

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



**“COMO CRIAR  
MENINOS E  
MENINAS?”**  
O governo das  
condutas maternas e  
paternas para a  
constituição da infância

Débora Francez Sostisso

Orientadora: Dra. Jane Felipe de Souza

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Francez Sostisso

**“COMO CRIAR MENINOS E MENINAS?”**  
**O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância**

Porto Alegre  
2011

Débora Francez Sostisso

**“COMO CRIAR MENINOS E MENINAS?”**  
**O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância**

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

Orientadora: Profa. Dra. Jane Felipe de Souza

Porto Alegre

2011

### CIP - Catalogação na Publicação

Sostisso, Débora Francez  
\"Como criar meninos e meninas?\" O governo das  
condutas maternas e paternas para a constituição da  
infância / Débora Francez Sostisso. -- 2011.  
298 f.

Orientadora: Jane Felipe Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Gênero. 2. Maternidade. 3. Paternidade. 4.  
Infância. 5. Manuais Educativas. I. Souza, Jane  
Felipe, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Este espaço está marcado por inúmeros sentimentos. Muitos deles estão no âmbito do prazer e da satisfação e se traduzem no auxílio recebido, nas alegrias, nas trocas estabelecidas, nas aprendizagens... Outros, não tão agradáveis, podem ser relacionados às angústias, à falta de tempo, de humor, às ausências... Em ambos os casos, os sentimentos se relacionam, não só ao processo vivido, mas, sobretudo, às pessoas que participaram de forma especial desta caminhada. A estas pessoas quero ter a oportunidade de agradecer de muitas maneiras: com palavras, sim, mas também no silêncio de um demorado abraço; neste espaço de escrita, mas também em muitos outros; em pensamento como agora, mas também em presença.

Agradeço primeiramente à toda minha família que, de uma forma ou outra, envolveram-se nesta etapa. Agradeço o apoio e a compreensão pelas horas de impaciência ou ausência. Em especial à minha mãe, que nunca mede esforços para apoiar-me sempre, pela escuta, pelo carinho e acolhimento, pela preocupação... por seu amor e cuidado.

Aos professores e professoras do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) a quem aprendi a admirar cada qual ao seu modo, com suas histórias e trajetórias. Obrigada por tantos ensinamentos e pelos seus exemplos como intelectuais e pesquisadores/as.

De forma particular e especial agradeço à minha orientadora Jane Felipe pela oportunidade, confiança e aposta nessa pesquisa. Também pela atenção, paciência e inúmeras sugestões ao longo do processo de feitura deste trabalho.

À banca examinadora da qualificação: professor Luis Henrique Sacchi dos Santos, professora Suyan Ferreira e professora Cristina Rosa pela leitura atenta e rigorosa do projeto de dissertação e pelas valiosas contribuições.

À professora Gládis Kaercher por aceitar compor a banca final deste trabalho.

Ao/às querido/as colegas de orientação Alissandra, Bello, Bianca, Dinah, Lili e Lourdes pelas contribuições, pareceres, trocas de experiências e palavras de incentivo e desafio.

À querida amiga Taty que conheci nesta trajetória. Agradeço pelas longas conversas, discussões e trocas. Pelos momentos divertidos e também àqueles mais difíceis. Valeu! Vamos comemorar!

Ao amigo, colega e parceiro de tantos momentos, Magnor, com quem vivenciei momentos maravilhosos, pelas inúmeras trocas e conversas, pelas palavras carinhosas e animadoras, pela escuta atenta e interessada, pelos conselhos, dicas, mimos e carinhos comigo.

Às colegas e amigas do Oswaldo Cruz, em especial, Jaque, Sheila, Mônica e Lisi que vivenciaram comigo, bem de perto, esta etapa da minha vida. Obrigada por todo apoio e paciência e por deixarem tudo mais leve, em momentos de descontração e boas risadas.

À colega Anelise Bartholdy, pelas inúmeras trocas e conversas que tivemos ao longo desta caminhada, pela sua sempre disponibilidade em ajudar, emprestar materiais, dar sugestões... Obrigada!!

À família Spessato, companheira e cúmplice de tudo que eu vivo. Obrigada pela parceria, pelas alegrias e experiências que passamos juntos. Agradeço a compreensão pelos momentos de ausência e por saber que posso sempre contar com vocês!

Ao Rodrigo, companheiro de todas as horas. De perto ou de longe, tuas palavras de incentivo e coragem, tua escuta pacientemente, tua presença amiga foram sempre imprescindíveis para eu continuar... Obrigada pela paciência e compreensão, enfim..., por teu afeto e amor.

Ainda gostaria de agradecer a outras tantas pessoas queridas, amigos e amigas, colegas de trabalho que, de diferentes maneiras, compartilharam desta etapa.

*Não sei quem sou que alma tenho.*

*Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.*

*Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...*

*Sinto crenças que não tenho.*

*Enlevam-me ânsias que repudio.*

*A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente  
me aponta traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha,  
nem ela julga que eu tenho.*

*Sinto-me múltiplo.*

*Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos  
que torcem para reflexões falsas uma única anterior realidade  
que não está em nenhuma e está em todas.*

*Como o panteísta se sente árvore (?) e até a flor, eu sinto-me vários seres.*

*Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente,  
como se o meu ser participasse de todos os homens, incompletamente de cada (?),  
por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

Esta dissertação analisa as discursividades presentes em livros educativos contemporâneos que buscam tratar da educação de meninos e meninas, a saber: *Criando Meninas* da autora Gisela Preuschoff (2008), *Criando Meninos* do autor Steve Biddulph (2006), *Como criar meninas felizes e confiantes* e *Como criar meninos felizes e confiantes*, ambas as obras da autora Elizabeth Hartley-Brewer (2004a, 2004b). Ancorada numa perspectiva pós-estruturalista e a partir dos aportes teóricos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, a investigação objetivou discutir e problematizar como tais artefatos culturais, investidos de conselhos, prescrições, dicas, regulações, funcionam como instâncias pedagógicas, sugerindo formas específicas dos indivíduos, no caso, mães, pais e educadores/as, conduzirem suas vidas e de outras pessoas e relacionarem-se consigo mesmos e com os outros a partir e em nome de certas verdades. Desse modo, pode-se dizer que os livros operam como manuais educativos. Além disso, procurei olhar para os mecanismos, os jogos estratégicos e as técnicas que fazem funcionar os discursos que ali se apresentam. Este estudo filia-se às discussões que buscam problematizar as relações entre poder e infância, ou seja, de como a infância é capturada nas relações saber-poder; como este sujeito infantil generificado é produzido e como operam as estratégias que objetivam seu governo. Com o propósito de analisar as políticas de verdade presentes nas obras em questão, foram observadas as linguagens utilizadas e os diferentes campos discursivos em que se baseiam os saberes e proposições ali postos. As análises permitem dizer que as formas de “educar” presentes nas publicações posicionam os sujeitos de formas diversas e particulares, constituindo meninos, meninas, pais, mães, educadores/as, através de tecnologias humanas específicas.

Palavras-chave: Gênero. Maternidade. Paternidade. Infância. Manuais Educativos.



## ABSTRACT

This dissertation analyses the discursivities present in contemporary educational books that search to treat the education of boys and girls, namely: *Raising Girls* of the authoress Gisela Preuschoff (2008), *Raising Boys* of the author Steve Biddulph (2006), *How to raise happy and confident girls* and *How to raise happy and confident boys*, both titles of the authoress Elizabeth Hartley-Brewer (2004a, 2004b). Anchored in a post-structuralist perspective and from the theoretical contributions of Gender Studies and Cultural Studies, the research aimed to discuss and to problematize how such cultural artifacts, invested advices, prescriptions, hints, regulations, serve as educational instances, suggesting specific forms of individuals, in this case, mothers, fathers and educators, to lead their lives and other people and to relate to themselves and others from and on behalf of certain truths. Thus, we can say that the books operate as educational manuals. Also, I tried to look at the mechanisms, strategic games and the techniques that make the speeches that are presented work. This study is affiliated to the discussions that search to problematize the relationships between power and childhood, or of how childhood is captured in the knowledge-power relationships, as this infantile gendered subject is produced and how operate the strategies that aim their government. In order to analyze the politics of truth present in the titles in issue, were observed the language used and the different discursive fields that are based on the knowledge and the proposal put there. The analysis allow to say that the ways of "educating" presented in these publications positionates the subjects in different ways and particular, constituting boys, fathers, mothers, educators, by specific human technologies.

Keywords: Gender. Maternity. Paternity. Childhood. Education Manuals.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. DAS MINHAS INQUIETAÇÕES À CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
<b>2. ESCOLHAS E PERCURSOS .....</b>	<b>25</b>
<b>3. PRODUZINDO INFÂNCIAS.....</b>	<b>39</b>
3.1 Infância como efeito discursivo .....	44
3.2 A centralidade da criança, o governo da família e os manuais educativos ..	51
3.3 Biopolíticas e infâncias: a produção de saberes científicos sobre as crianças .....	64
<b>4. POLÍTICAS DE VERDADE: AS RELAÇÕES PODER-SABER NOS LIVROS.....</b>	<b>73</b>
4.1 Elos entre pedagogia e psicologia .....	81
4.2 Cérebro, hemisférios, conexões: modos de ser menino e menina.....	93
<b>5. A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS NOS MANUAIS EDUCATIVOS.....</b>	<b>109</b>
5.1 Maternidades e paternidades delineadas nos livros .....	112
5.2 As práticas de si – modos de subjetivação .....	130
5.3 Infâncias capturadas: possibilidades de ser menino e menina .....	147
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>187</b>

## APRESENTAÇÃO

Esta dissertação trata dos modos como meninos e meninas são produzidos discursivamente em livros educativos contemporâneos e como as práticas propostas em tais materiais estão implicadas no governo da infância e dos sujeitos que a ela se relacionam: pais, mães, educadores/as.

A escrita foi organizada em cinco capítulos. Através do relato da minha experiência pessoal e da minha trajetória no âmbito da educação, busco, no espaço inicial, explicitar minha aproximação com os temas da pesquisa. Procuo mostrar, especialmente, as inquietações que me levaram a delimitar o objeto de investigação. Neste mesmo capítulo, apresento meu problema de pesquisa e seus desdobramentos, assim como, a relevância de tal estudo no campo em que se insere.

No segundo capítulo busco apresentar alguns aspectos teórico-metodológicos que considere pertinentes para o empreendimento da pesquisa e procuro descrever de forma mais detalhada o processo de escolha das obras que constituem o *corpus* de análise.

Na terceira parte deste trabalho dedico-me a discutir a infância como um construto histórico e cultural articulada aos discursos que, em diferentes épocas e contextos, produziram concepções sobre as crianças e sua educação e, sobretudo, possibilitaram a emergência de saberes sempre mais especializados sobre a infância. Ainda nesta seção exploro alguns dos conceitos que foram centrais para esta pesquisa.

As políticas de verdade que sustentam os manuais aqui analisados foram o foco de problematização no quarto capítulo, no qual busquei olhar para os tipos e formas de linguagens que se fazem presentes nos livros, seus vocabulários, gramáticas e léxicos, constituindo modos particulares de relação com os possíveis leitores/as de tais literaturas. Muitas dessas políticas de verdade são sustentadas, nos manuais, por campos discursivos diversos, como a psicologia, a biomedicina e a neurociências, constituindo um saber pedagógico legitimado e, sobretudo, naturalizado. A partir dos fragmentos discursivos de tais áreas, encontrados nos livros, procurei analisar como se articulam às relações saber-poder a partir das problematizações postas por tais campos discursivos, assim como, as tecnologias e estratégias que são colocadas em marcha em nome de certas finalidades.

O quinto capítulo teve como foco a análise e problematização das técnicas intelectuais e práticas que constituem os instrumentos por meio dos quais os sujeitos, focos de atenção nos livros, são produzidos. Procurei empreender esta análise levando em conta que a constituição histórica do sujeito precisa ser analisada na relação entre um domínio de saberes, um conjunto de práticas normativas e formas de subjetivação, num movimento de correlações.

Na última parte da dissertação faço algumas considerações finais acerca dos resultados da pesquisa apontando algumas problematizações que considero importantes àqueles/as que estão envolvidos no campo da educação, infância e gênero.

## **1. DAS MINHAS INQUIETAÇÕES À CONSTITUIÇÃO DE UM OBJETO DE PESQUISA**

Talvez não sejamos outra coisa do que um modo particular de contar o que somos. (LARROSA, 1999, p.22)

Abrir um texto parece-me sempre uma tarefa difícil, tensa, mas, sobretudo um momento importante e necessário. Um incômodo paira na página em branco: como chegar à questão, como dizer a que vim. A dificuldade recai sobre o fato de que o recurso que temos para explicitar nosso pensamento é a linguagem. E esta é cheia de riscos, de ambiguidades, sempre incompleta, escorregadia, multifacetada. Assumindo um modo pós-estruturalista de entendimento da linguagem, a palavra não encerra o sentido, não é o reflexo de uma “entidade real”, outrossim, a linguagem produz a realidade (Bujes, 2002; Costa, 2002b).

Na intenção de escrever, neste espaço, minha aproximação com os temas da pesquisa e o caminho de escolhas trilhado, estarei, inevitavelmente, produzindo esta rede de relações que não está dada de antemão como experiência vivida. O movimento de contar e recontar nossas histórias abre a possibilidade de nos reinventarmos continuamente.

Desta forma, inicio por compartilhar minha trajetória de angústias, possibilidades, incertezas e aprendizagens vivenciadas durante o caminho de escolha do objeto de investigação. Para tanto, faz-se necessário situar minha história relacionada ao campo da educação e da infância e as inquietações que me levaram a delimitar os temas desta pesquisa.

A educação formal, para além dos bancos da escola, esteve presente em minha vida de variadas formas. Sendo filha de professora, desde muito pequena o universo escolar fez parte do meu cotidiano: cadernos, livros de chamada, livros didáticos, greves de professoras/es, discursos sobre alunos/as, famílias, salários baixos, frustrações e realizações da profissão fizeram parte das minhas experiências em torno da educação escolar e da docência. Além, é claro, da minha própria vivência como aluna. Posteriormente, de uma maneira mais particular, optei pelo Curso de Magistério no Ensino Médio. Ainda durante minha formação em nível médio, ingressei no mundo do trabalho, atuando em turmas de Educação Infantil a partir do segundo ano do curso referido. Desde lá, minha relação com o ensino tem

sido vinculada à Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, totalizando uma experiência em sala de aula em torno de 18 anos.

Durante anos envolvida com educação muitas linhas de pensamento, práticas pedagógicas, concepções de aprendizagem, metodologias, etc. foram se configurando a partir de um conjunto de saberes produzidos sobre a infância e sua educação. No curso de Magistério, em anos de atividade docente e durante boa parte do curso de graduação em Pedagogia, “ser uma boa professora” estava fundamentalmente vinculado à capacidade de conhecer profundamente a criança em suas etapas do desenvolvimento cognitivo, físico, social, moral e psíquico. Grandes narrativas sobre as crianças, advindas de consagradas áreas como a Pedagogia, Psicologia, Biologia, entre outras, constituíram-se nas principais lentes com as quais procurava olhar as crianças, encaixá-las, descrevê-las, categorizá-las, classificá-las, avaliá-las e, não obstante, regular seus comportamentos, ajustar seus desvios, buscar a melhor forma de capturá-las como sujeitos dos discursos que as descreviam.

Tais ideias tomadas como universais a respeito da infância abriam pouco espaço para a diferença. Os preceitos educacionais se pretendiam totalizantes e definitivos sobre a criança desconsiderando fatores sociais, históricos, contingentes, além das questões de gênero, raça, etnia, classe social, etc.

Ao final do curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS me aproximei do campo dos Estudos Culturais através da participação em determinadas disciplinas que se pautavam nestes estudos. A partir das leituras e discussões realizadas naquele momento algo imprevisto se instaurou: saberes e práticas pretensamente “essenciais” ao meu trabalho como educadora foram colocados sob suspeita. E mais: quais seriam os saberes que os substituiriam? Como desconfiar do óbvio? Como desconstruir a “natureza” das coisas? Era difícil soltar-me das amarras que me prendiam às certezas. Ainda mais difícil mudar o foco, alterar as posições, questionar o “inquestionável”. Desde lá, estas questões me espreitam, me instigam, me colocam a pensar, sabendo que, com certeza, faço parte desta intrincada rede de *saber-poder*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Utilizo a expressão saber-poder num sentido foucaultiano, no qual os termos não possuem o mesmo significado, mas possuem uma estreita relação. Ambos os termos e suas relações serão discutidas com maior aprofundamento durante a dissertação.

Foi neste “tortuoso” caminho que realizei o trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. A realização da monografia possibilitou-me a incursão sobre temas como: infância, currículo, cultura, políticas de identidade e práticas pedagógicas<sup>2</sup>. Foi um momento que considero importante em minha formação que possibilitou ressignificar saberes, buscando problematizar algumas ideias que se pretendem totalizantes e essenciais a respeito dos aspectos que envolvem os processos educativos e os sujeitos escolares. Com certeza, ao olhar novamente para pesquisa, encontro fragilidades, pontos a serem aprofundados e alguns outros que, naquele momento não fui capaz de ver. Acredito que este olhar novamente, com outras lentes ou outros focos seja mesmo um caminho inevitável para o/a pesquisador/a, pois, por que estaríamos então interessados/as na atividade intelectual se não para construir e reconstruir as lentes com que olhamos para o mundo?

E neste construir e reconstruir, dado o tempo transcorrido do término do Curso de Graduação em Pedagogia, encontrava-me sedenta pelo retorno à atividade acadêmica como forma de dar continuidade ao estudo e pesquisa que se torna primordial a todo/a educador/a que busca qualificar sua ação docente. Desta forma, no ano de 2008 ingressei no Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero nesta Faculdade de Educação.

Ao ingressar no curso referido, meu objetivo recaía na importância de aprofundar e construir diferentes olhares sobre a produção das identidades dos sujeitos na escola e fora dela, onde pedagogias<sup>3</sup> circulam e corroboram para a constituição dos indivíduos. Também estava interessada na perspectiva na qual o curso se inscrevia como forma de dar continuidade aos estudos iniciados no período da graduação. As questões envolvendo corpo, gênero e sexualidade já haviam feito parte de estudos e trabalhos específicos, tanto no âmbito acadêmico, quanto de minha prática pedagógica e por diversos momentos, instigaram-me, trouxeram-me dúvidas e questionamentos, impulsionaram-me a pensar... Ao longo da minha experiência docente com crianças foram e são inúmeras as experiências vividas no

---

<sup>2</sup> O Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia foi finalizado no ano de 2002 e intitulou-se “O *“interesse interessado”*: *“fonte” e “inspiração” para um currículo de Educação Infantil*”, orientado pela Professora Mestre Mirian Baldo Dazzi.

<sup>3</sup> O uso do termo pedagogias no plural se deve à forma como este conceito é entendido na perspectiva que assumo como múltiplas “práticas culturais” que estão implicadas em relações de poder e produzem efeitos na constituição dos sujeitos e nas posições que os sujeitos assumem. São dispositivos que se estruturam através de distintos campos discursivos, os quais competem no estabelecimento de significados. (DÍAZ, 1998)

cotidiano escolar que apontam para necessidade de refletir e problematizar as questões que envolvem corpo, gênero e sexualidade no contexto da educação.

Estudiosas como Guacira Lopes Louro (1997) mostraram em suas pesquisas o quanto os tempos e espaços da escola, seus arranjos arquitetônicos e seus rituais disciplinares de muitas maneiras estiveram implicados no controle dos corpos das crianças e jovens e na regulação das questões que envolvem gênero e sexualidade. As rotinas e práticas escolares, a linguagem e as formas de avaliação, muitas vezes, posicionam meninos e meninas de diversas maneiras através do controle dos comportamentos socialmente “aceitos”. Através de materiais didáticos e estratégias educativas de toda ordem, muitas e repetidas vezes, a escola aponta quais são as formas desejadas e dadas como “naturais” de família, paternidade, maternidade, corpo, masculinidade, feminilidade, sexualidade, etc. excluindo outras formas, invisibilizando saberes e experiências, classificando e hierarquizando as práticas e os sujeitos.

A possibilidade de estudar e refletir sobre estes processos durante a especialização e no percurso de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso com certeza, auxiliaram-me a multiplicar os olhares para o cotidiano escolar e social e o potencial de intervenção educativa. Rememorando práticas e vivências escolares é possível identificar algumas tantas situações (agora) explícitas em que, de forma “naturalizada”, buscou-se o governo<sup>4</sup> dos sujeitos no sentido da construção de identidades hegemônicas e essencializadas, (re)produzindo exclusões, discriminações, preconceitos e desigualdades.

Com certeza, outras tantas vezes, estes construtos passaram (e continuam passando) despercebidos, no interior de práticas de regulação e controle na escola, tal a naturalização com que estão enredados no cotidiano escolar e na cultura. E é precisamente por isso, que se tornam objetos fundamentais de análises culturais e dos processos educativos constitutivos dos sujeitos na cultura.

---

<sup>4</sup> Utilizarei, ao longo do texto, algumas derivações do termo *governo* como *governamento*, *governamentalidade*. Tais termos possuem a mesma significação a partir das proposições foucaultianas sobre *governo* que implica em cálculos e estratégias para produzirem no indivíduo posturas, escolhas e desejos que tenham determinados fins, ou seja, um exercício de poder que procura prever e conduzir o campo de ação dos outros. Alguns/mas autores/as optam pelo uso do termo *governamento* como forma de marcar a diferença do verbete *governo* que poderia ser confundido com Instituição Governo, enquanto instância central do Estado, afastando-se do conceito proposto por Foucault (2000). Para maiores informações sobre o uso destes verbetes ver VEIGA-NETO (2002).



Com o intuito de estranhar este lugar que me é comum: a escola, realizei minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão da Especialização buscando lançar um olhar sobre gênero no espaço escolar articulando conceitos de infância, corpo, gênero, identidade e diferença. Isto se deu a partir da investigação e exploração de falas e situações que emergiram de observações participativas e intervenções pedagógicas com crianças de 1º ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos) de duas escolas privadas da cidade de Novo Hamburgo. Busquei problematizar e discutir os seguintes questionamentos: De que forma as questões de gênero perpassam o cotidiano escolar em momentos de interação? O que as crianças dizem e pensam a respeito de questões de gênero? Que discursos e representações se articulam nestas dinâmicas? A investigação apontou o caráter generificado das práticas sociais articulado aos discursos hegemônicos que interpelam as crianças e produzem efeitos na constituição de suas identidades de gênero. As análises também demonstraram o quanto as feminilidades e as masculinidades vão se constituindo de forma discursiva e relacional através de dinâmicas caracterizadas pela complexidade, provisoriedade, contraditoriedade e contingência, de forma que atentemos para a possibilidade de problematização e de disputas de significados que o contexto escolar pode propiciar.

À medida que venho aguçando meu olhar sobre as questões de gênero e sexualidade no contexto da educação para infância, tenho estado atenta às vozes dos sujeitos que se relacionam à escola e à educação de modo geral, sejam pais/mães, educadores/as, especialistas, gestores/as incluindo também as próprias crianças. E nesta *polifonia de vozes* (SILVEIRA, 2002) tenho buscado entender como os múltiplos discursos se articulam produzindo saberes, regulando práticas, enfim, exercendo efeitos sobre a forma de entendermos e vivermos nossas relações de gênero e nossa sexualidade.

Ao modo como fui aprendendo durante este curso de pós-graduação, olhar curiosamente e criticamente para o nosso cotidiano pode ser um exercício extremamente produtivo, principalmente em abordagens culturais. Contudo, não se trata de algo fácil, pois exige lentes apuradas, reguladas por ferramentas analíticas que possibilitem desnaturalizar certas práticas e produzir outros significados a partir do que é observado. Com isso, quero dizer que tenho me aproximado desta prática, buscando fazer alguns ensaios, algumas relações a partir do que é possível de acordo com minha caminhada de estudos.

Participando de um evento no âmbito da Educação, assisti a uma palestra proferida por uma neuropediatra que problematizava a questão da “normalidade” na infância e os processos de intervenção dos adultos no desenvolvimento das crianças. Ao tratar das questões de limites e diagnósticos de TDAH – transtorno de déficit de atenção hiperatividade, em dado momento, a palestrante em questão informou que pesquisas demonstravam que TDAH associado à impulsividade era mais recorrente em meninos, justificando este índice ao fato de que “a agressividade é um elemento importante da masculinidade”. Em continuação, abordou a necessidade de, através da linguagem, auxiliarmos a criança a significar suas ações, seus sentimentos, seus desejos, de acordo com, é claro, princípios e valores que julgamos importantes e que aqui faço relação com nossos processos educativos. Ficou claro para mim, que a abordagem da palestrante, para além do que descrevi aqui, se pautava, em muitos momentos, em nossa condição de sujeitos culturais. Contudo, a afirmação que destaquei anteriormente me causou certa inquietação. Sem maiores aprofundamentos por parte da palestrante sobre a questão lançada, não ficou claro para mim, se o seu entendimento sobre agressividade/masculinidade se referia a uma condição cultural de constituição da masculinidade ou de uma suposta essência masculina agressiva que precisa ser controlada, civilizada. Penso que, embora entre estas duas perspectivas haja uma imensa diferenciação de sentidos, o que vale destacar é que a frase foi dita, é legítima em nossa cultura e entendida de forma naturalizada. Sendo proferida no âmbito da ciência, mais especificadamente da Neurociências, que vêm, cada vez mais, ocupando espaços na área da educação no que diz respeito ao desenvolvimento dos sujeitos, com certeza, ganha ainda maior legitimidade.

Muitos destes saberes tomados como naturais e, portanto, não problematizados no que tange às relações de gênero e infância, têm sua história produzida no domínio de uma “ciência educacional” (SILVA, 2001a, p.191) que engloba uma série de campos tais como: a Psicologia do Desenvolvimento, as Teorias do Currículo, a Pedagogia, a Psicopedagogia, a Biomedicina, a Filosofia, a Sociologia, a Neurociências dentre outros. Estes diferentes campos buscam conhecer o indivíduo, por exemplo, a criança, com a finalidade de melhor administrá-la.

No processo de construção desta dissertação, apoiada pelas teorizações foucaultianas, foi possível compreender que era necessário olhar não só para o

conhecimento científico, acadêmico, mas tratar de circunscrever esta pesquisa no âmbito de um saber pedagógico que se constituiu, ao longo da Modernidade, sobre o sujeito infantil. Tomo como saber pedagógico a noção de um conjunto de práticas que se constituem no contexto amplo do mundo social e da vida cotidiana. Isto me permite entender o saber, diferentemente do conhecimento, como algo mais abrangente do que podemos encontrar nos livros científicos, nas teorias filosóficas ou nas justificações religiosas. Portanto, um espaço amplo e aberto onde se pode localizar discursos de diferentes níveis.

A respeito das relações de gênero, uma série de “normas regulatórias”<sup>5</sup>, que se baseiam em determinismos biológicos e essencialismos culturais, circulam nos discursos que são produzidos no campo da educação e tornam-se práticas naturalizadas difíceis de serem problematizadas entre, por exemplo, professores/as e pais. Dentre estes discursos, aqueles que são produzidos com a insígnia da *cientificidade* e proclamados pelas vozes dos *especialistas* assumem um caráter de maior legitimidade em nossa sociedade.

Em muitas áreas, principalmente no cenário acadêmico, os estudos de gênero têm despontado como uma forma relevante de análise da vida social contemporânea, marcada pelo dinamismo e complexidade. Contudo, a partir da minha experiência como docente no âmbito da educação de crianças, percebo o quanto estas questões ainda são tomadas como de menor valor no espaço escolar, quando muito, chegam a ser realmente uma “questão” a ser pensada.

As restritas e isoladas abordagens a essas dimensões, ainda parecem estar centralizadas num caráter científico/tecnológico ou em discursos moralizantes e vigilantes, principalmente no que concerne a questões de corpo e sexualidade ou que reforçam posições essencialistas quanto à constituição dos gêneros. Por vezes, essas dimensões tomam a cena no espaço escolar quando, por algum motivo, os sujeitos escapam à norma, apresentam “desvios de conduta”, colocam sob suspeita a “ordem das coisas”, se apresentam como “exóticos”. Para ilustrar esta percepção, lembro da reação de uma profissional da educação que, no momento, trabalhava na área de gestão da escola, quando informei que iniciaria o curso de Especialização

---

<sup>5</sup> Utilizo este termo no sentido proposto por Judith Butler (2004). Conforme a autora as normas regulatórias necessitam de sua materialização que, por sua vez, “exige aqueles processos identificatórios pelos quais as normas são assumidas ou apropriadas, e essas identificações precedem e possibilitam a formação de um sujeito, mas não são, estritamente falando, executadas pelo sujeito. (BUTLER, 2004. p.170)

nesta linha de pesquisa. De pronto, ela comentou: “Que bom, assim poderás nos auxiliar com as crianças X e Y que estão com *problemas de identidade de gênero*.”

Há também que se considerar que nos últimos anos, as questões envolvendo a diversidade e as diferenças, têm feito parte das discussões curriculares, incluindo as pedagogias oficiais, comumente sob a forma de “temas transversais”. Em decorrência aos debates e políticas envolvendo esses temas, tem se proclamado o discurso da tolerância. Alguns estudiosos/as têm procurado demonstrar os significados construídos em torno da retórica da tolerância, problematizando, por exemplo, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença no interior das discussões sobre multiculturalismo (SILVA, 2000). O que as práticas nessa perspectiva têm demonstrado é a forma reducionista pelas quais *identidade e diferença* têm sido abordadas nos processos educativos, tendendo a serem “naturalizadas” e “essencializadas” e “tomadas como fatos da vida social” diante dos quais é preciso posicionar-se, sendo o respeito e a tolerância as atitudes recomendadas. É claro que, tolerância e respeito, mostram-se como dimensões importantes a serem consideradas no âmbito social. No entanto, a crítica que se faz é o quanto esta retórica remete a uma condição não problemática em relação à produção das diferenças e identidades, minimizando os debates e lutas pelos significados na cultura. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2000) Na esteira dessas práticas a diferença parece, muitas vezes, ter se transformado numa “coisa”, numa “presença”, num “produto” ao invés de se pensar a diferenciação como processo.

Em se tratando das relações de gênero, Butler (2004, p.161) afirma que estas parecem ser a primeira marca identitária que recebemos, quando, por exemplo, através das tecnologias visuais da medicina, é possível descobrir o sexo do bebê antes mesmo do nascimento. Proclama-se: é menina ou menino. Nas palavras da autora “a matriz das relações de gênero é anterior a emergência do humano”.

O ato de nomear o sexo do bebê comumente aciona uma série de práticas no interior do âmbito familiar como a produção do quarto do bebê e artefatos entre roupas e brinquedos que se endereçarão à criança, marcando diferenças entre meninos e meninas. Uma série de projetos, escolhas, trajetórias vai sendo delineada de acordo com o que é compreendido culturalmente como do universo feminino e masculino.

Em meio a esses projetos que circunscrevem a vida de uma criança no âmbito familiar, tem sido produzido e consumido uma vasta literatura para pais e

educadores/as que buscam fornecer referências sobre a educação das crianças nos mais variados sentidos, incluindo, neste espectro, as relações de gênero.

Nas estantes das livrarias proliferam-se livros de toda ordem que, legitimados pelas vozes dos especialistas, constituem-se em verdadeiros manuais para a educação de “crianças felizes”. Princípios, passos, prescrições, metodologias são apresentadas para “criar seu bebê”, “domar sua ferinha”, “dominar a raiva e agressividade” das crianças, “criar filhos financeiramente inteligentes”, “desenvolver a auto-estima de seu filho”, produzir uma “família de alta-performance”, “criar meninos felizes e confiantes”; como criar “meninas educando e elogiando”.<sup>6</sup>

O que passou a chamar minha atenção para tais manuais foi justamente um incômodo causado frente ao meu esforço em buscar as saídas, fissuras, rompimentos em relação às metanarrativas sobre a educação, infância e gênero que procuram submeter e reduzir a complexidade do social e da produção de singularidades à explicações totalizantes, e trans-históricas. Segundo Sandra Corazza (1998b) as metanarrativas têm uma ambição universalizante e conforme Michael Peters (2000, p.18), elas podem ser consideradas como “histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças com a finalidade de legitimá-las”. A perspectiva pós-estruturalista desconfia das grandes narrativas, dos saberes totalizantes que procuram explicar a estrutura e funcionamento do universo e do mundo social. São características dessa perspectiva a deslegitimação da ciência, como aquela que se pretende representativa da “realidade objetiva”, e a fragmentação e descentramento das identidades, problematizando os discursos que buscam sua essência e seus significados fixos. (HALL, 2000).

---

<sup>6</sup> Todas as expressões entre aspas presentes neste parágrafo foram retiradas de títulos de livros endereçados aos pais e educadores na classificação “Puericultura” pesquisados na Livraria Cultura (online – [www.livrariacultura.com.br](http://www.livrariacultura.com.br)), a saber:

- *O segredo das crianças felizes*. Autoria de Steve Biddulph. Editado pela Fundamento.
- *Criando bebês*. Autoria de Howard Chilton. Editado pela Fundamento.
- *Domando sua Ferinha*. Autoria de Christopher Green. Editado pela Fundamento.
- *Dominando a Raiva e a Agressividade*. O Método Brazelton. Autoria de Joshua D. Sparrow. Editado pela Artmed.
- *Como Criar Filhos Financeiramente Inteligentes*. Autoria de Jon Gallo e Eileen Gallo. Editado pela Landscape.
- *A Auto-Estima do seu Filho*. Autoria de Dorothy Corkille Briggs. Editado pela Martins Editora.
- *Família de Alta Performance*. Conceitos Contemporâneos Na Educação. Autoria de Içami Tiba. Editado pela Integreare Editora.
- *Como Criar Meninos Felizes e Confiantes*. Autoria de Elizabeth Hartley-Brewer. Editado pela Campus.
- *Educando e Elogiando Meninas*. Autoria de Elizabeth Hartley-Brewer. Editado pela Best Seller.

Desta forma, desde a entrada no curso de mestrado, tornou-se instigante perceber o que tem sido produzido e endereçado às famílias e educadores a respeito das relações de gênero na infância no âmbito das ciências educacionais, uma vez que estes discursos podem produzir efeitos na forma como organizamos e significamos nossas práticas cotidianas junto às crianças, bem como, na constituição de subjetividades.

Desta forma, tomo como *corpus* de análise manuais educativos dirigidos à educação de meninos e meninas, a saber: *Criando Meninos* do autor Steve Biddulph (2006), *Criando Meninas* da autora Gisela Preuschoff (2008), *Como criar meninas felizes e confiantes* e *Como criar meninos felizes e confiantes*, ambas as obras da autora Elizabeth Hartley-Brewer (2004)<sup>7</sup>. Os critérios de seleção destas literaturas serão pormenorizados e desenvolvidos no próximo capítulo.

A partir da análise destes livros voltadas à educação de meninos e meninas, busco problematizar como tais artefatos, investidos de conselhos, prescrições, dicas, regulações, enfim, práticas, sugerem formas específicas dos indivíduos, no caso, mães, pais e educadores/as, conduzirem suas vidas e de outras pessoas e relacionarem-se consigo mesmos e com os outros a partir e em nome de certas verdades. Dito de outro modo, pretendo analisar quais são as políticas de verdade que se fazem presentes nesse material, ou seja, quais são os mecanismos, os jogos estratégicos, as técnicas que fazem funcionar os discursos que ali se apresentam. Quais são os discursos acolhidos e/ou sancionados e quais as técnicas e procedimentos que operam nesta direção.

Por ocasião da banca de qualificação do projeto de dissertação, foi sugerido que eu buscasse como referência para a pesquisa o artigo *Como se deve fazer a história do eu?* de Nikolas Rose (2001). Ao voltar seu interesse para as formas como, em espaços e tempos históricos distintos, nos tornamos sujeitos, o autor propõe uma abordagem que chama de “genealogia da subjetivação”. Tal abordagem se preocupa “com as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas [...] seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas, do pensamento enquanto ele busca tornar-se *técnico*.” (ROSE, 2001, p.34)

---

<sup>7</sup> Outras referências e imagens dos livros constam nos anexos II e III.

O autor trata de mostrar que uma genealogia da subjetivação está centrada diretamente nas práticas que localizam os seres humanos em certos regimes de pessoa. O foco das análises que propõe não é o da história da pessoa, “mas a genealogia das *relações* que os seres humanos têm estabelecido consigo mesmos,” (ROSE, 2001, p.35), relações essas que são construídas historicamente e que assumem a forma que tem porque “tem sido o objeto de toda uma variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, os quais têm moldado nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos” (ROSE, 2001, p. 35-36), como por exemplo, masculinidade, feminilidade, paternidade, maternidade, felicidade, sucesso, saúde, beleza, etc...

Seguindo a abordagem proposta por Níkolos Rose (2001), busquei construir algumas questões de pesquisa que orientaram meu trabalho investigativo:

- Como os manuais analisados operam como uma tecnologia de governo para as famílias e infâncias?

- Quais práticas são propostas nos materiais e a que objetivos e regras obedecem?

- Quais são as linguagens utilizadas nos livros como estratégias de arregimento?

- Como os manuais marcam, sinalizam, constituem os limites entre os gêneros?

Para este empreendimento analítico utilizarei alguns elementos da perspectiva teórico-metodológica produzida pelo filósofo Michel Foucault, assim como buscarei referências nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais em suas relações com a educação. Utilizarei algumas das contribuições de autores/as como Stuart Hall (2000), Nikolas Rose (1998, 2001, 2008, 2010), Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000, 2001) Rosa Maria Bueno Fischer (2002a, 2002b), Jorge Larrosa (1994, 1999), Marisa Vorraber Costa (2002<sup>a</sup>, 2002b, 2002c, 2008), entre outros.

No campo dos Estudos de Gênero me valerei das inúmeras pesquisas realizadas na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero desta Faculdade de Educação bem como, das produções e pesquisas realizadas por estudiosas como Judith Butler (2004), Joan Scott (1995), Valerie Walkerdine (1995, 1999) Guacira Lopes Louro (1997, 2008, 2009) Jane Felipe (1998, 1999, 2000a, 2002b, 2010) e Dagmar Meyer (2000, 2004, 2008, 2010).

Em relação à história social, histórica e cultural da infância em articulação também às questões de gênero utilizarei autores/as como Philippe Ariès (1981), Mariano Narodowski (1994, 2002), Jane Felipe (2000a), Maria Isabel Bujes (2000; 2001, 2002, 2009), Shirley Steinberg (1997), Sandra Corazza (1998a, 2000a, 2000b), Valerie Walkerdine (1995, 1998) e Júlia Varela (1992, 1995).

Este estudo filia-se às discussões que buscam problematizar as relações entre poder e infância, ou seja, de como a infância é capturada nas relações saber-poder; como este sujeito infantil é produzido e como operam as estratégias que objetivam seu governo.

Além disso, proponho-me a problematizar a produção sempre mais intensa e especializada de verdade sobre a infância de modo a olhar criticamente para os processos pedagógicos que nos cruzam, nos atravessam e nos produzem como sujeitos. E a partir deste esforço analítico, vislumbrar a possibilidade de buscar formas mais plurais de relações e modos outros de existência com as infâncias que nos deparamos cotidianamente, sabendo que este é um empreendimento provisório, contínuo e sempre interessado o que aumenta nosso compromisso com a crítica.



## 2. ESCOLHAS E PERCURSOS

Viajantes pós-modernos, muitas vezes, extraem mais prazer da mobilidade e da “passagem” do que propriamente da “chegada” a outro lugar ou ao lugar do “outro”. Sentem-se à vontade no movimento. A transição, o processo, o percurso podem se constituir, no fim das contas, em sua experiência mais vital e mais “autêntica”. (Louro, 2008, p.22).

No caminho trilhado nesta pesquisa, faz-se necessário demarcar, alguns procedimentos metodológicos e escolhas de que me vali para esta investigação. Bem sei que tais demarcações se dão de forma artificial e que se faz necessário, contrapondo-se ao modo consagrado de fazer ciência, explicitá-las e assumir o que há nisso de parcialidade e de pessoalidade. Há que se lidar também, durante todo o percurso de pesquisa, com o desconforto de operar com certezas provisórias, pois não é possível estabelecer os caminhos e escolhas que seguiremos de antemão à pesquisa e de forma definitiva. Por consequência, este é um capítulo em que precisei retornar até o fim da pesquisa, para bem apresentar os movimentos realizados neste percurso.

Uma diversidade de metodologias tem sido empreendida em pesquisas pós-estruturalistas a partir da ideia de que os percursos trilhados pelos/as pesquisadores/as na produção dos dados para a pesquisa são sempre escolhas interessadas e contingentes que não estão dissociadas dos aspectos teórico-políticos. Essa concepção se contrapõe à crença de que os conhecimentos possam ser traduzidos e/ou comprovados objetivamente por métodos rigorosos adotados em determinadas investigações, dando a certo conhecimento o estatuto de verdade sobre a realidade. Nessa perspectiva, a realidade, ou seja, os dados da pesquisa estão à espera de serem coletados e descobertos, para que, a partir de análises com lentes adequadas, se possa revelar a verdade sobre a realidade ou aperfeiçoá-la constantemente ou ainda buscar os pressupostos sobre um sujeito fundante. Romper com tal perspectiva tem se caracterizado como um desafio para mim, pois exige superar algumas barreiras epistemológicas há muito arraigadas na tradição acadêmica que tem por base a ciência iluminista. Ela também é problemática no sentido de que meu *corpus* de análise se constitui de saberes/poderes produzidos pelo que podemos nomear como ciência educacional e tenho como intenção tensionar tal ciência, engendrada nos livros selecionados para a pesquisa. Tensionar, sobretudo uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida, ou

melhor, do modo de narrar e educar meninos e meninas. Marisa Vorraber Costa (2002c, p. 151), ao levantar pontos relevantes aos pesquisadores/as, ressalta que “achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios” e que, portanto, tenhamos cuidado com as ideias pretensamente absolutas e universais. Dessa forma, tal tensionamento não objetiva a busca de outra racionalidade ou um saber emancipatório, livre de ideologias, um saber *mais verdadeiro*. Tal objetivo não se sustenta no campo de pesquisa em que me ancoro, uma vez que a produção de conhecimento é vista como uma “prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual”. (COSTA, 2002a, p. 14).

Dessa forma, no campo pós-estruturalista, as metodologias podem ser diversas, pois o que importa de fato são as interrogações que podem ser formuladas e o tratamento dado as relações entre saber e poder no percurso metodológico. Isto exige que o/a pesquisador/a exponha seus pontos de vista, fale de suas posições e, sobretudo, demonstre como construiu as articulações no processo de pesquisa. É a partir desta ideia que estou considerando a metodologia como um caminho, um percurso, dentre outros possíveis, no qual, como descrito na citação que abre este capítulo, o processo, o movimento, seja mesmo a experiência viva do trabalho.

Isto não quer dizer que os métodos utilizados em pesquisas pós-estruturalistas não sejam rigorosos, mas estão situados desde outra perspectiva, na qual as pesquisas são processos de produção de conhecimento e não de mera constatação, ou de outro modo, “quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”” (COSTA, 2002c, p.152). Como ressalta Maria Lúcia Wortmann (2002, p.82), “torna-se, então, essencial, quando da realização das análises, “penetrar nas linguagens” e “garimpar” os significados em uma multiplicidade de histórias e textos.” Esses estudos tomam a arena cultural como o espaço privilegiado nos processos de construção e circulação dos significados.

A metodologia de pesquisa sendo entendida como uma construção a ser feita pelo/a pesquisador/a, abre espaço para criações e adequações, contudo, não é um modo fácil, uma vez que não pode ser replicada e, portanto, não há receitas nem prescrições.

Pretendi olhar para os textos contidos nos livros objetivando desconstruir os lugares comuns, inquestionados, sobre os quais se sedimentam os discursos. Sobre o *corpus* de análise selecionado cabe salientar que considerarei os textos analisados como fazendo parte de “regimes de verdade”, que se reforçam, se ampliam, se transformam e se propagam inseridos na época em que são culturalmente produzidos e veiculados. Sobre os regimes de verdade, Níkolos Rose (2001, p.140) salienta como “estas visões ou relatos específicos são construídos como reais, verídicos ou naturais”. Tal como sugere Rosa Maria Bueno Fischer (2002a, p.43) pretendo

olhar o *corpus* de análise como um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, analisá-los igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas. [...] textos vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar.

A partir da perspectiva que aponta a citação que se seguiu, procurei debruçar-me sobre o material empírico na sua condição de “textualidade”, para que através de um trabalho minucioso pudesse olhar para as relações saber-poder que articulam proposições e operações estratégicas que têm por objetivo produzir certos tipos de sujeitos. Minha ideia inicial era centrar a análise em como a infância, atravessada especialmente pelas relações de gênero, era engendrada nos livros, buscando problematizar as estratégias e tecnologias que produzem estes sujeitos, suspeitando daqueles lugares comuns e familiares a partir dos quais meninos e meninas são significados e posicionados culturalmente. Decorrente das leituras que fui realizando, tanto do material empírico, quanto das produções de autores e autoras dos/as quais me amparo teoricamente, fui atentando para a necessidade de olhar mais detidamente para aqueles/as que, nos livros, são convocados a governarem a infância, em especial, mães, pais e professor/es, e que a produção e governo desses, incide no governo da infância. Como Foucault (2000b) observou, a família torna-se um segmento privilegiado interno à população, sendo um instrumento estratégico para o governo da mesma. Desta forma, com as lentes teóricas do conceito de governo, tomei os livros como um grande texto, organizando as categorias de análise em torno das práticas que operam para constituir crianças, mães, pais, famílias, professores/as e escola como objetos de saber-poder. Para tanto, elegi algumas passagens dos livros que se tornaram mais relevantes para tal

empreendimento, constituindo assim um novo texto. É preciso dizer que, alguns tópicos e temas abordados nos livros não foram tomados como foco de análise e discussão, não porque não fossem importantes ou não se prestassem aos objetivos amplos da pesquisa, mas porque envolveria ampliar estudos e análises que, nos limites desta dissertação, não seria possível. Sendo assim, a constituição desse “novo texto” que referi anteriormente, foi um trabalho de escolhas que foram sendo articuladas, sobrepostas e (re)arranjadas de forma a produzir sentidos à pesquisa.

A relação saber-poder, como nos mostra Foucault, tornou-se crucial para o empreendimento desta análise, uma vez que me permitiu olhar como conjuntos de *asserções de verdade* organizam sistemas e estratégias que levam a efeito as operações e as manobras que se encarregam da produção de subjetividades. Dessa forma, foi preciso apontar as práticas que tais materiais fazem referência e suas condições de possibilidade de produção e consumo e suas relações com outras redes discursivas, tomando-os não como objetos naturais e dados, mas inseridos no espaço social, político e cultural mais amplo. (FISCHER, 2002a). Cabe salientar que estarei utilizando alguns elementos do que pode ser considerado uma pesquisa genealógica ao modo foucaultiano, contudo, o trabalho não se caracteriza como propriamente genealógico, pois isso exigiria um aprofundamento maior sobre as condições de emergência de certos conceitos e categorias, buscando compreender como algo foi, em certo momento, problematizado, foi tomando forma, se transformando e adquirindo diferentes sentidos ao longo do tempo. As lutas pelos significados, do ponto de vista genealógico, se dão nas relações de poder.<sup>8</sup>

Os livros selecionados para esta pesquisa podem ser considerados artefatos culturais, sob o ponto de vista do campo dos Estudos Culturais, produzidos na cultura e produtores de cultura. Os artefatos culturais, como revistas, cinema, um programa de TV, uma propaganda, brinquedos e livros como os manuais educativos aqui analisados são considerados marcadamente produtivos no sentido de que produzem e disseminam saberes e, sobretudo, podem incidir sobre nossos modos de ser e estar no mundo o que lhes dá um caráter pedagógico. Conforme Costa,

---

<sup>8</sup> Muitos autores buscaram caracterizar o trabalho de Foucault em três fases. Talvez o mais apropriado fosse falar em ênfases, pois, o que se coloca é que não houve propriamente um rompimento ou oposição entre uma “fase” e outra e sim, uma ampliação do campo de investigação. Desse modo, Castro (2009, p. 185) refere que “todo o projeto de Foucault pode ser visto em termos de uma genealogia que teria três eixos: uma ontologia de nós mesmos em nossas relações com a verdade [...], uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com um campo de poder [...] e uma ontologia histórica de nós mesmos em nossas relações com a moral [...]”.

Silveira e Sommer (2003, p. 38), tais artefatos “inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde os significados são negociados e hierarquias são estabelecidas”. Nessa perspectiva teórica, os artefatos culturais não devem ser considerados de baixa ou alta cultura, uma vez que os Estudos Culturais buscam romper com tais distinções, caracterizando os artefatos como textos produzidos através de processos de construção social, articuladores de significados. Igualmente, a cultura deixa de ser considerada a cultura (erudita/elitista) ou “conhecimento universal” se constituindo, ao contrário, como um campo político, complexo e dinâmico de lutas pelos significados (SILVA, 2000). No referido campo, os significados, da mesma forma, não são fixos e, sobretudo, são radicalmente dependentes do espaço-tempo que são produzidos. Dessa forma, torna-se um exercício crítico, colocar em suspeição os significados que se pretendem universais e transcendentais. Neste sentido, não é possível atribuir um único significado para os conceitos que serão articulados e analisados nesta pesquisa como, ser criança, ser menino, ser menina, ser pai e mãe.

Um importante conceito útil para esta pesquisa foi o de *modo de endereçamento* no sentido empregado por Ellsworth (2001). O termo refere-se aos significados expressos nas produções fílmicas para além ou independentemente dos estudos de audiência ou produção. A autora desenvolve tal conceito que, de forma sintética, parte da seguinte questão: “*quem este filme pensa que você é?*” (ELLSWORTH, 2001, p.11). Com a pergunta a autora nos remete a pensar sobre o fato de que as produções cinematográficas, através de sua gramática específica (texto, imagem, roteiro, etc.) são feitas para *alguém*, delineando-se como este *alguém é*, e como se quer que ele seja. Da mesma forma, Ellsworth (2001) propõe pensarmos tal conceito no campo da pedagogia e do currículo. Nesta pesquisa, me proponho a olhar para os livros analisados, de maneira que, igualmente, recorro à questão: quem este livro pensa que você é? Também seria possível conjecturar: que menino ou que menina este livro imagina ao propor um modo de educá-los/as? Ellsworth (2001) argumenta que as produções fílmicas, ou outras que possamos pensar, como os livros em questão, no seu processo de produção visam ou imaginam determinados públicos. Contudo, a análise de Ellsworth não se restringe a esta questão. Ao operar com esse conceito a autora ressalta que os endereçamentos buscam por determinada/s identidade/s ou posições de sujeito, contudo seus públicos, o/a espectador/ no caso do filme, ou o/a leitor/a no caso de

um livro, “nunca é, apenas e totalmente, quem o filme [ou o livro] pensa que ele ou ela é!” (ELLSWORTH, 2001, p.20-21) e ainda que “não existe, nunca, um único e unificado modo de endereçamento em um filme [ou livro]”. Dessa forma, o conceito se complexifica, ao mesmo tempo em que se torna instrumento de maior crítica aos que se preocupam com as questões sociais. Neste sentido, Luís Henrique Sacchi dos Santos (2002) aponta a potência política de tal conceito, pois é nesse “caminho do meio” como nomeia o autor, que se constitui entre a produção e a audiência, que também pode ocorrer os movimentos de resistência, ou seja, é possível subverter as posições, rachar as identidades. Não será minha intenção explorar diretamente esta questão, visto que não direcionarei minhas análises para estudos de recepção. Entretanto, os próprios resultados de pesquisa, podem constituir-se, ao fim e ao cabo, como um espaço de resistência onde se joga com os sentidos desse “caminho do meio”.

Ainda sobre os percursos metodológicos penso ser importante ressaltar alguns aspectos como forma de auxiliar na delimitação dos caminhos que me propus seguir. Ao analisar algumas produções no campo da educação de meninos e meninas que se dirigem aos pais e educadores/as não tenho como objetivo usar critérios de avaliação sobre os saberes que ali se apresentam no intuito de apontar o que está certo ou errado, o que é mais verdadeiro ou falso, ou aquilo que é mais ou menos importante na educação de meninos e meninas. De fato não se trata de negar ou rechaçar os conhecimentos e as “verdades” produzidas por estas literaturas, de outro modo, entendê-los como processos construídos nos quais estamos, enquanto educadores/as e pesquisadores/as, constantemente implicados/as, como salientam Besley e Peters (2008), aumentando nosso compromisso com a ética, a política e a crítica.

### **Os livros e o mercado editorial**

Anterior à delimitação do objeto de pesquisa, já me chamava à atenção a quantidade sempre maior de livros que se destinavam à educação das crianças nas estantes das livrarias. De forma especial, passei a observar aqueles que se encontravam em espaços privilegiados nestes locais, expostos logo na entrada ou na vitrine, comumente compondo aqueles mais vendidos, os assim chamados *bestsellers*. Com frequência, entre tais obras, havia livros que se destinavam à

educação das crianças. Também fui observando, nas redes sociais em que me situo, a circulação de tais obras entre famílias com filhos/as, especialmente entre mães. Neste período, em que minha observação ainda era um tanto aleatória, minha irmã, comentou ter ganhado de presente de uma amiga o livro “*Criando Meninos*” (2006) do autor Steve Biddulph, em função de ser mãe recente de um menino. Na mesma época, também presenciei uma conversa entre professoras/mães na sala dos professores da escola onde trabalho sobre algumas dessas literaturas. Alguns comentários giraram em torno do quanto tais livros auxiliavam em dicas sobre o manejo com as crianças e, sobretudo, o quanto era possível reconhecer as características dos filhos/as de acordo com as questões de gênero contidas nestas produções. As falas se pautavam em questões que sinalizavam e demarcavam as questões de gênero, principalmente a partir daquilo que poderia ser considerado normal e/ou natural no que tange ao desenvolvimento de meninos e meninas.

Ao discutir com minha orientadora algumas das questões que vinham me inquietando, principalmente em relação aos discursos dos especialistas sobre educação, infância e gênero, as obras em questão entraram em pauta, especialmente duas delas, que são bastante conhecidas e alcançaram sucesso de vendas neste segmento: *Criando Meninos*, do autor Steve Bidulph, e *Criando Meninas* da autora Gisela Preuschoff.

Decorrente dessa discussão, formalizamos a intenção de analisar tais produções. Deste ponto de partida, realizei um primeiro levantamento de livros que tratavam da educação de crianças em algumas das grandes livrarias<sup>9</sup>. Em explorações *online*, foi possível perceber que tais manuais educativos encontram-se principalmente na área de medicina na subclassificação puericultura. Na livraria Cultura ([www.livrariacultura.com.br](http://www.livrariacultura.com.br)) foram encontrados 500 títulos. Já a livraria Saraiva ([www.livrariasaraiva.com.br](http://www.livrariasaraiva.com.br)) na classificação Pediatria e Puericultura continha 569 títulos, incluindo alguns livros que se dirigem aos pediatras, referentes a saberes técnicos dessa especialidade da medicina. 258 livros foram encontrados na busca feita na livraria Siciliano ([www.livrariasiciliano.com.br](http://www.livrariasiciliano.com.br)) em seção Pediatria e Puericultura.<sup>10</sup> Interessante observar que grande parte destes livros, embora estando nesta seção, não têm autoria de médicos/pediatras como poderia se supor.

---

<sup>9</sup> Refiro-me às livrarias Cultura, Saraiva e Siciliano.

<sup>10</sup> No interior da livraria Cultura na cidade de Porto Alegre, tais livros estão organizados em uma estante específica sobre educação de filhos e filhas. Esta estante fica conjugada ao espaço que se destina à literatura infanto-juvenil e demais artefatos para este segmento.

Uma parcela significativa de autores/as é proveniente das ciências psi, entre psicólogos, psiquiatras, terapeutas familiares, etc. Neste aspecto, parece importante ressaltar o papel histórico que a medicina, através da higienização do social, teve e tem na produção de uma infância higiênica, saudável e normal.

A partir do século XVIII a medicina se tornou um instrumento privilegiado de uma verdadeira cruzada moralizadora das populações, não só com pretensões curativas ou preventivas, mas educativas e centradas no coletivo social. Neste sentido, constituíram-se conjuntos de saberes e práticas em saúde e educação da primeira infância, chamados de puericultura, que tiveram grande difusão social a partir do século XIX e papel relevante na promoção de biopolíticas<sup>11</sup>. O discurso psicológico, associando-se à moralização através da higiene, exerceu papel fundamental nas bases educativas modernas. A psicologia, principalmente em sua primeira vertente funcional e evolutiva, produziu uma série de técnicas de medidas que visavam regular e controlar a vida social. Fez conhecer as *faculdades naturais do homem*, a partir de técnicas específicas que produziram uma diversidade de ferramentas de medição mental, que estabeleceram classificações e normas sociais.

Os livros que tratam da educação das crianças também são encontrados na classificação autoajuda. Este gênero tem se caracterizado em auxiliar e aconselhar as pessoas nas situações cotidianas, difíceis, e diversas que marcam a vida nas sociedades contemporâneas. As vendas de livros nesse segmento têm crescido significativamente. Conforme matéria veiculada na revista *Veja*<sup>12</sup>, nos anos 90, um livro de muito sucesso no gênero vendia algo como 80 000 cópias. Hoje, só a Sextante, a maior editora do setor no país, lança 40 novos títulos na área por ano, e vende 4 milhões de cópias, que respondem por 75% de seu negócio. De acordo com a matéria, um livro de autoajuda custa em média 20% a 25% menos que um título de literatura. Também é interessante perceber a diversidade de autores e autoras neste gênero que provém de áreas as mais distintas como psicologia, medicina, religião, ciências sociais, etc. que se ocupam em escrever sobre a educação das crianças, os

---

<sup>11</sup> Tal conceito e sua articulação com o campo da medicina social será explorado nos capítulos seguintes.

<sup>12</sup> Revista *Veja*, [Edição 2141](#) / 2 de dezembro de 2009. Link: <http://veja.abril.com.br/021209/sumario.shtml>



dilemas enfrentados pelas famílias, eventuais “problemas” e “situações adversas” vividas com os/as filhos/as.<sup>13</sup>

Em menor quantidade, os livros sobre a educação das crianças também estão na classificação psicologia e pedagogia. Refiro-me aos livros que se direcionam à educação de forma mais ampla, envolvendo o contexto familiar, dirigindo-se especialmente aos pais (homens e mulheres), pois os livros existentes nestas seções referem-se mais à educação escolar e demais aspectos técnicos e específicos que envolvem tais campos de estudo. No que tange às questões referentes às relações de gênero e infância, os livros classificados nessas categorias são bastante restritos. Na psicologia, em especial, tal temática parece prevalecer no sentido de constituição da personalidade levando em conta os aspectos mais individuais do desenvolvimento do sujeito ou na direção de *transtornos de gênero na infância*.<sup>14</sup>

Este levantamento geral serviu-me para lançar um primeiro olhar sobre esse panorama mais amplo acerca das publicações editoriais no que tange à educação das crianças, sobretudo, os livros que se dirigem aos pais e que se caracterizam como um manual educativo<sup>15</sup>. Tal *sobrevô* me auxiliou a pensar algumas questões: há um grande investimento por parte dos setores editoriais em livros neste segmento; algumas áreas parecem estar autorizadas a falarem sobre a educação das crianças, sobretudo, há um entrecruzamento desses diferentes campos discursivos que pode ser percebido através de um borramento de fronteiras na relação das áreas em que os autores/as se situam e as classificações que os livros recebem. Por exemplo, terapeutas e pedagogos/as escrevem livros categorizados como puericultura, pediatras e pastores escrevem livros de autoajuda, todos/as discorrendo sobre a educação de filhos/as.

Outro ponto relevante relacionado às autorias se caracteriza pela grande ocorrência de livros de autores/as estrangeiros/as que são traduzidos e publicados

---

<sup>13</sup> Alguns exemplos de obras encontradas neste segmento: *Todo filho precisa de uma mãe que ora* (2005), autoria de Fern [Nichols e Janet Kobobel](#) Grant, publicado pela editora [Hagnos](#); *Filhos seguros no mundo atual* (2009), autoria de Maria [Rosas](#), publicado pela Editora [Cengage Learning](#); *Filhos Amor e Cuidados - Reflexões de um Pediatra* (2000), autoria [José Martins Filho](#), publicado pela Editora [Papyrus](#); *Filhos brilhantes - alunos fascinantes* (2009), autoria de Augusto Cury, publicado pela Editora Academia de Int.

<sup>14</sup> Exemplos de obras encontradas nesta classificação: *Transtornos da Identidade de Gênero na Infância* (2009), autoria de [Roberto B. Grana](#), [Casa do Psicólogo](#); *A Vida Secreta das Meninas* (2004), autoria de Sharon Lamb, publicado pela Editora Melhoramentos.

<sup>15</sup> Estou nomeando de manuais educativos os livros que prioritariamente se pautam em ensinar a pais, mães e professores/as a melhor forma de educar as crianças.

no Brasil, configurando a grande maioria deles no segmento pesquisado. Diante de tal constatação é possível pensarmos a partir dos atravessamentos culturais, que apontam para um maior prestígio das produções de autoria estrangeira em relação às produções brasileiras. Além disso, poderíamos pensar em termos de uma universalização dos saberes voltados à educação das crianças.

Os aspectos econômicos parecem ser indicadores contundentes no que tange esta situação. Conforme pesquisa sobre produção e vendas do Mercado Editorial Brasileiro – 2008<sup>16</sup>, o número de títulos editados e exemplares traduzidos para o português cresceu 18,61%, enquanto que o volume de exemplares teve incremento de 24,89%. Foram 3.981 títulos e 20,69 milhões de exemplares. O maior incremento vem do idioma Francês (42,96%), indicando relação com as comemorações do ano da França no Brasil. Mas as publicações de idioma Inglês continuam sendo responsáveis pela maior fatia no bolo de obras traduzidas: 60% dos títulos e 52,89% dos exemplares vendidos. Análises sobre o setor apontam para o fato de que o mercado editorial, principalmente na América do Norte e União Européia está mais consolidado<sup>17</sup>. As empresas têm muito mais tempo de atuação na área e, conseqüentemente, muito mais experiência acumulada e já trabalham com as melhores práticas do setor. Isso pode ser percebido no formato organizacional padrão de determinadas editoras internacionais que permite o trabalho de inúmeras outras estratégias como uma inserção mais assertiva e planejada no mercado mundial. O mercado editorial brasileiro perde muita competitividade visto que não está familiarizado com algumas práticas de gestão empresarial. Na falta de recursos físicos, financeiros e humanos devidamente capacitados, as editoras brasileiras retraem seu crescimento porque não têm assistência necessária para se colocar no mercado internacional e explorar o potencial da produção intelectual brasileira. Os recursos financeiros e humanos, aliado aos fatores culturais já comentados, parecem corroborar para que as obras traduzidas componham uma parcela considerável dos livros em determinados segmentos, como é o caso das obras analisadas nesta pesquisa. Livros que estão sustentados por uma sólida política

---

<sup>16</sup> Pesquisa Elaborada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (Fipe/USP), por solicitação da Câmara Brasileira do Livro e do Sindicato Nacional dos Editores de Livros. Disponível *online* em:

[http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=6785](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=6785)

<sup>17</sup> Dados disponíveis em: [http://brazilianpublishers.com/home/sobre\\_setor\\_mundo.asp](http://brazilianpublishers.com/home/sobre_setor_mundo.asp)

editorial, que envolve altos investimentos em mídias e visibilidade neste setor, correm menos risco de ficarem encalhados.

Seria pertinente para esta pesquisa trazer alguns dados que se referem especificadamente às vendas dos livros selecionados para análise, bem como, maiores esclarecimentos sobre os trâmites que envolvem a tradução de obras estrangeiras por editoras brasileiras, visto que as obras selecionadas têm autoria estrangeira. Desta forma, fiz vários contatos, por exemplo, com a Editora Fundamento no intuito de solicitar estas e outras informações sobre os livros, contudo, não obtive retorno sobre estes dados.

Quanto ao processo de seleção das obras a serem analisadas em meio a uma quantidade grande de manuais educativos, fiz uma nova filtragem de livros centrando-me na temática de gênero. Desta forma, selecionei livros que, no título, faziam alusão à educação de crianças levando em consideração o gênero, ou seja, produções que tinham como propósito abordar de forma específica a questão de gênero. Também utilizei como critério de seleção os livros publicados ou reeditados na última década (2000-2010). Foi a partir deste novo recorte que, juntamente com minha orientadora, selecionamos os livros que julgamos mais pertinentes em relação às problematizações propostas pela pesquisa.<sup>18</sup> No caso dos livros *Criando Meninos* e *Criando meninas*, levamos também em consideração a grande visibilidade que tais obras alcançaram não só no Brasil, mas em âmbito internacional, sendo citadas, recomendadas, comentadas em diferentes mídias no país<sup>19</sup>. Além disso, mesmo não tendo obtido referência sobre a vendagem destes livros no país e no mundo, ambos são anunciados como *bestsellers* internacionais. Diante dos aspectos econômicos pesquisados é possível afirmar que, o que produz um bestseller é, prioritariamente, sua presença na “vitrine” das grandes livrarias, posição esta, muito bem paga e sustentada por uma mídia poderosa.

O/as autor/as

Apresento brevemente o autor e as autoras dos livros selecionados para a análise como forma de anunciar de onde falam estes sujeitos e quais têm sido

---

<sup>18</sup> Em anexo consta a listagem dos livros selecionados com a temática educação de crianças e gênero e também as obras que constituirão o corpus de análise. (anexos I e II)

<sup>19</sup> Em anexo seguem duas matérias, uma da revista Veja e outra da Cláudia em que os livros analisados são comentados e/ou referidos.

alguns dos modos como tais especialistas têm ganhado uma posição de autoridade. Entretanto, inicialmente, faço algumas ressalvas que considero importantes. Primeiramente, é necessário entender que os indivíduos que escrevem, não estão, por assim dizer, independentes de uma ordem do discurso. Ou seja, é preciso entender o “autor como princípio de argumento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 1996, p. 26). Sendo assim, tomo o autor e as autoras em questão, “não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto” (FOUCAULT, 1996, p.26), mas como sujeitos implicados em uma série de discursos de diferentes campos, situados num determinado tempo e espaço, constituindo-se assim, como um foco de organização do discurso.

Outra problematização que julgo importante fazer, antes de passar à apresentação do autor e das autoras, refere-se à questão da autoridade, ou dito de outro modo, o lugar que os especialistas ocupam como aqueles/as que podem legitimamente falar sobre, neste caso, a infância, sobre sua natureza, seus problemas. A quem se concede ou quem pode reivindicar tal autoridade? Sua autorização advém de que instituições, de que aparatos sociais? Em que medida o lugar do especialista depende de determinado tipo de saber, seja ele positivo, virtuoso, de experiência e julgamento prático, etc.? Como são as próprias autoridades governadas? Qual é a relação que se estabelece entre autoridades e aqueles que são objeto/sujeito de seu saber especializado? Faço tais questionamentos para, de algum modo, argumentar, a partir das proposições de Rose (2001, p.39), em direção à “heterogeneidade das autoridades em vez de na singularidade do “poder””. As autoridades (pessoas, coisas, instituições, modos de pensar,...) se configuram em meio a vetores de força que as tornam possíveis, num movimento que tende, contemporaneamente, a ser cada vez mais disperso.

Steve Biddulph, autor do livro *Criando Meninos* é natural da Inglaterra, vive atualmente na Austrália, país onde desenvolve seu trabalho como autor, ativista e psicólogo. Escreveu uma série de livros “best-seller”, assim como, profere palestras em vários lugares do mundo sobre o tema parentalidade e educação dos meninos. Algumas de suas obras traduzidas para o português, além do livro aqui analisado, são: *Criando Filhos*, *Criando Momentos Mágicos* e *Criando Crianças Felizes*. É integrante de um grupo de especialistas em desenvolvimento infantil no Reino Unido em defesa a introdução da licença parental no país e sobre os perigos da creche

institucional para crianças menores de três anos. Na Austrália, participou de campanha contra maus tratos de pais e crianças refugiadas sob o governo Howard. Também escreveu livros em coautoria com sua esposa, Shaaron Biddulph. Patrocina organizações ativistas para causas ambientais. Biddulph foi votado *Pai Australiano do Ano* em 2000 por seu trabalho incentivando o papel ativo dos pais. Foi nomeado Professor Adjunto da Faculdade de Psicologia e Aconselhamento, *Cairnmillar Institute*, Melbourne, em março de 2011. Além disso, é embaixador Nacional de *Playgroups*<sup>20</sup> Austrália, e Patrono do Conselho de mídia *The Children* australiano.<sup>21</sup>

Gisela Preuschoff, autora do livro *Criando Meninas*, é alemã, nascida em 1950. Estudou Educação e Psicologia, tendo exercido a docência por muitos anos. Mais tarde passou a terapeuta familiar. Estudou hipnose clínica seguindo o método de Milton H. Erickson. Trabalha junto a famílias, pais e crianças há trinta anos e escreveu mais de trinta livros sobre problemas de educação, criação de filhos e famílias.<sup>22</sup>

Elizabeth Hartley-Brewer, autora de *Como criar meninas felizes e confiantes* e *Como criar meninos felizes e confiantes*, é jornalista e *freelance* inglesa, escrevendo para os principais jornais nacionais. Assina uma coluna sobre pais e filhos no *London Times* e colabora com os jornais *The Independent*, *The Observer* e *Daily Telegraph* em reportagens sobre educação e políticas sociais. Fazem parte de suas produções quatro best-sellers no campo da educação infantil. Além das obras analisadas nesta pesquisa, é autora dos livros *Educando e Elogiando Meninas* e *Educando e Elogiando Meninos*, traduzidas para o português. Seus artigos sobre saúde mental e aprendizado são referência para instituições como o *London University's Institute of Education* e o *Institute for Public Policy Research*, no Reino Unido. Também participa de palestras e seminários sobre os temas saúde mental das crianças e aprendizagem.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Playsgroups são formados por grupos de pessoas (pais, mães, avós, cuidadores, crianças, bebês, etc.) que se reúnem num ambiente organizado para atender interesses e necessidades das crianças com atividades como música, arte, jogos, etc. São geridos pelos próprios participantes e são gratuitos ou com baixo custo. Podem ocorrer em locais diversos como centros comunitários, postos de saúde, instituições educativas, etc., desde que tenha espaço apropriado e seguro.

<sup>21</sup> Fonte das informações apresentadas: [http://en.wikipedia.org/wiki/Steve\\_Biddulph](http://en.wikipedia.org/wiki/Steve_Biddulph)

<sup>22</sup> Fonte das informações apresentadas:

<http://loja.editorafundamento.com.br/LstDetalhaAutor.aspx?DSC=15>

<sup>23</sup> Fonte das informações apresentadas: [http://www.record.com.br/autor\\_sobre.asp?id\\_autor=5022](http://www.record.com.br/autor_sobre.asp?id_autor=5022) e <http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&u=http://www.randomhouse.co.uk/catalog/author.htm%3FauthorID%3D985>

Além das obras traduzidas e editadas no Brasil, tais especialistas, especialmente Steve Biddulph e Gisela Preuschoff, também tiveram espaços frequentes em mídias brasileiras, sendo evocadas através de comentários, depoimentos, recomendações, entrevistas, matérias nos mais diversos meios de comunicação como, revistas, jornais e programas de televisão que, de alguma forma, propõem-se a tratar da educação das crianças.<sup>24</sup> Por exemplo, a edição de 2006 do livro *Criando Meninos*, que utilizei para análise nesta pesquisa, traz em sua capa os seguintes dizeres: “Como visto na Folha de SP, O Globo, Época, Veja, Isto É, Globonews e Mais Você” e ainda “1º lugar na revista Veja”. Tais estratégias de legitimação dos saberes produzidos pelos especialistas vêm ganhando cada vez maior terreno em nossa vida contemporânea incidindo sobre os modos de nos constituirmos como sujeitos: pais, mães, filhos, filhas, professores/as, etc. Os *slogans*, presentes na capa do livro lhe conferem ainda maior credibilidade, assim como, deflagram a receptividade e valorização que tal literatura tem recebido em nosso país. Por outro lado é importante considerar que muitos dos livros que alcançam uma maior visibilidade, como altos índices de vendas ou ocupando espaços privilegiados nas livrarias, atingem tal posição sustentados por uma poderosa mídia, sendo o aspecto econômico um fator relevante neste sentido.

---

<sup>24</sup> É possível observar algumas inserções sobre os/as autores/as e suas obras em veículos de mídia impressa do país nos anexos IV e V.

### 3. PRODUZINDO INFÂNCIAS

#### **Tyrol mostra looks de inverno para crianças no Donna Fashion Iguatemi<sup>25</sup>**

##### **Desfile contou com a presença do ator Cássio Reis**

A tarde de domingo é dedicada às crianças no último dia do Donna Fashion Iguatemi. Os desfiles do DFI Kids começaram com a grife Tyrol, com participação do ator Cássio Reis. O ator desfilou na passarela acompanhando uma menina toda produzida de chapéu e casaco xadrez em um look rosa bem feminino.

Pequenas modelos desfilaram de mãos dadas mostrando as novidades da marca. Além de um garoto com look vaqueiro, várias meninas vestiam meias-calças coloridas ou com alegres estampas florais. Um trio chamou a atenção com visual estilo Harry Potter.

Estragar os dentes já não precisa mais ser um dos únicos argumentos para convencer seu filho a manter distância dos doces. Um estudo da Universidade de Cardiff, no Reino Unido, concluiu que o consumo diário de açúcar na infância pode levar à violência na vida adulta. A explicação pode estar na dificuldade em aprender como postergar a gratificação.<sup>26</sup>

#### **Polícia encontra duas crianças abandonadas em casa na Restinga<sup>27</sup> Os dois foram levados para um abrigo público**

A polícia encontrou nesta madrugada duas crianças abandonadas em um casebre no bairro Restinga, na zona sul de Porto Alegre. Elas têm dois e cinco anos. Segundo a Brigada Militar, o maior estava com o bebê no colo. Os policiais chegaram ao local depois de receber uma denúncia anônima. Os dois foram levados pelo Conselho Tutelar para um abrigo público.

#### **Medo, muito medo<sup>28</sup>**

"Tenho um medo enorme de que meus filhos se percam de mim. Quando estamos na rua, não solto a mão deles por nada. Já pensei até em comprar uma daquelas coleiras de criança para o menor. Algumas mães acham isso absurdo. Eu não. Ninguém cuida melhor deles do que eu. Quando eles saem com o meu marido, por exemplo, fico apreensiva. Se vão almoçar na casa da mãe dele, ligo no mínimo quatro vezes para saber se estão bem, o que estão fazendo e o que comeram. Se a minha filha está brincando no playground e uma amiga sobe para pegar um brinquedo, ela sabe que deve esperar no térreo. Temo que o elevador quebre ou a porta se abra e ela caia no fosso. Quando a Stephanie começou a ir à escola de perua, passei uma semana seguindo o veículo para observar. Se alguma outra criança discute ou bate nos meus filhos, vou lá e brigo com ela. Não admito que ninguém chame a atenção deles."

**Adriana Gil Viaro, paulistana de 30 anos, mãe de Stephanie, de 8, e Alexandre, de 3.**

<sup>25</sup> Caderno especial DONNA Zero Hora – online – 11/04/10 – acessado em 19/07/10. Link: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/donnafashioniguatemi/19,0,2869049,Tyrol-mostra-looks-de-inverno-para-criancas-no-Donna-Fashion-Iguatemi.html>

<sup>26</sup> Excerto extraído da matéria intitulada “Doce pode levar à violência na vida adulta” - revista VEJA online – 01/10/09 acessado em 10/07/10 . Link: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/doce-infancia-pode-levar-violencia - Veja online 01/10/2009>.

<sup>27</sup> Polícia – Zero Hora online – 06/07/10 – acessado em 22/07/10 – Link: <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&section=Geral&newsID=a2961789.xml>

<sup>28</sup> Depoimento de uma mãe em matéria da revista VEJA intitulada “Excesso de proteção faz mal ao seu filho” - Veja online - edição 2160 - 14/04/10 – acessado em 20/07/10. Link: <http://veja.abril.com.br/140410/excesso-protecao-faz-mal-filho-p-108.shtml> -

Início este capítulo trazendo, a título de ilustração, algumas cenas associadas à infância como forma de argumentar que os significados a ela atribuídos podem ser múltiplos e variam de acordo com o tempo e com o espaço em que estão atrelados, de acordo com a autoridade de quem fala, em que circunstâncias e posições estão os sujeitos que falam e os objetos dos quais falam. Os exemplos também auxiliam a pensar que os sentidos que atribuímos à infância passam por divisões de classe social, geração, raça, etnia, gênero, etc.

Desta forma, o assim chamado “sentimento de infância” não possui um sentido único e estável. A partir da proposição foucaultiana de que *os discursos produzem os objetos dos quais falam* é possível pensarmos que os excertos acima apresentados estão imbricados num modo de significação da infância, ou seja, na produção dessas infâncias.

Esses múltiplos discursos não são, de modo algum, produzidos de maneira linear, tranquila e sem disputas. Eles estão dispersos na cultura e se estabelecem por meio de códigos, dispositivos, signos, tecnologias, mecanismos discursivos imbricados em relações de poder. No sentido foucaultiano, o poder se exerce a cada instante, em toda a relação social que se estabelece, como numa espécie de rede que liga um ponto ao outro. Neste movimento, alguns significados podem se impor sobre outros, mas não porque exista um sistema geral de dominação, uma instância geradora de poder. Desta forma, não se deve procurá-lo na forma da lei, nos aparelhos estatais, em grupos dominantes ou nas hegemonias sociais. Essas instâncias, segundo Foucault (2007), não detém o poder ou são a origem do poder que sujeitaria todo o corpo social à sua dominação. Ao contrário, segundo o autor, tais instâncias podem ser consideradas apenas efeitos de poder ou suas formas terminais.

Esses movimentos de múltiplas correlações de força se formam e atuam nos aparelhos de produção, nas famílias, nos grupos restritos, nas instituições que servem de suporte a um conjunto amplo de efeitos que atravessam o corpo social e se constituem por uma série de afrontamentos locais. Nesta dinâmica de arranjos, alinhamentos, convergências, redistribuições, certos significados, na força de sua reiteração e dispersão, passam a configurar o senso comum, definindo certas práticas cotidianas e modos de ser e estar no mundo como “naturais”. Existem formas dominantes de discursos que fixam posições, que instauram uma “ordem” e



legitimam certas práticas. Importante destacar que cada período histórico relaciona-se a certas matrizes ou modelos hegemônicos de pensamento sobre determinados objetos, como, por exemplo, a infância. Foucault (2000, p.12) denominou tais fenômenos como “regimes de verdade”:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras ou falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado.

Recorro a um dos excertos trazidos no início deste capítulo para melhor argumentar sobre a assertiva foucaultiana que tomo de empréstimo. Por que o fato de duas crianças (cinco e dois anos de idade) serem encontradas sozinhas numa casa no bairro Restinga em POA tornou-se nota de um jornal? O que faz com que consideremos estranho/inadequado o fato dessas crianças estarem sozinhas em casa? Por que tal notícia encontra-se em página policial? Acredito que, para grande parte dos/as leitores/as do jornal as respostas a estas perguntas parecem óbvias a partir do que tem sido constituído como a forma adequada de cuidar de crianças, bem como, em torno de um amplo discurso produzido no âmbito dos Direitos da Criança. Acredito também que não só as respostas parecem óbvias, mas as perguntas formuladas soem um tanto sem propósito, descabidas, principalmente, vindas de uma professora. Isto é o que poderíamos considerar os limites às possibilidades de enunciação (Foucault, 1996). Contudo, este sentimento de cuidado, proteção e a ideia de uma infância tutelada pelo adulto nem sempre foi entendida de forma tão óbvia e da mesma maneira como a entendemos atualmente, conforme apontam estudos historiográficos sobre a infância. Nem mesmo tal proteção é vivida de forma semelhante por todas as crianças nos dias de hoje e entendida da mesma forma pelos adultos de uma mesma sociedade.

Os regimes de verdade de cada sociedade, buscam fixar os significados de tal forma que esses passam a ser considerados naturais ou óbvios, expressão que utilizei anteriormente. Esta operação acaba por invisibilizar o caráter fabricado dos significados da infância e as práticas a ela associadas.

A partir de certa racionalidade constituída por políticas de verdade, aprendemos a olhar, a entender e conceber a infância e a criança de uma determinada maneira, como uma fase natural da vida, baseada em características biológicas e relacionadas à proteção, pureza e ingenuidade, assim como, carente de

cuidados específicos e orientação. A Pedagogia e também as disciplinas da área Psi produziram uma série de saberes e técnicas que procuraram instaurar esta identidade, proclamando seu desenvolvimento cognitivo, psíquico, social e moral através de etapas evolutivas. É possível perceber que o que denominamos *desenvolvimento infantil* é um construto de uso recorrente, seja nos discursos dos/as professores/as, como nas vozes de pais e responsáveis, gestores, psicólogos e especialistas dos mais diversos. É da ordem do óbvio relacionar infância à desenvolvimento. Cabe nos perguntarmos, qual desenvolvimento para qual infância?

No livro *Criando Meninos* (BIDDULPH, 2006), o autor apresenta *três estágios distintos* do desenvolvimento dos meninos que estão sintetizados no que ele denominou: “Uma visão rápida dos três estágios” (BIDDULPH, 2006, p. 9):

1. O primeiro estágio vai do **nascimento aos seis anos**, período em que o menino pertence principalmente à mãe. Ele é o menino “dela”, embora o pai possa exercer um papel muito importante. Durante esse estágio, a meta deve ser dar amor e segurança e fazer com que a “ligação” do menino à vida seja uma experiência calorosa e acolhedora.
2. O segundo estágio inclui o período que vai dos **seis aos catorze anos**, quando o menino, num impulso que vem de dentro, começa a querer aprender a ser homem e se volta cada vez mais para o pai, com quem procura partilhar interesses e atividades, embora a mãe continue muito envolvida e o mundo exterior também exerça atração. O objetivo desse estágio é criar competência e habilidade, desenvolvendo ao mesmo tempo, afabilidade e bom humor para que ele se torne uma pessoa equilibrada. Esta é a idade em que o menino se sente seguro e feliz com sua masculinidade.
3. Finalmente, dos **catorze anos à idade adulta** é o estágio em que o menino precisa de informação de mentores do sexo masculino para completar a jornada rumo à idade adulta. Mamãe e papai ficam um pouco de lado, mas devem cuidar para que bons mentores façam parte da vida de seu filho, senão, ele vai ter que contar com colegas despreparados para construir sua individualidade. O objetivo é desenvolver habilidades, construir responsabilidades e respeito próprios, fazendo parte, cada vez mais, da comunidade adulta. (BIDDULPH, 2006, p. 9-10)

Conforme o autor James Wong (2008) parece ser bastante claro que, a maioria das pessoas (no Ocidente) é guiada por ideias *científicas* de desenvolvimento que foram produzidas a partir de explorações sistemáticas da infância advindas de perspectivas da pedagogia, biologia, psicologia, psiquiatria entre outras. Aprendemos, através de uma tradição Iluminista e nos bancos das escolas modernas, que o mundo que é conhecível e possível é aquele apresentado

pelas ciências, principalmente aquelas dotadas de metodologias que garantissem o máximo de evidências de verdade. O autor argumenta que:

Se examinarmos com atenção a leitura pediátrica ou os livros de autoajuda para os pais, uma ideia que imediatamente se destaca é a de que as crianças devem se desenvolver de acordo com normas físicas, cognitivas e psicológicas. É difícil para nós, hoje, raciocinarmos sobre o que fazer pelas crianças sem pensar nelas como crianças que tenham que se desenvolver de acordo com tais normas. (WONG, 2008, p.89)

Desse modo, Biddulph (2006, p.11) chama a atenção dos leitores/as para a importância de tais estágios:

É justo pensar que muitos problemas dos meninos, especialmente de comportamento na escola, acontecem porque não tínhamos conhecimento desses estágios e não oferecemos os componentes humanos adequados na época certa.

O que parece ser interessante destacar do dito do autor é, de fato, a forma como narra os meninos, descritos em fases ou etapas que os naturalizam e universalizam. Ao destacar que problemas com meninos ocorrem pela falta de conhecimento desses estágios e, portanto, uma falta de intervenção adequada, demonstra a ideia de que o menino esteve sempre ali, a espera de ser decifrado cientificamente. Conforme salienta Bujes (2009, p.275):

As mudanças que ocorrem ao longo da vida dos indivíduos, notadamente na infância, adquiriram um caráter de linearidade, sequenciação e ordenação necessárias, dado a esse afã de controle que as ciências e as práticas da educação formal estabeleceram sobre as crianças. A predominância de uma visão evolucionista, em vários campos do saber que explicam os processos humanos, vieram a significar tais mudanças como ocorrendo também em diversos e solidários domínios que comporiam o indivíduo.

Tal processo de entendimento e configuração da infância a partir de pressupostos naturais e evolucionistas que têm por efeito fazer “aparecer” uma certa criança, neste caso, um certo tipo de menino, será ainda discutido ao longo deste trabalho.

Importante salientar que o pensamento que vai se delineando em torno da infância não se constituiu de forma linear e contínua na história. Estudos que buscam construir os significados da infância apontam para a ambiguidade dos significados em diferentes momentos que polariza a criança entre a impureza e a inocência, entre as características inatas e as adquiridas, entre a independência e a dependência, entre meninos e meninas.

Diversas transformações em nosso contexto cultural, principalmente com o advento da mídia e das mais diversas formas de tecnologia tem modificado substancialmente nossa forma de significar a infância, disparando uma infinidade de representações sobre a criança, através da publicidade, do cinema, programas infantis, literatura, revistas para crianças, manuais educativos, brinquedos, etc... Imagens de uma infância pura, desprotegida e ingênua convivem com outras tantas representações e cenas da vida cotidiana: crianças que trabalham em sinaleiras e vivem as contingências da rua sem a tutela de um adulto, que ocupam suas agendas com compromissos e atividades, imagens de meninas extremamente erotizadas, crianças que dominam a linguagem tecnológica e outras sem acesso a ela, crianças que consomem vorazmente e há as que seus corpos são objeto de consumo, crianças de direito, crianças de inclusão... Diante deste amplo espectro de infâncias e outras tantas possíveis, pergunto-me como as infâncias têm sido construídas discursivamente nos manuais educativos que se dirigem às famílias e educadores/as? Que narrativas sobre ser menino e menina têm sustentado tais obras? Quais são as estratégias que os livros sugerem para objetivação e subjetivação destas infâncias?

Neste capítulo não tenho a intenção de traçar uma história da infância, mas trazer alguns aspectos e recortes em que seja possível compreendê-la como uma construção social que se constituiu e se constitui no entrelaçamento entre aspectos políticos, sociais e culturais que ocorrem em tempos e espaços diferenciados. Reconhecer a infância como um objeto cultural e, portanto, contingente e histórico, requer filiar esta dissertação a um entendimento de cultura e linguagem que a aproxima dos estudos numa perspectiva pós-estruturalista.

### **3.1 Infância como efeito discursivo**

Cultura, na perspectiva pós-estruturalista, é entendida como práticas culturais de significação. Desloca-se a ideia de alta e baixa cultura ou de um conjunto de saberes produzidos pela humanidade que refletem processos econômicos e políticos. A cultura é constitutiva, pois se considera o foco toda a produção de sentido que se estabelece por códigos compartilhados que permitem a comunicação entre grupos para os quais tais significações fazem sentido. (BUJES, 2002). É na

cultura que se produzem e regulam as práticas sociais através da luta pela significação. Para Silva (2001a, p.200) “os significados não são criados e colocados em circulação de forma individual e desinteressada – eles são produzidos e postos em circulação através de relações sociais de poder. Os significados carregam a marca do poder que os produziu.” Dessa forma, a luta pelos significados na cultura passa pela sua legitimação e esta dinâmica ocorre por meio da linguagem.

A noção de linguagem que tomo como referência, está intrinsecamente relacionada à produção da realidade, ou seja, ao descrever um objeto, a linguagem também produz o próprio objeto que descreve, pois comporta modos de vê-lo e entendê-lo. Um objeto descrito através da linguagem, por exemplo, jamais corresponde a um “real”. Outrossim, o objeto é produto de discursos que se enunciam sobre ele. (SILVA, 1999).

Esse modo de compreensão está relacionado ao que foi denominado como “virada linguística” e que está no centro das discussões e análises pós-estruturalistas. Corazza (1998, p.2) relata que, nesta via de entendimento,

[...] a linguagem é redefinida, não sendo mais vista como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’. Em vez disso, a linguagem é concebida como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo capturar qualquer coisa de uma ‘realidade’ que existiria sem que a linguagem a produzisse.

O objeto de que falo neste espaço é, pois, a infância. E para discutir sobre as questões que envolvem as crianças esta concepção de linguagem é central uma vez que possibilita colocar sob suspeita diversas noções sobre a infância que se pretendem universais, desacomodando ideias que foram produzidas, como por exemplo, a noção de um sujeito-infantil natural. Ao contrário, o sujeito-infantil, a infância e tudo o mais que é produzido para ela são o resultado de processos históricos vinculados a relações de poder e saber que se instituíram em determinadas épocas. O movimento de saber sobre a infância, como apontam as teorizações foucaultianas, estiveram e estão implicados em relações de poder. A partir das formulações do filósofo, Bujes (2002, p.23) salienta que “[...] tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma *vontade de poder* sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação

com uma *vontade de saber*, que engendra o quadro moderno sobre a criança.”<sup>29</sup> Dessa forma, a infância, pode ser considerada um efeito discursivo, uma construção social, passível de constantes fluxos e transformações que se relacionam aos jogos de poder que estão engendrados na cultura. (BUJES, 2002).

Alguns/as teóricos/as e pesquisadores/as têm se dedicado ao estudo destas múltiplas configurações da infância e muito têm contribuído para que pensemos os significados a ela atribuídos, produzindo outras narrativas, novos saberes e práticas. Apontarei a seguir, de forma breve, algumas dessas contribuições que me auxiliaram a perceber a criança como algo que não está dado a priori, deflagrando a contingência e instabilidade da noção de infância. Não tenho a intenção de descrever tais estudos de forma densa, uma vez que isso já tem sido feito de forma extensiva nas pesquisas sobre as infâncias produzidas nos últimos anos. Desta maneira, opto em destacar as temáticas abordadas, bem como, alguns dos elementos teórico-metodológicos que me auxiliarão no percurso desta pesquisa. Por isso mesmo é que os/as estudiosos/as que, por ora farei menção, não estarão presentes somente neste espaço, mas possivelmente me farão companhia no decorrer da trajetória desta pesquisa.

Autores como Ariès (1981), Narodowski (1994, 2002) e Postman (1999) demarcaram, em seus estudos sobre a infância, o seu caráter histórico e social, percorrendo, cada um a seu modo, os caminhos que constituíram a infância como uma categoria discursiva, radicalmente inscrita na história.

O primeiro desses autores supracitados realizou um estudo pioneiro acerca da história da infância no Ocidente, modificando a forma de pensar e conceber a infância até então recorrentes nas pesquisas e trabalhos realizados nesta área. Em sua obra, *“História social da infância e da família”*, Philippe Ariès (1981) buscou falar da infância a partir de uma história das práticas sociais, como algo que vai sendo montado, criado a partir da forma de falar, sentir, representar dos adultos em relação ao que faziam com as crianças. Ariès produziu sua pesquisa a partir de um novo modo de produção historiográfica, num movimento chamado “história das mentalidades”, trabalhando com uma multiplicidade de documentos como diários, músicas, obras de arte. Tal historiografia é voltada para as sensibilidades e para

---

<sup>29</sup> Este tema será tratado mais adiante ainda neste capítulo.

elucidar diferentes visões de mundo e conceituações presentes em distintos períodos históricos, nos quais Ariès situa sua obra e constrói uma história social da infância. Através das análises realizadas, o autor aponta para a inexistência do sentido da “infância”, tal como reconhecemos atualmente, como uma etapa específica do desenvolvimento do ser humano até o fim da Idade Média e, dessa forma, abre as portas para a análise do subsequente processo de definição da infância como um período distinto da vida adulta, bem como, o lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades modernas. A constituição desse novo conceito de infância está na transição dos séculos XVII para o XVIII, quando ela passa a ser entendida como um período de ingenuidade e fragilidade do ser humano, que deve receber todos os incentivos possíveis para sua felicidade. O início do processo de mudança, por sua vez, nos fins da Idade Média, tem como marca o ato de mimar e paparicar as crianças, visto como meio de entretenimento dos adultos (especialmente da elite). A morte também passa a ser recebida com dor e abatimento. As perspectivas também transitam para o campo da moral, sob forte influência de um movimento promovido por Igrejas, leis e pelo Estado. A ideia de pureza infantil alia-se a de sua fraqueza e ignorância. Estes sentidos se conjugam, resultando numa dupla função moral: preservar e proteger a infância, assim como, desenvolver seu caráter e sua razão. É nesta conjuntura que a educação ganha terreno. Embora com uma função disciplinadora, a escola não nasce com uma definição de idade específica para a criança ingressá-la. Isto porque os referenciais não eram o envelhecimento (ou amadurecimento) do corpo. A ciência moderna ainda não havia triunfado e a educação nascia, portanto, com uma função prática, ora de disciplinar, ora de proporcionar conhecimentos técnicos, que posteriormente configuram uma escola para a elite e outra para o povo.

Em que pesem as críticas ao trabalho de Ariès<sup>30</sup>, sua obra é precursora de um novo campo de estudos sobre a infância articulado a uma perspectiva cultural que possibilitou pensá-la não como algo que esteve desde sempre aí, de um mesmo modo e de forma constante.

Três aspectos merecem ser mencionados para entendermos a constituição da infância: a questão da *inocência* e *culpa* que norteou as concepções modernas de

---

<sup>30</sup> Alguns autores apontam críticas às pesquisas empreendidas por Ariès, tanto no que diz respeito a questões metodológicas, quanto ao fato de que ele privilegia em suas análises a infância de certa camada social, desconsiderando a infância pobre. Para maiores informações sobre seus críticos ver Kuhlmann Jr. (1998).

infância; a institucionalização da educação para a infância; e o papel que exercem, na contemporaneidade, as grandes corporações e a indústria do entretenimento na produção de subjetividades infantis. Tais aspectos foram explorados em pesquisas sobre a infância e que tomo como referências importantes para este trabalho.

A partir de ferramentas foucaultianas, Sandra Corazza (2000a) realizou uma análise interdiscursiva buscando encontrar, ao longo de períodos históricos a constância enunciativa do infantil, argumentando que essa se deu no cruzamento de dois eixos: *inocência* e *culpa*. A partir da análise de documentos e dispositivos a autora argumenta sobre a constituição de jogos de poder-verdade-subjetividade a partir dos quais o poder moderno produziu um dispositivo da infantilidade que esquadrinhou o corpo e alma infantis.

Bujes (2002) dedicou-se a buscar as relações de saber-poder-infância a partir da análise dos RCN (Referencias Curriculares Nacionais) para Educação Infantil e como a escola e demais instâncias educativas funcionam como “maquinarias” no sentido de produzir uma dada infância. Aspectos interessantes desta pesquisa se articulam a esta dissertação, principalmente a ideia de que há formas cada vez mais sofisticadas de atender a criança, de cercá-la de cuidados, segundo “prescrições científicas” e “qualidade de atendimento”.

Partindo da ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, Shirley Steinberg (1997) buscou explorar os efeitos que a explosão de informações e as grandes corporações e instituições têm exercido na constituição das identidades infantis. Na esteira das pedagogias culturais, Ruth Sabat (2004) empreendeu estudos sobre os filmes dirigidos ao público infantil que, através de enunciados performativos, operam para constituir identidades de gênero e sexuais.

Na relação entre os Estudos de Gênero e os Estudos da Infância vários/as pesquisadores/as têm empreendido pesquisas importantes. Tomo como referência as realizadas por Walkerdine (1995, 1999) e Felipe (1998, 1999, 2000a, 2000b, 2010), que exploram as interfaces entre infância, gênero e sexualidade nas mais diversas instâncias: escola, consumo, literatura, mídia, etc... Tais estudos que articulam infância e gênero têm demonstrado o caráter construído das identidades de gênero desde a infância, associado a aspectos sociais, culturais e políticos.

A pesquisa de Walkerdine (1995) sobre meninas e Matemática demonstrou que a suposta limitação delas em relação a esta área, está repleta de significados construídos socialmente, uma vez que uma mesma *performance* apresentada por



meninos e meninas era justificada ou explicada de formas diferenciadas por seus/as professores/as. Se uma menina fosse bem sucedida em matemática, seu desempenho era relacionado a certos comportamentos em sala de aula: esforço, dedicação, interesse. No caso de meninos, atribuía-se a outros fatores como: brilhantismo, inteligência e potencial. O que parece problemático neste sentido não é o fato de que um bom resultado em matemática possa ser obtido de formas diferentes e sim, de quem os obtém, visto que historicamente isto reforça a ideia de que certas características são inerentes à natureza dos homens e das mulheres. Tal problemática se constituirá em questão central nas análises que me proponho a fazer a partir dos manuais educativos, pois deflagram os embates em torno dos significados construídos socialmente em diferentes campos discursivos.

Jane Felipe (1998, 1999, 2000, 2009) tem dado especial atenção às representações de gênero e sexualidade em diversos artefatos culturais, tais como, livros, revistas, brinquedos, anúncios publicitários, etc. Numa de suas pesquisas, analisou revistas pedagógicas e alguns livros que circulavam em Porto Alegre na primeira metade do sec. XX. Ela mostrou o quanto tais artefatos pedagógicos objetivavam a formação de meninos e meninas, bem como, o governo das mulheres, através de conselhos e prescrições de como deveriam comportar-se e conduzir suas vidas. A autora salienta o quanto tais prescrições se pautavam na ideia de uma educação diferenciada para meninos e meninas, homens e mulheres de forma que o sexo masculino estivesse posicionado num lugar de maior prestígio e visibilidade social, enquanto que o feminino era enfatizado por atitudes comedidas, recatadas e voltadas para o âmbito doméstico como os afazeres da casa e a maternidade. Muitos desses preceitos se sustentavam na ideia de uma “essência” ou “natureza” específica que diferenciava homens e mulheres e, desta forma, justificava e reafirmava preconceitos e desigualdades de gênero. Através das análises de tais materiais, Felipe (2000b, p.117) ressalta “o quanto havia a preocupação em cercar o corpo, bem como, controlar a manifestação dos sentimentos e afetos, através de um rígido controle dos comportamentos sociais”. Este estudo torna-se importante referência ao que me proponho nesta dissertação na medida em que se pode perceber algumas continuidades, clivagens e rupturas que se sustentam ou não em relação ao tempo histórico pesquisado e os manuais que circulam na contemporaneidade.

Pesquisas realizadas nesta Faculdade de Educação no âmbito da linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* também se apresentam como importantes referências. Destaco os trabalhos de Argüello (2005), Guizzo (2005), Guerra (2005) e Bello (2006) por se tratarem de estudos que articulam gênero, sexualidade e infância e, sobretudo, porque realizaram investigações junto aos sujeitos infantis, buscando ouvir as crianças, observar suas interações em espaços escolares, com adultos, entre pares, com artefatos culturais diversos. Tais pesquisas tiveram como mote central perceber como se dá a dinâmica da constituição das masculinidades e feminilidades e o que as crianças, em espaços situados, falam e pensam e como vivem as relações de gênero. Os resultados desses estudos mostram-se como dados relevantes para pensar as múltiplas infâncias e o caráter cultural e contingente das relações de gênero de forma a contrapor com saberes que buscam fixar as identidades de gênero.

Ainda gostaria de apontar às pesquisas de Kaercher (2006), Pires (2009) e Santos (2009), igualmente realizadas nesta Faculdade de Educação dada as aproximações temáticas com meu estudo, visto que analisam artefatos culturais no âmbito da literatura e nas quais as questões que envolvem infância e gênero também são centrais.

O que todos esses estudiosos e estudiosas, aqui brevemente citados, nos convidam a pensar é na pluralidade da infância que não pode estar subordinada à explicações totalizantes. O que significa conversar sobre as crianças desse modo? Significa não mais tomar a infância como uma etapa natural da vida dos sujeitos a partir de referentes universalizantes. Desta forma, Larrosa (2001, p. 284) nos surpreende e convida a pensar sobre a infância:

A criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento.

É nesta perspectiva que me sinto desafiada a falar sobre as crianças, na companhia desses teóricos/as e outros/as tantos/as que se entrecruzam ao longo deste trabalho.

### 3.2 A centralidade da criança, o governo da família e os manuais educativos

Você tem uma menina, uma pequena personalidade, e esse presente precisa ser, no mais puro sentido da palavra, desenvolvido. [...] Desejo chamar sua atenção para alguns perigos e como se prevenir contra eles, mas, principalmente, quero mostrar um bom caminho de convivência entre você e sua filha (PREUSCHOFF, 2008, p.8).

Na Inglaterra, [...] os pais aumentaram o tempo que passam com seus filhos em 400% desde os anos sessenta. Sempre que você quer, de fato, alguma coisa, consegue. Não se sinta tentado a deixar tudo nas costas de sua parceira. O fato é que os homens acrescentam à criação dos filhos aspectos únicos e insubstituíveis (BIDDULPH, 2006, p. 67).

Além de roupa e comida, todos os meninos precisam de sustento emocional: ser amados, acariciados, reconhecidos, valorizados, notados, admirados, compreendidos e aceitos. Quando suas necessidades não são satisfeitas, o menino se sente ignorado e isolado (BREWER-HARTLEY, 2004b, p. 15).

Satisfazer a necessidade de proximidade, apoio, respeito e autonomia de nossa filha exigirá tempo e esforço consideráveis. Mas, se não fizermos isso, acabaremos tendo ainda mais trabalho depois, quando será preciso recolher os cacos do conseqüente estilhaçamento emocional (BREWER-HARTLEY, 2004a, p. 15).

As ideias comumente atreladas ao fato de conceber uma criança e educá-la nos dias de hoje, independentemente de um sem número de significados que se diferenciam na vida dos sujeitos que vivem efetivamente esta experiência nos mais variados contextos, parecem caminhar na direção de que a criança, na sua condição de sujeito de direitos, depositária de toda a esperança de futuro e progresso, ocupa um lugar central na família. A ela se dirigirá todos os esforços possíveis para sua plena saúde, educação, bem-estar e felicidade. E é com esta prerrogativa que se justificam uma série de políticas públicas voltadas direta ou indiretamente às crianças e também uma infinidade cada vez mais intensa e pormenorizada de saberes que buscam fornecer aos responsáveis pela educação das crianças as condições necessárias para tal empreendimento.<sup>31</sup>

Ocorre que, na atualidade, também parece ser lugar comum, dizer que as famílias estão “perdidas” ou “desestruturadas” para dar conta de tal função. As explicações para, digamos assim, a “falência” da família são muitas como o

---

<sup>31</sup> Trago como exemplo, políticas públicas analisadas em pesquisas realizadas no âmbito desta linha de pesquisa como o *Programa Nacional Bolsa-Escola, Ação Rua – Serviço de Educação Social de Rua* e *PIM – Programa “Primeira Infância Melhor” do Governo do Estado do RS*. Para maiores informações ver pesquisas de Klein (2003), Fernandes (2008) e Klein (2010) respectivamente.

afrouxamento dos laços conjugais, o enfraquecimento da autoridade dos pais, a emancipação da mulher, o conservadorismo do homem, a rebeldia da adolescência, a falta de perspectiva da juventude, a privação ou super proteção aos/às filhos/as, a ausência de amor e cuidado para com eles/as e tantas outras questões da pauta contemporânea (COSTA, 2004).

O argumento utilizado pelo autor Steve Biddulph, por exemplo, para justificar a produção da obra *“Criando meninos”* (2006) vai nesta direção. Logo na apresentação do livro, em seção intitulada *“Uma nota importante”*, Biddulph expõe os motivos que o levaram a dedicar sua atenção à educação dos meninos, argumentando que, ao longo da história, as meninas estiveram em grande desvantagem em relação à educação que era dirigida aos meninos. O autor cita alguns países onde as meninas, ainda hoje, são menos valorizadas que os meninos, inclusive rejeitadas no nascimento. No Ocidente, o autor ressalta “a longa e árdua luta [...] para que as meninas tivessem o mesmo valor e as mulheres pudessem alcançar todo o seu potencial. E essa luta continua.” (BIDDULPH, 2006, p. 4).

Segue o autor dizendo que “ao escrever um livro sobre os meninos e suas necessidades especiais”, não pretende diminuir os esforços feitos para promover mulheres e meninas, mas conforme Biddulph (2006, p.4) “está dolorosamente claro (para qualquer um que abra um jornal) que os meninos também estão sofrendo”. Mais adiante, no segundo capítulo do livro o autor afirma:

Todas as culturas do mundo enfrentaram o desafio de educar meninos, e cada uma encontrou suas soluções. **Foi só nas últimas décadas, tão sacudidas pelas mudanças, que nós falhamos em adotar um plano de ação real para criar bem os nossos meninos.** É que estávamos muito ocupados fazendo outras coisas! (BIDDULPH, 2006, p.8) [*grifos meus*]

Essas e outras variantes mais sobre a condição da família contemporânea parecem justificar uma infinidade de propostas atuais de assistência às famílias. Pedagogos, terapeutas familiares, psicólogos, médicos e profissionais afins informam constantemente e intensamente sobre como solucionar as mazelas que parecem atingir o seio da vida familiar. Não há como negar a produção sempre maior de informações acerca, por exemplo, da educação dos/as filhos/as, via os mais diversos meios: revistas, programas de televisão, documentários, matérias de jornais, livros como os analisados neste trabalho, etc... Diante de tal panorama, a família estaria perdendo sua função que outrora se mostrava tão definida? Estaria

ela perdendo seus antigos valores e referências? Os indivíduos estariam se tornando incapazes de resolver, por conta própria, suas dificuldades familiares? Estas questões parecem condizer e muito com o cenário atual.

Contudo, ao contrário do que se possa pensar, Jurandir Freire Costa (2004, p.12) aponta que “esta posição de dependência para com os agentes educativo-terapêuticos não é estranha à história da família burguesa”. Como exemplo, o autor demonstra como, no século XIX, a família de elite foi submetida a uma tutela do mesmo gênero argumentando que:

A medicina social, através de sua política higiênica, reduziu a família a este estado de dependência, recorrendo, o que é mais significativo, a argumentos semelhantes aos atuais. Foi também pretextando salvar os indivíduos do caos em que se encontravam que a higiene insinuou-se na intimidade de suas vidas (COSTA, 2004, p.12).

Neste sentido, poderíamos pensar a infantilidade como um dispositivo como mostrou Corazza (1998b) em seus estudos. A autora considera que a infantilidade opera como um dispositivo técnico-histórico de relevância para pensarmos a história genealógica do sujeito ocidental. No sentido foucaultiano, um dispositivo reúne uma

[...] rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas o dito e o não dito. (CASTRO, 2009, p.124)

Seguindo a ideia de dispositivo, este precisa ser entendido pela necessidade de responder a uma urgência e por isso, tem uma função estratégica. A higiene social no século XIX foi estrategicamente agindo sobre a família, especialmente na relação entre seus membros, como já apontado anteriormente, a partir da emergência de um poder sobre a vida: biopoder. Uma vez constituído, o dispositivo, permanece como tal por seu caráter de reatualização constante, ou seja, “cada efeito, positivo ou negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste.” (CASTRO, 2009, p.124) A reatualização do dispositivo poderia ser pensada a partir desta grande maquinaria de fazer ver e falar sobre as crianças.

A teorização proposta por Foucault sobre a produção de conhecimento vai na direção de que devemos partir das práticas para o objeto e não o contrário. Numa alusão aos aspectos metodológicos foucaultianos, Margareth Rago (1995) explica

que este é um deslocamento fundamental nos procedimentos históricos que vai de encontro com a ideia de que conhecer seria revelar o objeto e atravessar a espessura dos discursos para, então, chegar às coisas.

Neste sentido, ao invés de partirmos, por exemplo, do objeto família, para mostrar como, ao longo da história esta foi se apresentando e se diferenciando, devemos, de outro modo, chegar ao objeto a partir do estudo das práticas e perceber como e quando a família emergiu como tema, como discurso e como preocupação histórica. Nas palavras de Rago (1995, p.74), “o ponto de partida se torna agora terminal. E nossa tarefa seria então desconstruí-lo (o objeto), revelando as imbricadas teias de suas constituição e naturalização.”

Num esforço em pensar a partir das práticas, busco articular a constituição das significações sobre a família com a produção da infância em períodos históricos diferenciados e relacionados a formações discursivas diversas e interseccionadas. Procuo fazer tal articulação visto que entendo essas categorias, família e infância, como construtos que se entrecruzam, ousando inferir que na medida em que a família vai tornando-se alvo de preocupações políticas e sociais a criança vai assumindo cada vez maior centralidade, ao mesmo tempo em que, a necessidade de regular a infância, sobretudo via educação e saúde, vai provocando efeitos na organização familiar.

No que tange aos infantis, torna-se importante destacar a paulatina e entrecruzada mudança nas formações discursivas que se estenderam em diferentes períodos históricos. Como analisa Corazza (2000b), o evangelho proclamado por São Marcos em que Jesus anuncia “Deixai vir a mim as criancinhas, e não as impeçais, porque dos tais é o Reino de Deus”<sup>32</sup> articulou, através do Cristianismo, a ideia de infância à inocência, atribuindo ao ser infantil a forma mais pura e aproximada de Deus, livre ainda do *Pecado Original* e, portanto, merecedora de um lugar privilegiado. As crianças não tinham *culpa* da condição degradante e pecadora da humanidade, sendo elas, seres de estatuto espiritual elevado, as quais os adultos deveriam seguir de forma a alcançar a salvação. Tal discurso religioso atribuído aos sujeitos infantis foi mais tarde, sob outras condições históricas e sociais, retomado e também deslocado e transformado pelo discurso educacional.

---

<sup>32</sup> Bíblia, Evangelho de São Marcos, 10, 13-16, p. 826

Para Ariès (1981), o Cristianismo teve importância crucial para a produção moderna do sentimento de infância ao estabelecer correlações entre a criança e a figura do Menino Jesus, enaltecendo toda uma corrente de devoção à infância de Cristo. Esta ideia se opõe a uma imagem negativa ou insignificante que a infância ocupava, uma vez que durante a Idade Média, a criança era vista como um homem-pequeno que logo deveria tornar-se um homem completo. Desta forma, as crianças representavam uma fase imperfeita e marginal da vida e logo que adquirissem uma determinada independência, deveriam integrar-se às atividades adultas cotidianas. Destaca-se deste período a natureza má da infância que carregava ainda o peso da culpa do Pecado Original, justificando uma prática negligente e autoritária e uma ausência dos sentimentos de culpa dos adultos pelas surras, descuidos fatais, mortes, abandonos, mutilações, infanticídios, etc. (Corazza, 2000b).

No interior de um sistema de dispersão e difusão do discurso, mais precisamente no cruzamento entre o discurso religioso e a nascente positividade da educação escolar em meados do século XVII, Corazza (2000b) articula a posição infantil proclamada na Bíblia com a produção da *Dicactica Magna - Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* da autoria do pastor tcheco Jan Amos Comenius. Segundo a autora, em tal produção, Comenius faz referências às crianças valendo-se do discurso religioso e reforçando a ideia de inocência infantil, utilizando-se inclusive da passagem bíblica anteriormente citada. Aqui, tal qual o discurso religioso, as crianças ocupam um lugar de exemplo e espelho para os adultos, como observa Corazza (2000b). Contudo, atrelada a pureza e inocência infantil reside a ideia de que invariavelmente as crianças serão subjugadas pelo deplorável mundo adulto e serão dominadas pelos seus maus hábitos. A partir desta prerrogativa que Comenius sustentará a necessidade de uma educação de tudo a todos. Nas palavras da autora, a obra comeniana é caracterizada pelo pressuposto de que “é preciso educar os humanos infantis, porque embora sejam, como todos, essencialmente bons, o mundo é mau, e os tenta com seus perversos exemplos e corrupção constantes.”(CORAZZA, 2000b, p.66). Importante destacar que Comenius fez parte do movimento de Reforma da Igreja que, ante às mazelas e degeneração humanas, busca impor uma nova ordem às Igrejas e Estados. Além disso, a obra comeniana tem se prestado as análises de muitos estudiosos na área da pedagogia e infância, uma vez que há uma concordância no fato de que, a partir de numerosos escritos, Comenius instaura alguns dos mais relevantes mecanismos que se

perpetuaram ao longo dos quatro últimos séculos em relação à pedagogia moderna. (NARODOWSKI, 1994).

Ironicamente, por efeitos da conclamação da necessidade de educação infantil, Comenius vai deslocando a noção de pureza e inocência infantil. E de modelo para os adultos, a criança, rebento humano e, portanto, integrante da humanidade pecadora, passa a participar da culpa humana, aliás, condição esta, que é preciso afastar mediante educação. O Cristianismo fez da criança inocente um ser faltoso e culpado. (CORAZZA, 2000b)

Sobre a pedagogia que emergia no século XVII, Felipe (2000a) ressalta que, conforme as análises de Narodowski, o sentimento da infância moderna ainda não havia se estabelecido tal como nos períodos que se sucederão. Apesar do reconhecimento da existência de seres biológica e socialmente diferentes dos adultos, tais diferenças não estavam muito claras nem desenvolvidas teoricamente. A autora (2000a, p.58) aponta que “no texto de Comenius, escrito em 1632, a infância era vista apenas como consequência da ação adulta, sendo considerada um momento transitório da evolução de um ser genérico.”

Entre os séculos XVI e XVIII, sobretudo a partir da Reforma Religiosa (XVI) através da criação de colégios protestantes e católicos, inicia um processo de moralização da infância. Segundo Jorge Ramos do Ó (2009, p.100), “as duas variantes da pastoral, a católica e a protestante, iriam prescrever aos fiéis regras concretas de governo de suas almas e condutas”, sendo a infância e a família alvos diretos dessas instâncias.

Neste período começa a se difundir alguns códigos comuns de comportamento, como o livro escrito por Erasmo, intitulado *A civilidade pueril* (1530). Tal obra objetivava fornecer as normas de conduta que deveriam ser aplicadas a todos, sobretudo, dirigiam-se às crianças da elite (REVEL apud FELIPE, 2000a). É importante observar que, neste período, vão se consolidando as práticas que corporificam a criança: corpo e alma precisam ser disciplinados através de uma rígida educação moral. Essa disciplina do corpo e da moral pode ser observada no livro de Erasmo, como aponta Felipe (2000a, p.56), uma vez que recomendava à criança, por exemplo, “um rosto sorridente e calmo, sinal de boa consciência e mente aberta”, um olhar “tranquilo e franco”, uma “voz suave e firme” e, acima de tudo, uma descrição geral.”



Decorrente deste período destaca-se também o livro de La Salle que igualmente intencionava reunir códigos de civilidade que se dirigissem principalmente às crianças e mulheres, enfatizando aspectos como a modéstia e discricção. Tais códigos voltavam-se às regras de boas maneiras e comportamento que, de maneira detalhada, objetivavam o controle e a regulação dos corpos. Todas estas regras de conduta e comportamentos socialmente aceitos serão, ao longo de três séculos, amplamente difundidas em âmbito social (FELIPE, 2000a).

Uma análise sobre a obra de La Salle, realizada por Narodowski (1994) aponta que, em termos gerais, ela contribuiu fortemente para um dispositivo de aliança entre escola e família, também já apontado por Comenius, que sedimentava a ideia do mestre como substituto dos pais, ou melhor, uma divisão social de funções que exigia a especialização de algumas pessoas na profissão de educação. Esse dispositivo se fará a luz de um contrato entre família e escola, na qual a primeira deve seguir rigorosas prescrições estabelecidas pela segunda. Um aspecto interessante observado pelo autor é de que La Salle instaura também um dispositivo de confissão, no qual os pais, ao entregar seus filhos à escola deveriam responder a inventários bastante específicos sobre a vida das crianças anterior à entrada na escola. As perguntas se pautavam sobre o comportamento deste indivíduo, seus hábitos, se sofria algum distúrbio, como era sua conduta cotidiana, etc. Esse *dispositivo de confissão* (FOUCAULT, 2007) pode ser entendido como referência ao processo pelo qual se infantilizou a infância, ou melhor, se pedagogizou a infância, visto que, conforme Narodowski (1994, p.130),

A conduta da criança estará agora à disposição de categorias e conceitos inteligíveis a partir da pedagogia. A ação da criança agora será julgada e conseqüentemente corrigida em relação aos instrumentos teóricos que a pedagogia construiu para intervir nela. (tradução nossa)

Todo este conjunto de critérios estabelecidos através desse jogo de confissão vai convertendo a pedagogia num saber socialmente generalizado em que todos participam e controlam, incluindo a família, de forma que se vá conformando um sujeito normal. A partir das entrevistas por parte do discurso pedagógico vai se elaborando um saber especializado que produz um poder normatizador de gerar “valores de verdade e falsidade; de benefício e de prejuízo para cada uma das ações infantis” (NARODOWSKI, 1994, p.130) (tradução nossa).

Este processo de *anamnese* irá se refinando ao longo do tempo e os critérios de diagnóstico serão, mais tarde, de origem psicológica. Os saberes expertos sobre a criança não cessarão de se complexificar e o dispositivo de confissão se constituirá ainda em outras relações.

O discurso pedagógico que se constitui neste período (sec. XVI-XVIII) vai produzindo efeitos na organização familiar, evidenciando uma educação específica, com ênfase na disciplina. A família vai sofrendo críticas quanto a sua forma de educar as crianças, delineando-se a ideia de que a escola é o lugar mais adequado para a educação das crianças (FELIPE, 2000a).

Aqui se torna importante situar a questão da disciplina a partir dos estudos foucaultianos, uma vez que nos auxilia a entender como se constitui a moderna pedagogia e o corpo que irá produzir: a criança. Na obra *Vigiar e Punir* (2002), Foucault evidenciou em suas análises um tipo de poder sobre o corpo que foi se engendrando a partir do séc. XVII e sofisticando-se ao longo dos séculos que se sucederam.

O filósofo observou que o corpo passa a ser alvo de investimentos muito específicos que objetivam torná-lo um corpo *útil, inteligível e dócil*. Isto não quer dizer que o corpo não tenha sido objeto de investimento em outras épocas e sociedades, contudo, observa-se que não se trata somente de cuidar desse corpo ou impor-lhe limitações, obrigações e coerções. Foucault (2002, p.118) observa a preocupação com novas técnicas que “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” Este é um processo que deve ser entendido diferentemente da escravidão que se fundamenta da apropriação dos corpos de forma violenta e coercitiva; da domesticação que se entende por dominação constante e global; da vassalidade como uma relação de alta submissão e rituais de obediência ou ainda do ascetismo que tinha como fundamento as renúncias mais do que a produtividade do corpo. Esta nova *anatomia política* se dá no momento em que nasce uma arte do corpo humano que tem por finalidade não só o aumento de suas habilidades, nem só sua sujeição, mas que nesta relação mesma o corpo torne-se tanto mais obediente quanto mais útil. Produz-se, então, uma política sobre o corpo que age nas minúcias, nos detalhes que não intenciona grandes coerções, mas seu caráter sutil, astucioso e dotado de grande poder de difusão vai modificando o regime punitivo anterior.

Como mesmo ressalta Foucault (2002) este não é um movimento que ocorre de forma súbita ou como numa espécie de descoberta, mas que vai se constituindo numa multiplicidade de processos mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas que se distinguem, convergem, apóiam-se e que aos poucos, vão formando um eixo de atuação geral que se verá em funcionamento, ao longo dos últimos séculos, em variadas instituições como os quartéis, as escolas, as fábricas, as prisões, etc.

Desta forma, é possível percebermos que a disciplinarização dos corpos infantis vai se dando através também de um saber pedagógico que se ocupa deste corpo. Como Bujes (2000, p. 30) aponta, “a produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles”. Para esta pesquisa torna-se importante perceber a função dos manuais educativos, ao longo de diferentes períodos históricos, na produção de corpos disciplinados.

Como vimos, tanto na obra de Erasmo, como de La Salle, vai se esboçando uma regulação pormenorizada da conduta das crianças e de seus familiares para como elas. Essa regulação irá tanto mais sofisticar-se ao longo do tempo, visando constituir um tipo de sujeito muito particular, conhecível através de observações minuciosas que implicarão em inúmeras categorizações e classificações. Se em tais produções parece ficar mais evidente e localizável este poder disciplinador, com o passar do tempo e no processo mesmo de constituição de uma pedagogização da infância, tais relações se tornarão mais sutis, sob a forma de uma racionalidade que mais adiante será analisada.

A modalidade disciplinar se potencializará numa codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. Neste sentido, na relação com a infância e a pedagogia, torna-se fundamental destacar a obra *Emílio* (1762) de Rousseau que articulará a infância e seu elemento mensurável: a idade. Conforme os estudos de Ariès (1981), na Idade Média o marcador cronológico não era um saber generalizado sendo este fator emergente no bojo do nascimento da infância moderna. De acordo com Narodowski (1994), o pensamento rosseauiano converte a idade num fator fundamental acerca do que é normal e anormal, do que é correto e incorreto e o que implicaria tais classificações para a sistemática educativa.

A pedagogia rosseauiana postulava que o ensino não deveria se constituir através de uma intromissão violenta ou antinatural da natureza infantil por parte dos

adultos. De outro modo, se fazia necessário, através de uma didática específica, encontrar o meio mais adequado para que a criança pudesse se desfazer de sua essência dependente e heterônoma. Para Rosseau, a criança não era um homem-pequeno e sua imoralidade não significava uma essência má. A criança era um ser essencialmente bom, ingênuo e dotado de uma capacidade inata de alcançar desenvolvimento superior. Dada sua dependência e fragilidade, a infância necessitava de proteção e educação. Seu pensamento influenciou uma nova concepção de infância, objeto de estudos e passível de uma ação educativa sistemática (NARODOWSKI, 1994). Conforme observa Felipe (2000a), o pensamento rousseauiano encontrou acolhida não só na Europa, mas também no Brasil, sobretudo aceito e defendido, posteriormente, por médicos sanitaristas preocupados com a medicalização da sociedade.

A concepção de uma infância natural, essencialmente boa, justifica e sustenta uma série de práticas na atualidade, reatualizadas em linguagens advindas de campos discursivos diversos, como podemos observar nos trechos que seguem abaixo:

Depois de observar e acompanhar crianças por trinta anos, sempre fascinada, tudo me parece indicar que cada criança vem ao mundo com uma missão de vida que ela tenta cumprir. Essa missão se evidencia em seus interesses, no que lhe causa alegria. E essa alegria vem do coração e não pode ser gerada artificialmente através de circunstâncias exteriores (PREUSCHOFF, 2008, p.66).

Para descobrir de que uma criança realmente precisa, temos que observá-la sempre e atentamente, e oferecer-lhe coisas que não a forcem a seguir um caminho que seja imposto a ela (PREUSCHOFF, 2008, p.67).

Esta forma de pensar a infância requer uma educação menos diretiva, que se estabelece por um movimento interno, de aperfeiçoamento dos sentidos em busca da razão. Não é preciso ensinar muitas coisas às crianças, tampouco coisas que não seja capaz de reconhecer. O que deve imperar são as leis da Natureza, que, por serem essencialmente boas, não devem sofrer acelerações ou interferências em demasia. Eis o sujeito infantil inocente que necessita ser protegido das influências más da sociedade.

Marín-Díaz (2009) assinala que, a partir do pensamento em Comênius e Rosseau, emergem duas figuras centrais para pensarmos a infância, argumentando que os deslocamentos ocorridos podem nos auxiliar a entender as formas de pensamentos que delinearam a Modernidade Liberal. A primeira figura é aquela que

se desenha a partir das proposições comenianas vinculadas às noções de obediência e disciplina, correspondendo à ênfase nas disciplinas, no ensino e na didática. A segunda figura, vinculada ao pensamento de Rosseau, articula-se com o pensamento da Modernidade Liberal - com ênfase no indivíduo, na liberdade e na subjetividade, correspondendo às noções de inocência, interesse e aprendizagem, postulando práticas de auto-governo.

O Movimento chamado Escola Nova, que teve como seus representantes pioneiros Maria Montessori, Ovide Decroly e Edouard Claparède, emergindo na primeira metade do século XX, articula suas ideias pedagógicas com os princípios rosseauianos, situando a criança no centro da ação educativa, num processo de auto-educação.

Ao discutir sobre a relação das meninas com a Matemática e as Ciências Exatas, Gisela Preuschoff (2008) traz diversas pesquisas e estatísticas a partir das quais levanta uma série de questões sobre o tema. Em meio às discussões abordadas, a autora aponta duas propostas pedagógicas que considera boas em se tratando das relações de gênero:

A formação das escolas deveriam ter como objetivo levar em conta, em proporção maior, as experiências pessoais de meninos e meninas e envolver mais os interesses pessoais de cada criança.

Existe uma escola na Alemanha, a escola Helene Lange, que pode ser considerada como modelo: é um colégio com horário integral, onde cada turma está sob a orientação pedagógica de dois professores, um homem e uma mulher. Nesse colégio, há menos aulas com ensino tradicional, em compensação são oferecidos estágios regulares em instituições sociais e empresas. O colégio coopera com um asilo para idosos, um jardim de infância, e um hospital na Saxônia e apóia projetos no Nepal. As turmas são pequenas e a elaboração de projetos faz parte da prática pedagógica. Os projetos de teatro que acontecem durante todo o ano letivo, são conhecidos e fazem muito sucesso. Os professores se consideram mais “treinadores” do que “ensinadores” e participam com grande interesse de cursos de especialização. Helene Lange, nascida em 1848, na cidade de Oldenburg, e falecida em 1930, em Berlim, foi uma educadora que se engajou decididamente em favor da formação de meninas. (PREUSCHOFF, 2009, p. 72-73)

Acredito que, em muitos casos, o ensino da Matemática seja simplesmente ruim e que, por isso, as meninas fracassam. Uma vez uma amiga me mostrou o material didático de Matemática de Maria Montessori: é um material extremamente estético, muito claro e plástico, acessível aos sentidos, e simples. Depois das primeiras explicações, as crianças podem trabalhar sozinhas, descobrindo muitas coisas sem a ajuda da professora. Isso é maravilhoso! Se tivessem usado esse material nas minhas aulas de Matemática, tenho a certeza de que eu também teria entendido alguma coisa! (PREUSCHOFF, 2008, p. 75-76)

O método montessoriano, por exemplo, postulava que a criança deveria desenvolver-se naturalmente, cabendo ao professor preparar um ambiente adequado e mediar a interação da criança com o meio. Em alinhamento às ideias de Rousseau, o movimento da Escola Nova, postulava que a criança deveria ser respeitada em suas particularidades e em seu crescimento continuado (VARELA, 2000).

Neste sentido, podemos perceber como uma educação, com ênfase na individualização, está pautada no pensamento da autora do livro *Criando Meninas* (Preuschhoff, 2008, p. 67):

São especialmente as crianças pequenas, não importa se meninas ou meninos, que nos mostram muito claramente qual é a tendência do caminho delas.

A palavra educação, a meu ver, não é mais adequada. Na minha opinião, trata-se de “des-envolvimento”, no sentido literal da palavra. O que importa é acompanhar a criança na sua busca pela missão de vida, ajudá-la no desenvolvimento de suas capacidades.

A ênfase no desenvolvimento infantil e sua individualização se dará ao longo de um processo em que a criança se tornará alvo de estudos cada vez mais sistemáticos e científicos como será melhor aprofundado na seção que segue.

Sobre as práticas pedagógicas que se pretendem menos diretivas, alicerçadas no desenvolvimento da criança e baseadas nos seus interesses e capacidades, Larrosa (1994, p.37) aponta para o que considera uma das inércias no campo pedagógico:

[...] a ocultação da própria pedagogia como uma operação constitutiva, isto é, como produtora de pessoas, e a crença arraigada de que as “práticas educativas” são meras “mediadoras”, onde se dispõe os “recursos” para o “desenvolvimento” dos indivíduos.

Especialmente no século XVIII, a criança vai ganhando maior visibilidade passando a ser objeto de vários estudos que a situavam no centro da ação educativa e a escola torna-se o *locus* necessário para tal processo. É importante ressaltar que, muitas pesquisas têm demonstrado que o acesso à educação, ao longo de diferentes períodos históricos, se fez marcar por profundas desigualdades econômicas, de gênero e raça.

O poder disciplinar observado por Foucault se fará presente na organização escolar: divisão das crianças por faixa etária, distribuição do tempo e do espaço, etc. Jorge Ramos do Ó (2009) apontou que a história da escola e tudo que foi inventado, associado às práticas escolares, desde seus materiais (caderno, quadro,...), seus espaços e arquiteturas (salas, classes, arranjos,...), divisão do tempo (séries, períodos, tempo livre,...) e tudo o mais, pode ser articulado à história de uma sofisticação da produtividade. A estrutura celular pedagógica está imbricada com a regulação do tempo e do espaço escolar.<sup>33</sup>

Os tratados pedagógicos que vão difundindo-se, a necessidade de regulação estatal e de controle familiar vão modificando as práticas familiares com destaque aos cuidados físicos com os/as filhos/as, como a higiene, amamentação, atenção às crianças, visando desenvolver um organismo sadio. Gradativamente vai se configurando uma nova compreensão das relações de parentesco e do significado da infância (BUJES, 2000; FELIPE, 2000a).

Conforme ressalta Corazza (2000, p.77), a partir dos estudos de Ariès, a emergência da sensibilidade moderna para com a infância se deu num período longo e de forma paulatina a partir da segunda metade da Idade Média. Sedimentou-se fundamentalmente a partir do “desenvolvimento da cultura escrita e das estruturas educativas – relacionadas a fatores demográficos e sociais, como a diminuição da mortalidade infantil, a extensão das práticas contraceptivas e novas formas de vida familiar.”

Contudo, é importante lembrar que Ariès ocupou-se em estudar uma história da infância moderna, sobretudo da infância européia ocidental, marcadamente burguesa e aristocrata, dentre outras tantas possíveis em tempos e espaços diversos e sob outros pontos de vista. Sua obra, aliada a de outros/as estudiosos/as, nos mostra uma representação de infância que foi se constituindo naquilo que se convencionou chamar de modernidade. Isto não quer dizer que podemos homogeneizar as formas de existência infantil e as concepções de infância ao longo de períodos históricos. Moysés Kuhlmann Jr. (2005) alerta para o fato de que pode ser um tanto simplista afirmar que existiu ou não um sentimento de infância em um

---

<sup>33</sup> Conferência intitulada “A gênese da Escola e da Pedagogia Moderna” no Seminário ocorrido no ano de 2009 na Faculdade de Educação da UFRGS.

ou outro período da história. A partir de uma análise da obra de Colin Heywood<sup>34</sup>, Kuhlmann (2005) afirma que esse autor identifica várias "descobertas" da infância desde o século VI até o início do XX em que:

A história da infância move-se por "linhas sinuosas", de modo que a criança pode ter sido considerada impura no início do século XX, como o fora na Alta Idade Média. Se há uma mudança de longo prazo em que a progressiva aceitação da necessidade de uma educação escolar prolonga a infância e a adolescência, se há um interesse crescente e uma imagem cada vez mais positiva da infância, os debates assumem uma forma cíclica e não linear. (KUHLMANN, 2005) [s/p]

Outras interessantes considerações deste pesquisador (idem) vão na direção de que muitas pesquisas que se voltam para a infância, abrigadas sob o "guarda-chuva" da história da infância ocidental, privilegiam análises de certos contextos em detrimento de outros, como, por exemplo, a pouca referência à história das crianças do hemisfério sul, assim como, crianças dos meios rurais e de culturas outras.

A partir dessa diversidade de infâncias, cabe destacar os estudos de Mary Del Priori (1999) sobre as crianças brasileiras, nos quais a autora discute as infâncias de crianças indígenas, negras e brancas, provenientes de diferentes camadas sociais entre os séculos XVI e XX. Tal estudo aponta para semelhanças, diferenças e cruzamentos entre essas diversas infâncias e também em articulação a outros estudos mais abrangentes. Abordando também o contexto brasileiro Costa (2004), em pesquisa sobre as relações familiares no Brasil, observou que o sentimento da infância até o começo do século XIX parece ter sido manifestado de forma bastante rarefeita no país. Seria temerário afirmar que tenha existido em pontos específicos a partir da colonização ou que tenha se diluído em meio às singularidades do ambiente sócio-econômico. O que o autor constata, de forma premente em sua pesquisa, é que tal sentimento emerge no Brasil associado ao sentido de intimidade familiar em que a medicina teve um papel fundamental.

### **3.3 Biopolíticas e infâncias: a produção de saberes científicos sobre as crianças**

No texto *A governamentalidade*, Foucault (2000) aponta que, em decorrência de uma série de conjunturas emergentes a partir da metade do século XVIII, a

---

<sup>34</sup> HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



população torna-se objeto de preocupação do governo nas sociedades ocidentais. Se anteriormente altas taxas de mortalidade assombravam as sociedades ocidentais, observam-se novos fenômenos em cena: inversão da taxa de mortalidade para taxas crescentes de natalidade, aumento da urbanização, de doenças e situações de insalubridade e a posterior emergência da sociedade industrial. A fonte de riqueza das nações, ao lado da expansão dos territórios e dos recursos naturais, passou a ser também a qualidade de vida das pessoas. Neste contexto, a ciência emerge como uma referência ordenadora do espaço social.

Estas mudanças culturais, políticas e econômicas que foram ocorrendo, sobretudo nos países europeus no fim da Idade Média, foram configurando novos arranjos sociais, nos quais as posições dos sujeitos e das instituições foram sofrendo profundas transformações. Perpassando estes processos engendra-se uma nova perspectiva de conceber o saber e a razão humana.

Olhar para as crianças como sujeitos carentes de necessidades especiais, delinear as práticas que lhe são próprias de cada idade, prescrever cuidados para com elas e conselhos para seu melhor enquadramento social, estabelecer critérios específicos para seu desenvolvimento normal e sadio, prevendo riscos e ajustando desvios e, por fim, garantir sua racionalidade, sua transformação em cidadãos autônomos e conscientes tornaram-se práticas que se disseminaram no interior dos processos de governo e auto-governo das populações, mais precisamente a partir da metade do século XIX. O *governo*, no sentido foucaultiano, não se refere às ações de um sujeito político ou uma instituição, nem a mecanismos burocráticos e administrativos. De fato, “[...] o governante, as pessoas que governam, a prática do governo, são, por um lado, práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 2000, p. 280).

É nesse momento que a criança passa a ser um objeto de conhecimento *científico*. James Wong (2008) esclarece que, a infância, tanto na concepção de Rousseau, já trazida brevemente neste texto, quanto na de John Locke (1693), que também falou sobre as crianças em sua obra, ainda não se relacionavam às ideias científicas contemporâneas sobre as crianças. Ambos enfatizavam a infância como uma fase distinta da vida humana, com suas próprias características. Contudo, apesar de apresentarem em seus escritos, amplas recomendações sobre a educação das crianças, suas observações não se ajustam ao modelo de

desenvolvimento infantil de hoje, visto que seus estudos não se baseavam em observações sistemáticas e experimentais das crianças.

Nesta argumentação, parece interessante destacar a figura de Adolphe Quetelet, que defendia a ideia de aplicação de estudos estatísticos utilizados na astronomia às populações humanas, buscando encontrar as “leis” que governavam os variados poderes humanos à semelhança das leis que regiam o céu. Quetelet defendia a ideia de uma verdade a ser descoberta sobre o desenvolvimento do homem. Utilizando-se de vários dados antropométricos, objetivou descrever o “homem médio”, que era a representação dos atributos físicos e morais de um povo. Tal medida serviria como um padrão pelo qual se estabeleceria o desenvolvimento dos indivíduos (Wong, 2008). Neste sentido, podemos pensar hoje na *norma* que só se fundamenta na medida da relação do indivíduo com o grupo, pois é um modo de individuação do indivíduo, não a partir de si próprio, mas a partir do grupo. (Ewald, 1993). O que a norma torna visível são os desvios, as curvas acentuadas no gráfico da média, mas sempre em relação aos outros. Não há individualidade que não seja comparável e é desta forma que a norma captura a todos. Segundo Foucault (*apud* Castro, 2009, p.310):

Nós nos convertemos em uma sociedade essencialmente articulada sobre a norma. O que implica em outro sistema de vigilância, de controle. Uma visibilidade incessante, uma classificação permanente dos indivíduos, uma hierarquização, uma qualificação, o estabelecimentos de limites, uma exigência de diagnóstico. A norma converte-se na idéia de divisão dos indivíduos.

Os estudos antropométricos foram objeto de interesse no âmbito educacional e foi se difundindo a ideia de que, para tornar a pedagogia mais eficaz era preciso entender como a mente da criança funcionava. Conforme Wong (2008) esta questão foi tomando corpo nas discussões entre aqueles/as que se voltavam aos estudos da infância, sendo que certa quantidade de artigos sobre o comportamento infantil foi publicada na segunda metade do século XIX e, em breve, tais estudos e publicações se multiplicariam, tornando-se algo muito grande. O autor ressalta que “os valores médios, como normas, não são meros construtos aritméticos. Eles têm efeitos reais sobre a vida das pessoas: normal conota saudável, anormal, sugere desvio” (WONG, 2008, p.92).

A entrada da população no pensamento político engendra um tipo de poder que não é o de soberania, embora este não seja simplesmente suplantado, mas um poder de regulação dos processos próprios da população. O governo toma como

seu objeto fenômenos tais como número de sujeitos, suas idades, sua longevidade, seu estado de saúde e tipos de morte, seus hábitos e vícios, suas taxas de reprodução. As táticas e cálculos são dirigidos para novas estratégias de como multiplicar as forças da população e de cada indivíduo no seu interior e minimizar seus problemas, como organizá-los de forma mais eficaz. É neste sentido que a relação poder-saber encontra sua potência uma vez que, para melhor governar os sujeitos, era preciso conhecê-los. Desta forma, para governar a população era preciso identificar características e processos próprios dela e fazer com que esses traços se tornassem observáveis, dizíveis, explicáveis, pensáveis. A demografia e os cálculos estatísticos foram fornecendo as bases para este saber sobre a população, ao mesmo tempo em que incidindo nas formas de regulação e normatização da vida.

Foucault (2007) trata de mostrar as operações próprias de um poder de soberania que era exercido através da *lei* e de um poder que se exerce pela *norma*. A lei impõe-se por meio de um poder fundamentalmente coercitivo, punitivo, que age excluindo, impondo barreiras. A lei pode ser entendida teoricamente na concepção jurídico-discursiva e, política e historicamente, pelo era medieval e clássica. Já a norma, emergindo por volta dos séculos XVIII e XIX, tem seu fundamento histórico-político nos Estados modernos e sua compreensão teórica balizada na noção de dispositivo. Os dispositivos constituem-se por conjuntos de práticas discursivas e não-discursivas que operam, à margem da lei, contra ou favor dela, mas de qualquer forma agindo sob a forma de tecnologias de sujeição próprias (COSTA, 2004). Isto quer dizer que, na analítica foucaultiana, o poder “se exerce cada vez mais num domínio que não é o da lei, e sim o da norma”(CASTRO, 2009, p.309). Cabe salientar que as práticas discursivas que integram os dispositivos compõem-se de “elementos teóricos” que reiteram, no nível do conhecimento e da racionalidade as técnicas de sujeição. Esses conhecimentos são criados a partir dos saberes disponíveis: enunciados científicos, concepções filosóficas, figuras literárias, princípios religiosos, etc. As práticas não-discursivas são formadas por uma série de instrumentos que materializam o dispositivo: técnicas físicas de controle dos corpos, regulamentos administrativos de controle do tempo dos indivíduos e das instituições, controle espacial ou organização arquitetônica, técnicas de criação de necessidade físicas e emocionais, etc.

Como sintetiza André Duarte (2006, p.26), Foucault não pretendeu apontar a impotência ou inoperância do poder soberano ou das instâncias jurídico-políticas ou

o poder representado na figura do Estado. De outro modo, procurou evidenciar a “maior eficácia de um conjunto de poderes que, em vez de negar ou reprimir, atuavam discretamente na produção de realidades e efeitos desejados por meio de processos disciplinares e normalizadores.”

Estas condições analisadas por Foucault (2007) acrescentaram um novo elemento à microfísica do poder por ele pensada, pois um poder disciplinador e normalizador já não se exerciam somente sobre os corpos individualizados, mas também se exerciam através de políticas estatais com pretensões de administrar a vida e o corpo da população. Foucault (2007) nomeia tal exercício de poder de biopolítica (o biológico a serviço do político). Ambos os conceitos, poder disciplinar e biopolítica tomam a norma como base.

A normalização do espaço social teve na medicina seu operador estratégico principal. Nesta emergência de ordenamento foram elaborados os conceitos de normal, anormal e patológico que passaram a esquadriñar todo o espaço social em rigorosas avaliações, classificações, hierarquizações. Foi principalmente no âmbito da saúde e da educação que os significados em torno da qualidade de vida da população foram sendo legitimados, constituindo-se, assim, no que Foucault (2007) chamou de biopoder. Esse articulará a disciplina aos processos de regulação da vida. Neste sentido, o biopoder age em dois níveis que se apóiam e se complementam nas múltiplas instituições: do corpo individual e do corpo populacional. E nesta junção entre o “corpo” e a “população” o sexo se organiza em torno da gestão da vida.

Na proeminência de uma nova ordem social o poder político vai se exercendo por meio de alianças múltiplas agregando realidades que vão desde as relações econômicas até a conduta dos indivíduos particulares. Trata-se, então, de um tipo de governamentalidade que não se exerce pela coerção ou constrangimento e sim, pelo modo como, numa dinâmica em que a autonomia e liberdade estão cada vez mais presentes, se produzem cidadãos. Uma dessas alianças se dará através da medicina que atuará em vários domínios, sobretudo, com vias à administração familiar. A família, de modelo fundamental, passa a ser instrumento privilegiado para o governo das populações, de tal modo que Foucault (2000, p.289) argumenta que “quando se quiser obter alguma coisa da população – quanto aos comportamentos sexuais, à demografia, ao consumo, etc. – é pela família que se deverá passar.”

A medicina insinuou-se na vida social, principalmente por meio da higienização da população. Dado o caráter científico da higiene, esta funcionou eficientemente como auxiliar na política de transformação dos indivíduos em função das razões de Estado.

Por meio de diversas ações que iam desde os programas de saneamento da cidade, a higienização das instituições sociais (escolas, fábricas, quartéis,...), passando pela alimentação e vestuário e, ainda, pela administração da casa e da família, a medicina apossou-se do espaço urbano, imprimindo-lhe as marcas de seu poder. A higiene construiu para estes múltiplos segmentos físicos, sociais e humanos, táticas específicas de abordagem, domínio e transformação. Dado seu caráter empírico e conceitualmente científico, sua ação política foi, de fato, produtiva, imprimindo e suscitando, paulatinamente, desde o século XIX, o interesse do indivíduo por sua própria saúde (COSTA, 2004). Tal processo, analisado por diferentes estudiosos/as em contextos diversos, não se deu sem resistências e constituiu-se em distintas operações e efeitos a partir de fatores que envolviam, sobretudo, questões de classe, gênero e raça.

Para esta pesquisa torna-se importante explorar mais detidamente, a intervenção higiênica na organização familiar, de modo que, podemos perceber o processo em que se deu, por exemplo, a produção de toda uma literatura médica voltada à educação das crianças, fato este, observado na grande quantidade de livros produzidos na área da Medicina e Saúde com este propósito.

Em análise sobre a higienização do espaço social no Brasil, Costa (2004, p.31) reúne algumas das táticas de assalto à família, postas em prática pela higiene familiar que, de forma sintética, apresento a seguir: 1) “Criar interesses contraditórios, divisões infinitas entre os membros da família” com funções e delineamentos específicos numa rede complexa composta por adultos e crianças, homens e mulheres, pais e filhos, recém-nascidos e adolescentes, etc. 2) “Em vez de ameaça de destruição, promessa de transformação.” Não era o caso de ameaçar, amedrontar, mas mostrar os ganhos e benefícios que podiam ser extraídos das práticas de sujeição. 3) Não mais medo da morte, mas cultivar fundamentalmente o gosto pela vida. “Mostrar e demonstrar, exaustiva e reiteradamente, que a submissão tem um prêmio: a persistência da prole, o prolongamento da saúde, a felicidade do corpo”. 4) Ao invés de identificar os membros familiares como oponentes eminentes ao processo, “selecionar os aliados, converter os vulneráveis,

fabricar os <quinta-colunas> que, do interior, se encarregassem de facilitar a política adversária.”

A diferenciação entre adultos e crianças justificou e operacionalizou a progressiva intervenção familiar e a prática de uma educação institucionalizada. A higiene familiar engendra-se ao projeto educacional, de modo que, a escola será, também no discurso médico, o espaço sadio e adequado ao desenvolvimento das crianças e alvo da ação higiênica. No projeto da medicina social, a relação pais e filhos se estabeleceu a partir de regras muito precisas, pois, como observa Foucault (2000, p.199), a saúde das crianças será, em primeiro plano, um dos objetivos mais obrigatórios da família. O filósofo destaca que, desde o fim do século XVIII,

[...] o corpo sadio, limpo, válido, o espaço purificado, límpido, arejado, a distribuição medicamente perfeita dos indivíduos, dos lugares, dos leitos, dos utensílios, o jogo “cuidadoso” e do “cuidado”, constituem algumas das leis morais essenciais da família. E, desde esta época, a família se tornou o agente mais constante da medicalização.

É neste contexto que um dos segmentos da medicina, a Puericultura, pode ser considerada uma estratégia relevante que levará a contento o projeto de aculturação médica.<sup>35</sup> Este ramo afirma-se como uma prática não só curativa ou individualista centrada na doença, mas fundamentalmente, vinculada ao coletivo social com vistas à prevenção e educação, na qual os médicos são as figuras centrais para uma nova ordem sócio-cultural (SANTOS, 2009).

A Puericultura se dirigiu prioritariamente às mães e também às educadoras através da máxima “informar para formar” conforme observou, Maria Stephanou (2006), buscando adquirir uma adesão convicta através de preceitos *cientificistas* e, portanto, “verdadeiros” sobre saúde e educação das crianças. A referida autora, em seu estudo sobre as práticas educativas em saúde no currículo escolar das primeiras décadas do século XX, constatou a produção de uma série de publicações como manuais, boletins, folhetos e também visitas domiciliares de enfermeiras e médicos que levavam às casas, explicações minuciosas quanto aos hábitos de urbanidade e civilidade. Saúde e educação eram domínios, desde então, concebidos em sentido amplo e articulado:

---

<sup>35</sup> Segundo Maria Manuela Ferreira (*apud* Santos, 2009), a Puericultura trata do cuidado do pré-natal aos três anos de idade com um caráter mais abrangente no sentido bio-sócio-cultural em relação à Pediatria que estaria mais vinculada ao estudo fisiológico da criança de 0 aos 12 anos de idade.

A saúde era pensada nos seus aspectos físicos, mentais e morais; com repercussões individuais e sobretudo sociais. A educação não se resumia à transmissão de conhecimentos, muito embora, como veremos, os médicos defendessem a necessidade de informar o povo para salvá-lo da ignorância. Ela deveria consistir também, na incorporação de hábitos, controle de impulsos, prática convicta de preceitos higiênicos e saudáveis. (STEPHANOU, 2006, p.25)

Os saberes que postulavam novas práticas de urbanidade e civilidade em consonância às exigências emergentes às mudanças conjunturais ofereciam aos sujeitos novas leituras de si e do mundo, portanto, outras subjetividades.

Nos nexos entre saúde e educação podemos pensar nos manuais selecionados para análise nesta pesquisa. Classificados em seção Medicina e Saúde, mais precisamente Puericultura, tais livros não são de autoria de pediatras, tampouco se restringem aos saberes pueris. Os manuais objetivam apontar modos de educar meninos e meninas na contemporaneidade atravessados e sustentados por uma série de discursos (Medicina, Psicologia, Pedagogia, Biologia, etc.) como pretenderei mostrar nos capítulos de análises. Para a investigação dessas discursividades o conceito foucaultiano de governo pode propiciar a condição de problematização do domínio prático e técnico em que a ação humana, e neste caso, a ação dos adultos para com as crianças, via regras, cálculos, medidas, comparações, normaliza a conduta de outrem. Essa problemática se complexifica à medida que, nas sociedades contemporâneas, tais estratégias de governo se dirigem a homens e mulheres livres, que se percebem como indivíduos autônomos, sofisticando e ampliando as relações de poder.

Rose (1998) observa que nos séculos XIX e XX, especialmente os territórios nacionais europeus e da América do Norte, foram “colonizados” por programas para a administração e reconstrução da vida social com vias a garantir segurança, rentabilidade e eficiência, virtude pública, tranquilidade e, inclusive, felicidade. Desta forma, a subjetividade tornou-se um recurso na administração dos problemas da nação. Conforme o autor, esta dinâmica deve ser pensada não como uma ampliação dos aparatos de controle, mas em termos de uma *governamentalização do estado* que depende do conhecimento para sua eficácia. Nos nexos entre poder-saber são os agenciamentos, as tecnologias e a constante produção de subjetividades que fazem gerir a vida, não só do corpo social, mas de cada indivíduo. “O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o

tornam pensável, calculável, praticável” (ROSE, 1998, p.37). Neste sentido, a dependência do governo relativamente ao conhecimento, propiciou a expansão das ciências psicológicas – Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise – que desde a segunda metade do século XIX, têm exercido um papel fundamental na produção de subjetividades. Dizendo de outro modo, os sistemas conceituais criados no interior destas disciplinas, suas formas específicas de linguagem, seus aparatos de medidas e exames foram fornecendo bases para o governo e autogoverno dos indivíduos (ROSE, 1998).



#### 4. POLÍTICAS DE VERDADE: AS RELAÇÕES PODER-SABER NOS LIVROS

Este livro ajudará a pais e professores que quiserem que as meninas desenvolvam autoconfiança, orientando-os a não agirem prematuramente. Estimular o autoconhecimento, a formação da personalidade, da autoconfiança e da auto-estima – os ingredientes da força interior – é a forma de se criar uma mulher forte, capaz de enfrentar com segurança os desafios de um futuro incerto (HARTLEY-BREWER, 2004a, contracapa).

Steve Biddulph escreve com **humor, honestidade e muita experiência**. Um texto apaixonante, repleto de orientações práticas, essencial na nobre tarefa de criar um menino.

Para **mães e pais** de verdade (BIDDULPH, 2006, contracapa)!

Se ajudarmos os meninos a se fortalecer internamente e alimentarmos sua auto-estima, tantas vezes fragilizada, nós os ajudaremos a se tornar homens e pais mais felizes, sensíveis, generosos e confiantes – para o bem de todos, inclusive deles mesmos (HARTLEY-BREWER, 2004b, contracapa).

Em **Criando Meninas**, você encontrará orientações **claras e precisas**, que vão ajudá-lo na tarefa de educar sua filha com **carinho, amor e disciplina**. Com muita experiência no assunto, a autora, Dra. Gisela Preuschoff, mostra como evitar os erros mais comuns na criação de meninas e aponta os caminhos que levam a formação de pessoas **determinadas e felizes** (PREUSCHOFF, 2008, contracapa).

Início esta seção com excertos das contracapas dos livros como o intuito de dar destaque aos objetivos que tais obras se propõem e quais seriam, hipoteticamente, seus destinatários. É possível perceber que os manuais têm um caráter prático, anunciando sua função como guias para pais, mães e educadores/as conduzirem suas condutas juntos às crianças, apontando, para tanto, os instrumentos adequados para levar a contento o projeto de formação de meninos e meninas. Os modos de dizer empregados buscam capturar os/as possíveis leitores/as com uma série de sedutoras promessas: *meninas fortes, autoconfiantes, determinadas e felizes; meninos sensíveis, generosos, felizes e confiantes*. Da mesma forma, buscam mostrar o compromisso moral de pais, mães e educadores/as em geral, neste empreendimento de educação de crianças e jovens, acentuando a importância da busca por orientações *na nobre tarefa de educar*.

É também um compromisso com o futuro das novas gerações e da nação como um todo, como destaca Hartley-Brewer no excerto acima: precisamos ajudar os meninos *para o bem de todos e inclusive deles mesmos*. Outras passagens dos livros seguem a direção de apontar um compromisso social mais amplo:

Um mundo melhor depende de indivíduos mais felizes e mais saudáveis. Se queremos mais homens bons no mundo, precisamos começar a tratar os meninos com menos reprovação e mais compreensão (BIDDULPH, 2006, p. 4).

O que todos nós queremos é ver jovens ativos, felizes, criativos e gentis. Precisamos que os nossos meninos se transformem em jovens que se preocupam com os outros e participem das soluções do século XXI (BIDDULPH, 2006, p. 6-7).

O que também fica subsumido nos discursos que tais obras veiculam é a qualidade redentora da educação. Articulando enunciados morais com as ideias de razão e de progresso, ressalta-se a importância de se aderir a certas práticas em nome da virtude e da cidadania.

As capacidades individuais dos sujeitos, suas subjetividades, a administração de seus “eus”, mostram-se como objetivos que se alinham, fazem parte e interessam aos cálculos e estratégias produzidas para o governo das populações, incluindo a educação das crianças desde a mais tenra idade.

Podemos considerar que a infância constitui uma figura central e problemática no governo das populações, aparecendo como elemento chave na formação de professores e na função de pais para o cuidado e formação dessa infância caracterizada como bem maior de uma nação, o futuro das novas gerações. O cerne desta problemática se dá via processo educativo. Contudo, mais do que um objeto exclusivo da educação, a infância é interpelada e produzida por diferentes âmbitos disciplinares: ela passa ser objeto de olhar e de intervenção de inúmeros campos discursivos, enfim de vontade de poder de muitos, o que requer uma produção cada vez maior de conhecimentos e saberes.

É neste sentido que podemos pensar nos modos de endereçamento como um conceito que nos auxilia a pensar sobre as relações que se estabelecem e as pretensões que se busca ao se produzir um livro, por parte dos/as autores/as e editores/as. Ellsworth (2001, p. 24) sugere que o modo de endereçamento tem a ver com

[...] atrair o espectador [leitor] a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme [livro] funcione, adquira sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si próprio...”

Neste processo de delineamento do outro e de sua forma de comunicação com o outro há uma produção de sentidos, de posições de sujeitos, de formas de ser e existir de determinadas maneiras que podem interpelar e afetar os sujeitos

individuais e o conjunto social. O *modo de endereçamento* no processo mesmo de endereçar-se a alguém está imbricado em relações de poder uma vez que busca fixar posições, apresentar e produzir identidades. Contudo, isto não é de modo algum uma relação automática, simples, definitiva, pois o espaço existente entre o que é delineado por quem endereça e o seu possível alvo se constitui por uma multiplicidade de significados.

Chamo a atenção para os aspectos da linguagem utilizada nos manuais, como constituinte de uma relação entre os livros e os/as leitores/as. Uma linguagem que se mostra interpelativa e comprometida em revelar a “verdade” sobre as crianças e os modos como transformá-las em certos tipos de sujeitos:

Como estabelecer ligações afetivas  
 Como as meninas aprendem  
 Quando se transformam em mulheres (PREUSCHOFF, 2008, capa)

Por que os meninos são diferentes?  
 O que o pai e a mãe podem fazer?  
 Como torná-los homens equilibrados e felizes? (BIDDULPH, 2006, capa)

Silva (2001b), ao discutir sobre livros de autoajuda, destaca as relações de poder presentes nas linguagens utilizadas nestas literaturas, que combinam uma determinada dimensão interior do sujeito com uma série de estratégias para alcançarmos tal esfera do nosso “eu” que seria a chave, a solução para qualquer problema a ser enfrentado na vida:

Autoestima é o que todo pai e toda mãe querem que seu filho tenha. Ela funciona como um passaporte para uma vida plena e feliz (HARTLEY-BREWER, 2004a).<sup>36</sup>

Desta forma, Silva (2001b) procura argumentar que aquilo que entendemos como nossa vida íntima (nossas ligações afetivas, felicidade, equilíbrio, autoconfiança, sensibilidade,...) são alvo de uma infinidade de técnicas, estratégias, táticas, métodos, que são empreitados por uma gama imensa e diversificada de especialistas da alma humana: psicólogos, terapeutas, místicos, psiquiatras, psicanalistas, conselheiros, motivadores, pedagogos, padres, pastores, economistas, políticos,... Lembra o autor, que tal governo de nossas condutas se faz

<sup>36</sup> Tal dizer consta na “orelha” do livro.

presente nas mais diversas experiências da nossa vida cotidiana, destacando, por exemplo, a televisão onde podemos apreciar, a todo o momento, um imenso conjunto de especialistas a nos darem conselhos e prescrições sobre os mais diversos campos de nossa vida íntima, incluindo nossa esfera corporal e social.

Conforme Rose (2001, p.37) ao se buscar problematizar o que ele chama de *genealogia da subjetivação* o olhar deve recair não para um domínio amorfo da cultura ou para o lugar de honra que ocupam as teorias (filosóficas, religiosas, sociais,...), mas atentar para as práticas cotidianas nas quais as condutas se tornam problemáticas, para os outros e para si próprio, o que inclui olhar também, para os textos e programas mundanos e campos discursivos diversos em que se joga com as regras de conduta da educação das crianças. Adverte o autor (idem) que é necessário analisar o que se produz na articulação destes domínios diversos.

Uma estratégia linguística que parece ser relevante, especialmente no livro *Criando meninos*, são as expressões utilizadas que remetem a ideia de “inovação”, ou seja, aquilo que poderíamos considerar como a “última verdade” ou a “última descoberta” sobre a educação de meninos e meninas como podemos perceber nos trechos abaixo:

Neste livro, vamos observar **aspectos inteiramente novos** do entendimento do que é ser menino. [...] Vamos falar das **importantes descobertas** acerca de como o cérebro dos meninos é vulnerável e discutir meios de desenvolver melhor suas habilidades de comunicação. (BIDDULPH, 2006, p. 7) [*grifos meus*]

**Ideias inovadoras** para pais e professores que **mudarão em muito a vida** dos meninos, **para melhor e para sempre**. (BIDDULPH, 2006, contracapa.) [*grifos meus*]

Importante observar o uso do termo “descobertas” que, conforme Walkerdine (1998, p.185), pode ser lido como “a base factual atribuída à evidência da investigação científica”. O *status* que tal termo adquire, permite que as proposições sejam consideradas afirmações, fatos, revelações e não o resultado de especulações teóricas ou de alguma outra ordem.

Os livros se remetem constantemente aos conhecimentos científicos e pesquisas atuais creditando maior confiabilidade aos seus argumentos, evidenciando igualmente, os campos disciplinares e especialistas que estão autorizados a falar sobre a educação das crianças. A partir do século XVII, dadas as

condições de possibilidade para o surgimento da ciência e sua legitimação, a pedagogia se articulará cada vez mais à administração científica, produzindo não só as modernas formas de racionalidade, como também a ideia de racionalidade como natural (WALKERDINE, 1998).

No livro *Criando Meninas*, o texto está organizado mostrando tais conhecimentos no âmbito da Ciência com informações em quadros destacados (em cor rosa) intitulados *Fatos Científicos*. Além disso, também há quadros em destaque ora sem título, ora nomeados como *Histórias do Coração*, ambos trazendo exemplos de situações vividas com meninas.

No livro *Criando Meninos*, as pesquisas e informações científicas perpassam todo o texto. Os quadros em destaque (na cor azul) são intitulados como: *Histórias do Coração* (com exemplos de vivências com meninos); *Na prática* (igualmente histórias de vida ou dicas de como proceder, como agir, o que fazer diante das proposições apontadas pelo autor); *Em poucas palavras* (espaço em que o autor retoma sinteticamente o que foi apresentado nas páginas anteriores.)

Percebe-se que, em ambas as obras, há uma preocupação não só com o conteúdo, mas com a forma em que o texto se apresenta, através de uma diagramação que possa facilitar ao máximo a leitura, como orienta Preuchoff (2008, p. 8): “[...] oriente-se, durante a leitura, pelos seus interesses atuais, sem se preocupar com a ordem dos capítulos.”

Além dos quadros destacados, cada capítulo está dividido em subtítulos, muitas vezes, em forma de perguntas ou imperativos: “Seja um modelo para sua criança!”, “O que esporte, música e barro têm a ver com inteligência?”, “Autocontrole: uma característica feminina?”, “Como lidar com os medos?”, “Como proteger sua filha?”, “Meninas e cavalos: uma relação íntima”, “Por que os meninos disputam e brigam”, “Por que é importante ter informações sobre o cérebro?” As crianças aprendem as atitudes do pai”.<sup>37</sup>

Nas obras, *Como criar meninas felizes e confiantes* (Hartley-Brewer, 2004a) e *Como criar meninos felizes e confiantes* (Hartley-Brewer, 2004b), tanto o sumário, quanto a diagramação do texto são iguais. Cada um dos nove capítulos, com exceção do primeiro, divide-se em tópicos enumerados que vão de 1 a 100, conforme indicação nas capas dos livros: “100 dicas para pais e professores”. Cada

---

<sup>37</sup> Tais títulos foram retirados dos livros *Criando Meninas* (PREUSCHOFF, 2008) e *Criando Meninos* (2006) a título de exemplo.

tópico está disposto em duas páginas: na primeira a autora discorre sobre o tema em questão e, na segunda página, ela sugere, em itens, o que pais e professores devem fazer de acordo com o que explicitou sobre o tema abordado. Um aspecto bastante curioso é que, além dos livros estarem organizados da mesma maneira em relação à forma do texto, também o conteúdo assemelha-se muito, sendo em diversas passagens, exatamente igual. De maneira geral, as diferenças entre estes dois livros são extremamente sutis. Por vezes, diferenciam-se por aspectos gramaticais ou pela ordem em que estão dispostas as frases e, muito escassamente, apresentam alguma diferença que demarque a questão de gênero feminino e masculino, uma vez que se trata de livros distintos para a educação de meninos e meninas. A título de exemplo sobre a forma e conteúdo dos livros em questão, apresento, na íntegra, o tópico 2 de cada livro para que o/a leitor/a possa observar os aspectos descritos anteriormente:

## 2. MOSTRE QUE VOCÊ A COMPREENDE

*Um dia minha filha de seis anos chegou da escola especialmente irritada e cansada. Acabei descobrindo que ela passara o dia se desentendendo com as duas melhores amigas. Ela ficou muito abatida, mas, quando eu disse que “dois é bom, três é demais” e expliquei as dificuldades e a dinâmica dos relacionamentos com três pessoas, até para os adultos, ela ficou visivelmente melhor.*

Todas as crianças detestam ser mal entendidas. No começo, é só uma irritação, mas, quando o problema persiste, elas vão começar a duvidar de si mesmas e da própria capacidade de perceber a realidade. Se os desejos, idéias e comportamentos de sua filha estão sendo invariavelmente ignorados ou mal interpretados, não será de surpreender se ela ficar ressentida e irritada.

Você pode demonstrar que a compreende percebendo as suas necessidades e expressando em palavras – com cuidado – o que ela deve estar pensando. Pode-se dizer coisas algo como: “Acho que você está se sentindo um pouco deslocada. Estou certo(a)?” Fazer a pergunta no final dará a ela a chance de discordar, e evitará que você fique parecendo um irritante sabe-tudo – que algumas vezes está errado.

### PAIS

- Aceite a forma como sua filha vê o mundo; ela não tem de concordar com você, nem você com ela
- Valorize o que há de especial nela; ressalte o que você gosta nela
- Procure as possíveis causas e sentimentos por trás do comportamento dela
- Repita o que ela lhe disser para ter certeza de que a entendeu corretamente: “Então você quer que eu fique em casa esta noite porque está cansada de me ver chegar tão tarde do trabalho essa semana. É isso mesmo?”
- Lembre-se do que ela gosta e não gosta
- Verbalize as coisas que ela pode estar sentindo: “Você não vai gostar de ouvir isso, mas não posso comprar um casaco novo para você esse mês”

## PROFESSORES

- Faça um esforço consciente para detectar nos trabalhos da aluna algum sinal que explique seu comportamento
- Passe deveres que lhe permitam saber as coisas que as meninas gostam, e tente se lembrar de algumas delas
- No caso de meninas especialmente difíceis, detecte quatro possíveis motivos para que elas sejam assim (só não vale “temperamento difícil”)
- Construa frases que demonstrem sua capacidade de ouvi-la: “O que você disse é que não achava que sabia o suficiente para fazer esse dever de casa. Vamos começar então com o que você tem certeza que sabe direitinho” (Hartley-Brewer, 2004a, p. 18-19).

## 2. MOSTRE QUE VOCÊ O COMPREENDE

*Fazia tempo que ele não chegava da escola tão mal-humorado assim. Foi mal-educado e grosseiro. Usou palavras que pareciam conversas entre amigos; aí eu me dei conta de que provavelmente ele estava repetindo o que tinha ouvido. Ele me abraçou e chorou de alívio porque eu havia entendido.*

Todas as crianças detestam ser mal entendidas. No começo, é só uma irritação, mas, quando o problema persiste, o menino vai começar a imaginar se a visão que ele tem de si mesmo é normal, razoável e bem aceita. Quando os meninos começam a achar que seus desejos estão sendo invariavelmente ignorados ou mal interpretados, eles se sentem não só humilhados, mas também cada vez mais magoados, irritados e, o que é ainda mais danoso, inseguros.

Você pode demonstrar compreensão prevendo as necessidades dele e expressando em palavras – com cuidado – o que ele deve estar pensando. Pode-se dizer coisas algo como: “Acho que você está se sentindo um pouco deslocado. Estou certo(a)?” Isto dará a ele a chance de discordar, e evitará que você fique parecendo um irritante sabe-tudo – que algumas vezes está errado.

## PAIS

- Aceite a forma como ele vê o mundo; ele não tem de concordar com você, nem você com ela.
- Valorize as características pessoais dele; aponte o que você gosta nele
- Procure as possíveis causas e sentimentos por trás do comportamento dele; faça com que ele perceba que você o está percebendo
- Repita o que ele disse, para ter certeza de que o entendeu: “Então você quer que eu fique em casa esta noite porque está cansado de me ver chegar tão tarde do trabalho essa semana. É isso mesmo?”
- Lembre-se do que ele gosta e não gosta
- Verbalize as coisas das quais ele pode não gostar: “Você não vai gostar disso, mas não quero que você fique fora a noite inteira”

## PROFESSORES

- Faça um esforço consciente para detectar no trabalho do menino um padrão que lhe indique alguma peculiaridade: “Você gosta de pintar passarinhos, não é? ou “Você sempre escreve sobre pescaria; deve adorar pescar!”

- Passe deveres que evidenciam as coisas que os meninos gostam e a que eles não gostam, e tente se lembrar de algumas delas
- No caso de meninos especialmente difíceis, detecte quatro possíveis motivos para que eles sejam assim (só não vale “temperamento difícil”)
- Construa frases que demonstrem sua capacidade de ouvi-lo: “O que você disse é que não achava que sabia o suficiente para fazer esse dever de casa. Vamos começar então com o que você tem certeza que sabe direitinho” (Hartley-Brewer, 2004b, p. 18-19).

A partir da semelhança do texto nos excertos apresentados, assim como, em grande parte do livro, seria de indagarmos o motivo pelo qual a autora escreve um livro específico para cada gênero, uma vez que ela poderia tratar das mesmas questões com poucas e, por vezes, nenhuma demarcação entre os gêneros. Não tenho como responder a tal questão, contudo, hipoteticamente, poderíamos supor que esta seja uma estratégia do mercado editorial, visto que, diante de uma infinidade de literaturas que se ocupam em orientar à educação das crianças, são em bem menor número aquelas que se propõem a tratar de questões específicas dos gêneros, podendo ser este aspecto, um atrativo a certo público leitor/a. É sabido que, distinções na educação de meninos e meninas e demarcações de gênero têm uma história longa, incluindo publicações que se pautavam numa pedagogia diferenciada para cada gênero. Nas últimas décadas, temos assistido a uma reatualização dos discursos sobre as diferenças entre meninos e meninas, reanimados, especialmente, por uma série de novos estudos no campo da neurobiologia. Tal discussão será feita adiante ainda neste capítulo.

Em algumas breves passagens dos textos dos livros em questão, Hartley-Brewer utiliza-se de pesquisas, especialmente aquelas que envolvem testagens e estatísticas sobre aspectos comportamentais dos indivíduos, como forma de complementar seus argumentos. Diferentemente dos livros *Criando Meninos* e *Criando Meninas*, há poucas referências a pesquisas e estudos advindos da área Biomédica, embora, por vezes, faça menção aos aspectos biológicos de meninos e meninas. Há, predominantemente, atravessamentos dos discursos das áreas psi que podem ser identificados por uma série de terminologias recorrentes nesses campos. Percebe-se também o uso de uma linguagem que poderíamos dizer “motivacional”, próxima ao que tem sido caracterizado como literatura de autoajuda. Tal literatura caracteriza-se pela objetividade no âmbito das práticas humanas com diversos campos de aplicação, tendo como base o pressuposto de que somos capacitados



por um poder interior capaz de ser utilizado para resolver todos os nossos problemas (TRAVERSINI, 2009).

Como pudemos perceber, os livros objetivam a produção de meninos e meninas e, para tanto, buscam operacionalizar o governo das condutas maternas e paternas. É possível identificar estratégias de como pais e mães são levados a desejarem ser os pais e mães propostos pelas publicações, aspecto este que será aprofundado em capítulo seguinte. Tal governo exige que os indivíduos se relacionem com as verdades propostas pelos livros, se identifiquem com determinados estilos de vida, sejam incitados e mobilizados para desejarem estar em certas posições. Neste sentido, as metáforas da linguagem, seu léxico, sua gramática, as expressões e vocabulários estão situados na história cultural e se constituem através de relações de força. É pois, sobre a produção de desejos, escolhas e aspirações que é importante examinar a linguagem e as condições em que se formam, são mantidas, atualizadas e transformadas as práticas.

Muitas dessas políticas de verdade encampadas pelos manuais advêm, como já dito anteriormente, de campos diversos, constituindo um saber pedagógico legitimado e, sobretudo, naturalizado, produzindo sistematicamente os objetos e sujeitos dos quais falam.

#### 4.1 Elos entre pedagogia e psicologia

Para crescer com forte **auto-estima** – com amor-próprio sólido, seguro, **autônomo** e **confiável** – sua filha precisará não só de muitas oportunidades para definir a si mesma e descobrir seu **potencial**, mas também ser reconhecida e tratada como um indivíduo digno de respeito (Hartley-Brewer, 2004a, p.43). [*grifos meus*]

Auto-estima, autonomia, confiança e potencialidade, linguagens estreitamente relacionadas às áreas da Pedagogia e da Psicologia, são termos altamente empregados no âmbito dos programas educacionais contemporâneos, sejam eles propostas pedagógicas escolares, sejam regimes aconselháveis de criação de filhos/as. É também muito comum, o uso de tais expressões em campos dos mais diversos da vida social, como é o caso da administração e recrutamento dos recursos humanos nas empresas, na assistência social, nos esportes, na propaganda, enfim, a lista pode ser longa se pensarmos na multiplicidade de áreas em que a ciência psi se articulou. Desta forma, tais termos parecem de difícil

problematização, tamanha sua aceitabilidade e sua carga de veracidade em nossa sociedade contemporânea.

É possível perceber, como afirma Níkolos Rose (2008), o quanto a psicologia embrenhou-se nas mais diversas disciplinas acadêmicas e, sobretudo nas nossas práticas cotidianas, nas relações que estabelecemos uns com outros na vida diária, sendo possível perceber uma linguagem própria deste campo discursivo fazendo parte da forma como narramos situações vividas, nomeamos nossos sentimentos, nossas experiências, como narramos aos outros e a nós mesmos.

Importa mais diretamente para esta pesquisa, a aliança formada entre o par pedagogia e psicologia na educação das crianças, incluindo as práticas de criação de filhos/as e a institucionalização do processo educativo via escolarização. Muitas análises sobre as práticas pedagógicas, numa perspectiva pós-estruturalista, têm apontado o quanto o campo “psi” as colonizou, caracterizando a Pedagogia como uma Psicologia aplicada e oferecendo as condições necessárias para lhe garantir *status científico* (BUJES, 2009; WALKERDINE, 1998; COUTINHO; 2008). Conforme Bujes (2009, p.275),

os saberes da área “psi” também constituíram uma forma de inteligibilidade e um regime de enunciação que mostrou que tais práticas, para serem exercidas, dependem de diagnósticos, de formas de classificação, de categorias e definições fornecidas pelos saberes teórico-práticos das “ciências psicológicas”.

A psicologia evolutiva, por exemplo, no que tange à infância foi profícua na produção de traços calculáveis sobre as crianças. Como informa Julia Varela (1995), as escolas infantis se converteram em espaços privilegiados de observação, nos quais se obtiveram saberes e se engendraram técnicas específicas de intervenção educativa diferenciadas das pedagogias disciplinares até então dominantes. A partir do século XIX, os espaços controlados como os laboratórios também propiciaram o desenvolvimento de ferramentas, técnicas e instrumentos conceituais refinados para afirmar sobre o desenvolvimento da criança, constituindo-a como um ator social distinto e individualmente diferenciado. Os saberes médicos e psicológicos foram fornecendo uma série de concepções científicas sobre as crianças que eram vistas como indivíduos que se desenvolviam mais ou menos normalmente, de acordo com normas físicas e psicológicas (WONG, 2008).

Nos livros analisados, são diversas as passagens em que o/as autor/as fazem referências a pesquisas e estudos sobre questões comportamentais, chancelados

por alguma especialista na área ou alguma instituição, como é possível observar no excerto que segue:

A autoconfiança, é claro, tem seus altos e baixos. Podemos nos sentir confiantes em algumas situações e aterrorizados em outras, tranquilos com algumas pessoas e inseguros com outras. **A autoconfiança também diminui naturalmente com certos estágios do desenvolvimento infantil.** A auto-estima das meninas desaba aos 14 anos, a idade em que os meninos demonstram maior desenvoltura; estes têm sua auto-estima mais baixa aos 19 anos. Can-do Girls e Leading Lads são dois estudos sobre a autoconfiança e auto-estima de meninas e meninos. Eles mostram que, enquanto a porcentagem de meninas que manifestam auto-confiança é, de um modo geral, menor que a de meninos (21% contra 25% dos meninos), há mais meninas do que meninos nas faixas de auto-confiança tanto média quanto elevada, e menos meninas do que meninos têm auto-confiança baixa (8% contra 12% dos meninos) (HARTLEY-BREWER, 2004a, p. 178-179).

O pressuposto de que a autoestima promove um melhor desenvolvimento do indivíduo, melhora as relações interpessoais e, principalmente, facilita o processo de aprendizagem expande-se com as pedagogias de base psicológica. A relação entre aprendizagem e autoestima ou outras capacidades interiores da criança é enfatizada, por exemplo, com as pedagogias construtivistas, como examina Walkerdine (1998). A autora argumenta que a compreensão da “natureza” do desenvolvimento infantil que pode ser compreendido na frase em destaque do excerto apresentado, não pode ser simplificada à questão de se revelar um conjunto de fatos empíricos ou de verdades epistemológicas que esteja fora das (ou sejam anteriores às) condições de sua produção.

Tomando a criança como objeto de análise, os conhecimentos *científicos* foram fornecendo as bases para os tipos de cuidado e educação que correspondessem às *verdades* postuladas pela ciência. Ocorre, neste sentido, um duplo processo: a partir das práticas educacionais e nas relações que se estabeleciam no cotidiano com as crianças novos saberes e novas verdades iam sendo produzidas. Por outro lado, as experiências e saberes infantis, ao serem observados, comparados, categorizados, registrados e analisados eram dispostos em quadros de normas, para que, em seguida, viessem a se tornar, leis de funcionamento das instituições e formas de poder exercido sobre a criança (COUTINHO, 2008).

É importante destacar que esta racionalidade encontrou suas condições de possibilidade no bojo de uma série de condições históricas que foram amplamente

analisadas por Foucault e que, nos limites dessa pesquisa, são brevemente sinalizadas. Tais condições relacionam-se ao surgimento da ciência e sua legitimação a partir do século XVII, juntamente com o desenvolvimento dos aparatos administrativos que constituíram a normalização, a regulação e a produção do sujeito normal. Além disso, a necessidade de governo da população introduziu a importância de uma série de estudos estatísticos, fornecendo a base de classificações da dicotomia normal/anormal.

Na eminência desta administração social, a partir da preocupação com a possível desordem e descontrole do social, considera-se a necessidade de identificar as “classes perigosas”. É nesse cenário que surgem as primeiras referências às intervenções corretivas e preventivas dos anormais. Para tanto, um corpo de especialistas esteve envolvido em classificar estes sujeitos inadaptáveis. Concomitante a este processo, surge a preocupação com as famílias das crianças consideradas anormais advindo daí, uma série de condutas que passam a ser problemáticas: falta de vigilância dos pais, agressividade exercida por membros familiares, doenças e maus hábitos que poderiam ser a causa da degeneração das crianças, a dissolução dos laços matrimoniais (COUTINHO, 2008).

Todo este movimento de identificação, classificação e regulação dos anormais produziu as condições para a invenção da criança normal, dada a possibilidade de gradação e transitoriedade das anormalidades. Na própria confluência dos discursos médicos e psi, seus conflitos e contradições, vai se constituindo uma série de contornos diferentes às anormalidades, ou seja, era preciso separar, por exemplo, os anormais do hospício (loucos) dos anormais da escola (indisciplinados, desatentos, débeis,...). Por conseguinte, as intervenções também foram pormenorizadas, uma vez que era possível intervir e corrigir as anormalidades.

Rose (1998) aponta que os *diagnósticos psiquiátricos* e os *testes de inteligência* foram mecanismos examinadores das ciências psicológicas, sendo cada um deles responsável por transformar a subjetividade num pensamento que tivesse uma força calculada. Os resultados obtidos através de tais instrumentos possibilitavam enquadrar as individualidades numa certa rede discursiva e formavam conjuntos de documentos sobre a *psique* humana, a partir dos quais era possível que os traços dos indivíduos pudessem ser comparados, avaliados e julgados.

Esta documentação sobre a *psique* humana serviu de referência às práticas tanto no âmbito escolar, quanto familiar, sendo estes saberes difundidos das mais diversas formas, incluindo livros que se voltavam à educação das crianças. Era importante também que, mães, pais e professores/as, com as lentes fornecidas pela ciência psi, pudessem construir também um olhar atento e vigilante sobre o comportamento dos infantis, no sentido de identificar a/normalidades e, como consequência, prever riscos e atuar preventivamente.

Nos livros analisados, várias são as indicações aos pais e professores/as quanto a esta conduta de atenção e acompanhamento sistemático das crianças:

Identifique os meninos mais quietos a cada semana e oriente seus colegas professores a fazerem um esforço especial para falar e se relacionar com eles de alguma forma (HARTLEY-BREWER, 2004, p.25).

Informe-se a respeito e procure detectar quaisquer sinais de que seus alunos estão enfrentando alguma dificuldade, incluindo trabalhos mal-feitos, mau comportamento, visitas ao conselheiro da escola e gazeta, e tome as atitudes necessárias (HARTLEY-BREWER, 2004b, p. 41).

Converse com outros membros da equipe para identificar os pontos fortes e os pontos fracos de uma aluna que você acha “difícil” (HARTLEY-BREWER, 2004a, p.137).

Descubra o que pode estar atrás de algum problema inesperado no desempenho dela (HARTLEY-BREWER, 2004a, p.171).

Mau desempenho nas aulas ou no dever de casa, atrasos e bagunça ou rebeldia são mais fáceis de lidar; fique atento para outros sinais menos óbvios de problemas pessoais, como lágrimas furtivas, visitas a enfermaria e pequenas mudanças na aparência pessoal (HARTLEY-BREWER, 2004b p.191).

Meninas que põe em risco a própria vida podem estar espelhando a falta de atenção que percebem nos adultos do seu círculo de convivência; fique atento para perceber as motivações por trás de um comportamento de alto risco (HARTLEY-BREWER, 2004a p.193).

Os psicólogos afirmam que depressão, muitas vezes, tem a ver com medo. Como pais, deveríamos levar a sério, e muito, os primeiros indícios: desinteresse, cansaço, falta de cuidados pessoais, sentimentos de culpa e tristeza profunda (PREUSCHOFF, 2008, p.100).

[A escola deve] Estar alerta para o fato de que o comportamento problemático pode ser sinal de dificuldade de aprendizagem, e investigar isso o mais rápido possível (BUDDULPH, 2006, p. 148).

Aqui seria conveniente trazer à análise alguns aspectos da obra “Vigiar e Punir” de Foucault (2002, p. 154), principalmente no que diz respeito ao *exame* entendido como:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma

visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. [...] Nele vêem-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

Para o filósofo as questões de vigia e sanção normalizadora apontam para o processo de homogeneização que será regulada pelo princípio da individualização, permitindo “medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas as outras” (FOUCAULT, 2002, p. 154).

O exame, através das técnicas de hierarquia que vigia e da sanção que normaliza, fará de cada indivíduo um “caso” (FOUCAULT, 2002, p. 120). O caso fará do indivíduo um objeto de escrutínio *científico* das diferenças individuais. É o olhar que “esquadrinha” o “corpo visível e alma invisível”. Quem tem fornecido as lentes adequadas a este “aparelho ótico” para ver e regular a infância? Conforme Rose, o papel das ciências “psi”, com suas linguagens e aparatos analíticos foram e têm sido fundamentais para tornar os traços da individualidade mensuráveis e as subjetividades humanas objetos de governo.

Sobre as condições de possibilidade da Psicologia se fundar como uma disciplina, Rose (2008, p.156) argumenta que ela, a Psicologia, não foi formada tão somente na academia ou a partir de experimentos empíricos nos laboratórios. Diz o autor:

Na verdade, a psicologia começou a se formar em todos aqueles locais práticos que tomaram forma durante o século XIX, no qual problemas de conduta coletiva e individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, na sala de aula, no tribunal... A psicologia, inicialmente, tomou forma não como uma disciplina ou uma área profissional, mas como uma cadeia de pretensões de conhecimento sobre pessoas, individual e coletivamente, que permitiria que elas fossem melhor administradas. (...) os vetores do desenvolvimento da psicologia não foram do normal para o anormal, mas fizeram o caminho inverso: um conhecimento da normalidade, e das normas da normalidade, derivado de um interesse na anormalidade.

As articulações entre o campo da psicologia e da pedagogia estão presentes de forma premente nos livros analisados, especialmente no que se refere aos modos de subjetivação, ou seja, as maneiras pelas quais os indivíduos se relacionam com seu “eu”. Por seu caráter menos disciplinar e mais característico das sociedades de controle, os discursos psi reúnem uma série prescritiva de condutas, capturando os sujeitos às suas verdades de forma que estes acreditem em sua livre escolha, ou melhor, nas escolhas mais adequadas para um desenvolvimento emocionalmente

sadio, normal, equilibrado,... Tais aspectos serão analisados, não só nesta seção, mas ao longo de toda a análise proposta por esta pesquisa.

Nos livros *Criando Meninas* e *Criando Meninos* a ligação entre a mãe e o/a filho/a recebe uma atenção especial. A autora Gisela Preuschoff recorre aos saberes da psicologia para falar desta ligação:

Verena Kast, uma psicóloga, chama a primeira relação com a mãe, que é reconfortante e intensa, de “complexo materno positivo”. Analogamente, existe o “complexo paterno positivo”. Conforme a teoria junguiana, um complexo surge por uma interação importante entre duas pessoas. Com certeza você conhece o complexo de inferioridade, que surge quando uma pessoa é depreciada sistematicamente pelas pessoas do seu ambiente. Nenhuma pessoa “vale” menos do que outra. Mas, se alguém escuta a toda hora os outros falarem exatamente isso, ele acabará acreditando.

Pessoas que são marcadas por um complexo materno positivo sentem, de maneira natural, o direito de existir, são criativas e sabem “viver deixando os outros viverem”. Elas conhecem o direito de serem tratadas com respeito, o direito de expressarem as necessidades do corpo e da alma, de se realizarem e de participarem dos bens da vida. Elas se sentem carregadas pela vida e sentem o prazer do corpo, da alimentação, da sexualidade, de estarem vivas. (PREUSCHOFF, 2008, p. 20)

Diante de tais argumentos, desta “aura mágica” que se instala na ligação do bebê com a mãe, qual indivíduo não se sente convocado a produzir este complexo materno positivo? Quem não gostaria de proporcionar ao seu filho/a tal ligação que garante sensações, virtudes e prazeres na vida?

Dagmar Meyer (2000) ao problematizar os sentidos que usualmente associamos à maternidade argumenta que estes foram produzidos a partir de um período e contexto histórico específicos, já mencionados nesta pesquisa, em que a vida, de modo geral, e as crianças em particular, passaram a ser preocupações do Estado. É quando a população entra na ordem do que Foucault (2007) denominou de a *era do biopoder*. Uma congruência de fatores que não tenho a pretensão de esmiuçar neste espaço, se articularam configurando um novo estatuto de maternidade a partir do qual os deveres familiares e maternos se tornaram importantes assuntos de Estado. Como já mencionado, foi neste período que um conjunto de especialistas foi recrutado para a instauração e legitimação de uma racionalidade que pudesse dar conta da reestruturação das políticas que envolviam a ordem social. A autoridade médica, neste contexto, torna-se primordial, e é especialmente via saberes médicos que se desenvolverão as relações poder-saber

sobre a maternidade, constituindo a mulher, como sendo naturalmente, uma criatura generosa, abnegada, disposta a qualquer sacrifício por sua cria, instintivamente mãe. As teorias psi, viriam reforçar a condição da presença constante da mãe na vida dos filhos como determinante da saúde física, emocional e moral das crianças. Conforme Meyer (2000, p.124), todos estes múltiplos significados em torno da maternidade vão se constituindo “descolados dos interesses políticos, econômicos culturais e científicos específicos” que os produziram.

A representação da mãe como o elemento central na produção de uma infância saudável e portanto, garantia de um futuro para a nação, foi apontada nas pesquisas de Santos (2009) e Magalhães (2011), sendo que ambas analisaram guias para mães que circularam ao longo do século XX no país. No manual *A vida do bebê* do pediatra brasileiro De Lamare, por exemplo, analisado por Santos (idem) em duas edições, uma de 1963 e outra de 2002, as mães são capturadas pelo discurso da bondade, da abnegação, ternura, resignação e sacrifício em consonância com o momento histórico político de cada uma das edições.

Vários dos elementos destes discursos, em novas nuances, continuam sendo reatualizados nos manuais analisados, como é possível perceber nos excertos que seguem:

O que os bebês e as crianças pequenas mais precisam é formar uma ligação especial com pelo menos uma pessoa. Ela geralmente é a mãe, ou porque é a mais disposta e motivada ou porque é ela quem fornece o leite e, em parte, porque seu jeito de cuidar da criança costuma ser carinhoso, tranquilo e doce. Seus próprios hormônios (em especial a prolactina, que é liberada em sua corrente sanguínea quando ela amamenta) predispõem-na a querer estar com a criança e dar a ela toda a atenção (BIDDULPH, 2006, p.11).

Se por um lado, ressalta-se a natureza biológica da mãe, em que hormônios predispõem a mulher a uma prática instintiva da maternidade, por outro lado, são recorrentes, desde a higienização do espaço social (sec. XIX), os inúmeros investimentos em que o foco é a educação das mulheres como mães, provenientes de áreas distintas, de profissionais diversos e de políticas públicas variadas. O pressuposto aqui é de que, assim como todo comportamento social, também a maternidade precisa ser ensinada (MEYER, 2000).

Desta forma, esse paradoxo pode ser identificado nos trechos que seguem:



Todo o bebê merece o máximo de amor: ele é ingênuo e indefeso e depende de todos os nossos cuidados. Dando-lhe o que ele deseja e aquilo de que precisa você fará o melhor possível por ele. Uma cientista alemã que há muitos anos vem examinando a convivência entre pais e bebês, constatou que nenhum programa de aprendizagem ajuda mais os bebês a se desenvolverem do que aquilo que os pais fazem **espontaneamente**. O conhecimento acerca das competências que os bebês possuem desde o nascimento vem crescendo exponencialmente nos últimos anos. Mesmo assim, os pais não precisam fazer mais do que observar a criança e dar o que ela quer. Do mesmo jeito que o ser na sua frente sente um impulso interior de crescer, de se desenvolver e de se apropriar de conhecimentos e capacidades, vocês, como pais, também **têm competências inatas** para ajudá-lo a se desenvolver. Siga o seu sentimento e a sua **intuição** e você fará tudo certo (PREUSCHOFF, 2008, p. 19-20). *[grifos meus]*

Já em outra passagem, a autora descreve a relação que deve estabelecer-se com o bebê:

A criança pequena é como ela é. Quanto mais você a amar, melhor ela se desenvolverá. Nos primeiros meses, isso significa, na **prática**, estar à disposição do bebê a todo momento. Buscar o contato físico com toques carinhosos e massagens, ter cuidados regulares e rotineiros, amamentá-lo, conversar com ele, pegá-lo no colo e dormir perto dele. O amor é, na verdade, **uma atividade**: e essa atividade é, nos primeiros meses de vida de uma criança, muito cansativa. Porém, **os pais devem saber** que é exatamente esse tipo de comportamento que formará a base para uma ligação segura. E uma ligação segura com os pais é, nos primeiros anos de vida, o pressuposto para todo o desenvolvimento mental e emocional da criança (PREUSCHOFF, 2008, p. 18). *[grifos meus]*

Lembremos do “complexo materno positivo” e seus benefícios à vida do sujeito, apresentado em excerto anterior. Assim como há uma glorificação desta relação na constituição de um sujeito mentalmente e emocionalmente sadio, enaltecendo a figura da mãe neste empreendimento, é também nesta figura, que, comumente, recai a responsabilidade pelos sujeitos que não se ajustam às normas da criança delineada pelos manuais:

Se a mãe sofre de depressão profunda, agindo com indiferença em relação ao filho durante os primeiros dois anos de vida dele, o cérebro da criança pode passar por mudanças e se tornar um “cérebro triste”. Se ela é agressiva, bate ou machuca o filho, ele fica inseguro quanto ao seu amor. A mãe precisa de apoio, a fim de relaxar e cumprir sua importante missão. Precisa ter quem cuide dela, para que possa cuidar de seu bebê (BIDDULPH, 2006, p.13).

Se, nos primeiros anos, a mãe se afastar, privando o filho do calor e do afeto de sua presença, acontece uma coisa terrível: o menino, para suportar a dor e o sofrimento, desliga a parte dele que estava em contato com ela – sua parte mais tenra e amorosa. Ele conclui que dói demais amar alguém – a mãe, no caso – sem ser correspondido. Por desligar uma parte de si, o menino terá problemas quando adulto para demonstrar entusiasmo ou carinho à sua companheira ou a seus filhos, tornando-se um homem tenso e irritável (BIDDULPH, 2006, p.15-16).

Uma mulher cuja mãe não lhe pôde dar amor ou deu pouco sempre terá dificuldades em ser uma mãe carinhosa: são os casos conhecidos de mãe “desnaturada”, que, por sua vez, foi uma criança que não recebeu os cuidados que merecia, filha de outra mãe “desnaturada”, formando-se um ciclo vicioso. Se uma relação mãe-filha desse tipo for ocultada por uma aparência normal, muitas vezes será transmitido de geração em geração, um comportamento caracterizado pela falta de amor ou, até, por abusos. Mas se uma terapia revelar os impasses ocultos na história familiar e apontar um caminho de saída, o círculo vicioso pode ser rompido. [...] Se você teve problemas com sua filha desde o começo, se você realmente não consegue se relacionar com ela de nenhuma maneira ou se o comportamento dela for um enigma para você, eu aconselho que trabalhe a relação com sua própria mãe, ou que procure uma terapeuta da sua confiança. Afinal, nos tempos de hoje, existe a possibilidade de curar-se (PREUSCHOFF, 2008, p. 102).

Ao problematizar a psicologia evolutiva, Erica Burman (1998), refere que, as teorias psicológicas formuladas por John Bowlby<sup>38</sup> e Donald Winnicott nos anos 1950, indicavam que as crianças que não estivessem sempre sob os cuidados de suas mães teriam problemas futuros e que os indivíduos com problemas pessoais e de conduta teriam sido mal atendidas por elas. O que essas teorias, difundidas ao longo do século XX, deixavam de considerar, eram os pressupostos que determinavam qual era a relação mais importante para uma criança e o que isto tinha a ver com as formas como se categorizava o mundo social dentro da esfera doméstica e da pública. Explica a autora que, é como se a relação mãe-bebê ocorresse num vazio social, desconsiderando as relações sociais, histórias e culturais nas quais as famílias estão inseridas.

Assim, podemos perceber como as mães e também os pais são mobilizados a seguirem os conselhos de tais publicações. Não por coerção ou inculcação, mas por que são informados sobre as possíveis consequências de “maus passos” na educação de seus filhos/as e, em nome do “melhor” para o bebê e ainda,

---

<sup>38</sup> John Bowlby é citado no livro *Criando Meninas* (PREUSCHOFF, 2008, p. 18-19) como referência na teoria da ligação entre mãe-bebê em que “as crianças só conseguem desenvolver as suas capacidades da melhor forma possível se tiverem uma ligação forte e segura”.

acreditando que esta é uma escolha sua (ou que agem instintivamente) é que as prescrições dos manuais parecem ser o caminho a ser seguido.

Uma diferença que se acentua nos manuais atuais em relação aos analisados em outros momentos históricos é uma maior referência à figura do pai na relação com o bebê como já é possível perceber nos excertos apresentados até então e também em outras passagens dos livros. Além disso, os manuais têm seu endereçamento não só as mães, mas também se dirigem aos pais, contendo, inclusive, no caso dos livros *Criando Meninas* e *Criando Meninos*, capítulos específicos para cada um destes destinatários. Deixarei para analisar tais aspectos no capítulo em que tratarei especificadamente de como estão configuradas as maternidades e paternidades nos manuais.

Retomando ainda a última passagem do quadro apresentado anteriormente, gostaria de chamar a atenção para dois aspectos que se referem especificadamente ao campo psi. A autora refere-se à relação problemática que se estabelece entre mãe e filha como uma patologia, uma vez que indica a possibilidade de cura através de terapia. E deste ponto gostaria de retomar o argumento de Rose (2008) sobre a psicologia ter se configurado, ao longo do século XX, como uma ciência social. O autor ressalta o quanto incorporamos as linguagens da psicologia nas relações que estabelecemos nas nossas vidas cotidianas. Observemos as expressões utilizadas nos livros que parecem atravessar o tempo como “mãe desnaturada”, “complexo de inferioridade”, “depressão”. Muitas das ideias pelas quais pensamos nosso “eu” foram reformadas e transformadas em termos psicológicos. Reconhecemo-nos como constituídos por um profundo e interno espaço psicológico, e nos avaliamos e agimos a partir dessa crença. Enfatiza Rose (2008, p.156):

As pessoas falam de si mesmas numa linguagem psicológica de descrição pessoal – a linguagem da inteligência, personalidade, ansiedade, neurose, depressão, trauma, extroversão, introversão – julgando-se em termos do que penso podermos determinar, quase com certeza, como uma “ética psicológica”.

Importante ressaltar que as análises que faço nesta pesquisa em relação ao campo psi, não têm a intenção de apontar a psicologia como uma maquinação que serve aos propósitos da dominação ou da exploração dos sujeitos. Muito menos dizer que esta pode ser substituída por outros saberes mais verdadeiros. É também importante dizer que este campo não possui uma unidade ou um discurso

considerado homogêneo, muito antes pelo contrário, tem sido uma disciplina dispersa e valorizada diferentemente em múltiplos domínios (muitas vezes contraditórios). Minha intenção ao longo das análises que buscam problematizar este domínio pretende mostrar as relações recíprocas entre este campo de saber e as maneiras de nos entendermos conceitualmente, de nos conduzirmos na prática e trabalharmos sobre nós mesmos em termos éticos (ROSE, 2008).

Em se tratando da linguagem e seu aspecto produtivo em determinados tempos históricos, chamo também a atenção para a forma como, ainda no excerto apresentado anteriormente, o autor Steve Biddulph refere-se aos prejuízos que podem ser causados pela depressão da mãe nos primeiros anos de vida do bebê. Explica o autor que, se a mãe agir com indiferença, “o cérebro da criança pode passar por mudanças e se tornar um “cérebro triste””. Estamos acostumados a ouvir que pessoas estão tristes ou depressivas, termo caro ao campo psi. Contudo, dizer que temos um “cérebro triste” parece ser (ainda) uma expressão mais incomum. Será? Dizer que o cérebro do bebê se tornou um cérebro triste seria o mesmo que dizer que o bebê se tornou triste? Por que o cérebro haveria de se tornar um órgão independente do sujeito-bebê? Ou seria ele, o cérebro, neste caso, aquilo que significamos chamar de “eu”? É muito provável que não tenha ocorrido ao autor nenhuma destas intenções que indago. E só as faço para provocar algumas reflexões em torno do tema. Suponhamos também que este tenha sido um simples jogo de linguagem utilizado pelo autor. Mas a linguagem, sabemos, está estreitamente relacionada a produção de “realidades” determinadas historicamente. Vejamos outra passagem do livro em que o autor fala da relação mãe-bebê:

Quando a mãe é a pessoa com que tem mais contato, o menino passa a vê-la como primeiro modelo de intimidade e amor. Se desde bem cedo ela estabelece limites com firmeza, mas sem agressões e humilhações, ele assimila isso, pois sabe que ocupa lugar especial no coração dela.

Quando a mãe demonstra interesse e prazer em ensinar e conversar com o menino, **o cérebro dele desenvolve maior habilidade verbal** e ele se torna mais sociável. Vamos ver adiante o quanto isso é importante para os meninos, já que eles precisam de mais ajuda que as meninas para adquirir habilidades sociais (BIDDULPH, 2006, p. 12). *[grifos meus]*

É possível perceber que Biddulph ressalta a importância do desenvolvimento cerebral do bebê, significando as ações da mãe de ensinar e conversar como importantes para o desenvolvimento do cérebro do menino. Com este destaque ao

cérebro passo para o próximo capítulo, convidando o leitor/a a discutir de forma mais particular o que o cérebro tem a ver com esta pesquisa.

#### **4.2 Cérebro, hemisférios, conexões: modos de ser menino e menina**

As pesquisas atuais de Nikolas Rose (2010) e outros estudiosos como Francisco Ortega (2008) e Paula Sibilia (2002) têm seguido a direção de investigar, na atualidade, a relação entre as novas pesquisas na área da neurobiologia e a produção de subjetividades no século XXI. Ao me referir às “novas” pesquisas neste campo, não quero dizer que a produção de “verdades” no campo da biologia seja algo novo, mas que, estamos vivendo um tempo de maior recrudescimento das explicações biologicistas e, o que há de novo nisso, é a “profundidade” e a “sofisticação”, por assim dizer, de tecnologias de escrutínio do corpo que tornam possíveis olhar para a dimensão biológica no nível molecular. O que isso quer dizer? Que o corpo que antes era estudado pela medicina e entendido pelas pessoas de um modo geral em nível de membros, órgãos, tecidos, fluxo sanguíneo, hormônios e assim por diante (o corpo molar), passou a ser pensado a partir de outros referenciais: DNA, genes, informações genéticas, etc... (o corpo molecular). Conforme Sandra Caponi (2007), tais discursos parecem estar ganhando maior vigor no final do século XX e início do XXI a partir de estudos da Neurociências, Genética e Sociobiologia que se pautam em sinalizar sintomas no corpo como sinapses inadequadas, determinação genética, deficiências neuroquímicas. As técnicas de visualização cada vez mais sofisticadas do cérebro em funcionamento permitem que este seja entendido de uma forma completamente diferente do que o fora, por exemplo, em 1950. Conforme Rose (2008, p.163), a partir destes inúmeros recursos tecnológicos de imagem como, tomografias cerebrais de neurônios, avanços na psiquiatria biológica, neuroquímica e genoma, “o cérebro vem sendo recriado como o depósito de tudo o que antes estava alocado na mente”. Dito de outro modo, o que o autor tem demonstrado é que a partir especialmente das ciências *psi*, durante os primeiros sessenta anos do século XX nos constituímos como seres humanos habitados por um profundo espaço psicológico interior e por avaliarmos a nós mesmos em termos dessa crença. Entretanto, ao longo da segunda metade do século passado, esse espaço profundo começou a tomar superfície, deslocando o

conjunto de asserções sobre a personalidade e suas doenças, para o corpo e o cérebro, que, assim, tornaram-se os principais alvos para o trabalho ético. A partir de pesquisas genéticas e biotecnológicas, por exemplo, tem sido possível identificar índices de riscos e alocar ferramentas capazes de aplicar terapêuticas preventivas. Este é só um exemplo do quanto estas questões tornam-se relevantes, principalmente, para pensarmos sobre os desdobramentos contemporâneos dos conceitos foucaultianos como biopoder (SIBILIA, 2002).

O que Rose (2010), e outros autores têm centrado em suas discussões é o fato de que todas estas mudanças advindas dos novos avanços tecnológicos no campo biológico têm, paulatinamente, adentrado no mundo social. Da mesma forma, num movimento recíproco, as questões sociais, políticas e econômicas invadem os laboratórios e clínicas. Esta dinâmica parece estar modificando nossa forma de pensar e viver nossas vidas, uma vez que “o corpo biológico é agora crescentemente tido como o assento de nossos problemas e o alvo de trabalhos éticos de melhoria do indivíduo.” (ROSE, 2008, p.163).

Reconheço que, adentrar nestes estudos é ainda um tanto complexo, visto ser este um campo recente e muito específico, que está nos exigindo maior propriedade e aprofundamento. Entretanto, também percebo a importância de abordar esta discussão, pois, ao debruçar-me sobre os livros que selecionei para análise, tornou-se relevante atentar para uma nova forma de falar e pensar sobre as crianças e as relações de gênero e, por consequência, sobre as novas tecnologias para gerir a vida. Portanto, meu objetivo neste capítulo é pouco pretensioso. Estarei considerando este espaço um “início de discussão” sobre algo que, suspeito, ainda será de extrema importância no âmbito educacional, campo em que o prefixo “neuro” vem ganhando cada vez maior terreno.

A presença dos preceitos biológicos no campo da educação teve e continua tendo um espaço relevante para pensar a infância e as relações de gênero. Desde a atuação da Higiene e da Medicina a partir da metade do século XIX, muitos têm sido os discursos que se respaldam em explicações orgânicas e hereditárias para identificar e atuar sobre comportamentos considerados indesejados ou para justificar deficiências de determinados sujeitos (deficiência da mulher frente ao homem, do negro frente ao branco, do homossexual frente ao heterossexual, dos velhos frente aos jovens, etc.) Muitos destes saberes produziram uma série de estratégias biopolíticas de controle e governo das populações.

Em se tratando das questões de gênero o apelo a uma matriz biológica, advindo dos discursos médicos/científicos, que seria compartilhada entre todos os seres-humanos, independentemente dos processos culturais, é utilizado para determinar, fixar e universalizar identidades de gênero, fixando também o corpo (magro, belo, branco, saudável) como normal e a sexualidade (heterossexual) como “natural”. Os estudos de gênero buscam romper com tais normatizações. Neste sentido, Louro (1997, p. 21) propõe que:

Para que se compreenda o lugar e as relações entre homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Vejamos alguns exemplos presentes no livro *Criando Meninos* que apontam as considerações feitas pelo autor acerca das questões que envolvem relações entre corpo, gênero, sexualidade e hormônios:

A verdade é que a testosterona atua sobre o cérebro e deixa os meninos mais preocupados com classificação e competição. (BIDDULPH, 2006, p.41).

Quando a situação não está bem estruturada, os meninos se sentem inseguros, em perigo. Se ninguém está no comando, eles começam a competir para determinar a ordem social. Sua natureza movida à testosterona os leva a querer estabelecer hierarquias, mas como são todos da mesma idade, nem sempre conseguem. Se oferecemos a eles uma estrutura, eles relaxam. Para as meninas, isso não tem tanta importância (BIDDULPH, 2006, p.42) .

A testosterona dá energia e determinação. Um garoto com altos níveis do hormônio dá um bom líder. (BIDDULPH, 2006, p.47).

A atuação da testosterona no corpo de um menino parece, segundo o autor, justificar uma natural posição de poder masculina garantida por seu “potencial” de energia, determinação, desejo de competição e capacidade de liderança. Tomemos as profundas diferenças em termos quantitativos evidentes na participação social de homens e mulheres em esferas públicas como, por exemplo, o âmbito político. Apesar das grandes mudanças na atualidade, com mulheres cada vez mais ocupando funções em setores políticos, tanto no executivo quanto no legislativo, ainda hoje, uma grande maioria masculina prevalece ocupando os cargos de liderança neste campo. Seria então possível explicarmos tal fenômeno via testosterona, visto que, o hormônio capacita os sujeitos para a liderança? Tal

raciocínio parece reiterar uma norma que tem sido questionada, por exemplo, no âmbito dos movimentos feministas e também tem sido contraditoriamente subvertida cotidianamente através de histórias de vidas as mais diversas de homens e mulheres. A identificação de uma “predisposição” individual localizada biologicamente numa essência masculina acaba por reduzir e invisibilizar uma infinidade de fatores sociais, culturais e econômicos atravessados por relações de poder que constituem a dinâmica social e suas desigualdades e contradições.

Os estudos de gênero consideram que é na arena cultural que inúmeros campos discursivos competem no estabelecimento de significados no que tange às relações de gênero. A própria história do feminismo, como nos apontam Joan Scott (1995) e Érica Melo (2008), tem nos mostrado a variedade de significados que foram produzidos em torno das relações de gênero, marcando as continuidades, rupturas e contradições no interior deste campo discursivo. Ao modo pós-estruturalista, os significados podem ser sempre outros e, como afirma Scott (1995, p.71), não há como aprisioná-los, fixá-los “de uma forma que seja independente do jogo da invenção e da imaginação humanas”. Desta forma, gênero, assim como outros marcadores sociais como raça, classe, etnia, geração precisam ser historicizados, de forma que sua significação seja entendida pelo seu caráter social, contingente, relacional e, por isso, em constante fluxo.

No que tange à infância, desde que a criança tornou-se objeto do olhar científico, os saberes biológicos expandiram-se sobremaneira, sustentando inclusive, uma série de conhecimentos que foram e são a base de propostas pedagógicas como, por exemplo, a construtivista, amplamente difundida a partir dos anos 80. Foram trabalhos empíricos como os realizados pelo biólogo Jean Piaget, por exemplo, que produziram a ideia de estágios normalizadores naturais de desenvolvimento em direção à racionalidade científica. Foi a biologia, portanto, e a ideia de uma naturalização do desenvolvimento que fornecera as bases para a Psicologia do Desenvolvimento se fundamentar como chave para os processos pedagógicos junto às crianças (WALKERDINE, 1998).

Para além dos estágios do desenvolvimento, por exemplo, a presença da Biologia na educação tem se pautado, atualmente, pelas “importantes descobertas acerca [...] do cérebro” (BIDDULPH, 2006, p.7):



[...] o cérebro dos meninos e das meninas cresce de maneira diferente e afeta seu modo de pensar e agir. (BIDDULPH, 2006, p.34).

No sexto mês de gestação, o feto já tem capacidades impressionantes, todas controladas pelo cérebro, tais como reconhecer a voz da mãe, responder a movimentos, chegando a dar chutes quando apalpada! Pela ultrasonografia, pode-se vê-lo mexendo a boca como se estivesse cantando no útero. (BIDDULPH, 2006, p.52).

Desde muito cedo as diferenças entre os sexos ficam evidentes no cérebro do bebê que ainda vai nascer. Uma delas é que o cérebro do bebê do sexo masculino se desenvolve mais lentamente que o do bebê do sexo feminino. Outra diferença é que no menino formam-se menos conexões entre os lados esquerdo e direito. [...] Nos seres humanos, cada metade [do cérebro] tem sua especialização. Uma lida com a linguagem e o raciocínio, a outra com o movimento, a emoção e o sentido de espaço e posição. As duas metades “conversam” entre si através de um grande feixe central de fibras chamado corpo caloso. Nos meninos, o corpo caloso é relativamente menor em tamanho: existem menos conexões ligando um lado ao outro.

Recentes estudos demonstram que os meninos tendem a resolver certos tipos de problemas, como adivinhações e trocadilhos, usando apenas um lado do cérebro, enquanto as meninas usam os *dois*. Isso pode ser observado claramente com o uso da tecnologia de mapeamento cerebral por meio da ressonância magnética. No cérebro da menina, “todas as luzes acendem”, ao passo que, no do menino, as luzes “acesas” se localizam em determinada parte de um lado apenas, o que causará enormes ramificações, que serão examinadas mais tarde. (BIDDULPH, 2006, p.53-54).

No livro *Criando Meninas*, Gisela Preuschoff também expõe as diferenças nos cérebros de meninos e meninas:

Com a diferenciação sexual, também os cérebros dos embriões femininos e masculinos começam a se desenvolver de forma diferente. A diferença se nota com maior grau de clareza no hipotálamo, o centro hormonal situado na parte anterior e média do cérebro. A partir daí, são coordenadas muitas funções corporais, como excitação sexual, fome, sede, percepção de frio e calor e reações de luta ou fuga. (PREUSCHOFF, 2008, p. 12).

A diferença mais discutida entre o cérebro masculino e feminino é o feixe de fibras nervosas que liga o lado direito ao lado esquerdo do cérebro. Essa ponte chamada de corpo caloso, é, nas mulheres, significativamente maior, o que explica diferenças nas maneiras de pensar entre homens e mulheres. Meninas e mulheres utilizam os dois lados do cérebro simultaneamente, enquanto meninos e homens fazem uso somente de um lado de cada vez.

Está comprovado também que o lado esquerdo do cérebro se desenvolve mais rapidamente em meninas do que em meninos. Como é aí que se encontra o centro da expressão verbal, geralmente os meninos aprendem a falar mais tarde do que as meninas. O lado direito do cérebro, responsável pela solução de problemas espaciais e visuais, desenvolve-se mais tarde nas meninas. Por isso elas têm, frequentemente, dificuldade em imaginar objetos de várias perspectivas ou quanto a orientação espacial. (PREUSCHOFF, 2008, p. 12-13).

Tem sido muito comum na mídia, de um modo geral, a presença de programas, reportagens, documentários e todo o tipo de aconselhamento sobre como deveríamos usar bem nossos cérebros e que, promover o bem-estar, significa um cérebro saudável. À medida que as pessoas envelhecem, devemos promover o uso do cérebro ativo – um conjunto de técnicas como ginástica cerebral e coisas semelhantes para assegurar que o cérebro permaneça estimulado, porque se sabe que a estimulação do cérebro pode ser uma medida *neuroprotetora* (ROSE, 2010). Também vemos uma produção imensa de artefatos que se dedicam a explicar os fenômenos que envolvem as relações de gênero desde o modo de funcionamento cerebral. A partir dos novos estudos sobre o cérebro, amor, beleza e atração física encontram-se explicados e justificados por uma série de composições neuroquímicas. E diante disso, um conjunto de técnicas tem sido propostos para lidar com estes novos saberes, incluindo aí, fármacos diversos que agem diretamente em nosso cérebro, podendo alterar humores, temperamentos, estados depressivos, etc. A biologia definitivamente não tem sido considerada um destino, e dizer que algo é biológico parece abrir a possibilidade de intervenção e transformação.

Nem Biddulph, nem Preuschoff consideram os “fatos científicos” apresentados nos excertos como uma biologia determinista sobre os gêneros. Ao contrário, ambos argumentam na direção de que o ambiente influencia nestas estruturas cerebrais e, sobretudo, que tais fatos abrem a possibilidade de intervenções adequadas e precocemente estabelecidas:

Existem, pois, claras diferenças biológicas entre meninos e meninas. Elas são fortalecidas ou amenizadas pelo comportamento dos pais e de todo o ambiente (PREUSCHOFF, 2009, p. 14).

É um fato irrefutável que as meninas dispõem, geralmente, de maior habilidade verbal, porque elas ativam mais cedo o lado esquerdo do cérebro, no qual está o centro da capacidade verbal.

Essas diferenças quanto aos resultados seguramente têm a ver com as diferenças entre cérebros femininos e masculinos. Entretanto é impossível negar que os pais reajam às diferenças, estimulando melhor com o seu comportamento as atitudes verbais das filhas. Uma pesquisa americana mostrou que o número de palavras dirigidas pelos pais à criança, isto é a “quantidade” de comunicação, permite uma previsão bastante exata acerca da futura inteligência, do sucesso escolar e das capacidades sociais da criança.

**Sem dúvida, falar estimula o cérebro e ajuda a construir conexões que são indispensáveis para a futura inteligência, criatividade e capacidade de adaptação da criança. [...]**

Se houver condições de dar uma educação bilíngue à criança, no caso, por exemplo, de mãe e pai não falarem a mesma língua nativa, não se deve perder a oportunidade. Nunca mais ela aprenderá uma língua de maneira tão fácil e espontânea quanto nos primeiros anos de vida. Além disso, a aprendizagem de uma segunda língua terá, em geral, efeitos positivos sobre a inteligência da criança. (PREUSCHOFF, 2008, p.26). *[grifos meus]*

[...] Conforme o cérebro vai crescendo, o hemisfério direito procura fazer conexões com o esquerdo. Nos meninos, como o hemisfério esquerdo ainda não está pronto, as células nervosas que se estendem do hemisfério direito não têm onde “se ligar”. Então, voltam-se para o lado direito e fazem a conexão lá mesmo. Como resultados, a metade direita do cérebro do menino fica mais rica em conexões internas e mais pobre em conexões com a outra metade. Essa é uma explicação possível para o maior sucesso dos meninos em matemática, que é principalmente uma atividade do “lado direito do cérebro”. Explica também seu maior interesse em desmontar qualquer mecanismo e deixar as peças espalhadas! Mas devemos ter cuidado para não exagerar nas conclusões, já que às vezes as expectativas dos pais, a prática e as pressões sociais também influenciam o talento natural e a habilidade. **Está claro que a prática realmente contribui para que as conexões se estabeleçam permanentemente, portanto o estímulo e o ensino afetam a “formatação” e a capacidade do cérebro na vida futura** (BIDDULPH, 2006, p. 54-55). *[grifos meus]*

#### AJUDANDO O CÉREBRO A CRESCER

[...] O nosso cérebro é um mecanismo brilhante e flexível sempre pronto a aprender. O pai e a mãe podem ensinar o menino a evitar entrar em brigas, buscando meios específicos de jogar ou resolver disputas. É bom ensinar os meninos habilidades como:

- descobrir os sentimentos dos outros, observando a expressão do rosto;
- fazer amigos e participar de um jogo ou de uma roda de conversa;
- ler os sinais de seu próprio corpo, como perceber quando está ficando zangado a tempo de se afastar da situação.

**Ao trabalhar essas habilidades, os pais estão criando conexões entre os dois lados do cérebro de seus filhos.**

Na escola, a mesma ajuda é necessária. Conheço um professor de Matemática que raramente dá uma aula sem usar um exemplo prático do que está sendo estudado. Muitas vezes sai da escola para mostrar a noção concretamente. Ele descobriu que mesmo alunos desmotivados conseguem entender os conceitos quando os vêem na prática e quando usam o corpo para aprender uma ideia. **Assim, adquirem conceitos do lado direito do cérebro para conectar com o entendimento do lado esquerdo usando seus pontos fortes para superar os pontos fracos** (BIDDULPH, 2006, p.60). *[grifos meus]*

Se atentarmos para as práticas propostas para a “expansão” do cérebro nos ditos dos livros, veremos que elas não seriam, por assim dizer, grandes novidades pedagógicas, pois se alinham àquelas que são preconizadas pelas pedagogias centradas-na-criança que postulam a aprendizagem pela experiência e interação. Contudo, alguns aspectos parecem diferenciar-se: o que antes era entendido como capacidades individuais a serem desenvolvidas (em ambiente propício) de acordo com os estágios de desenvolvimento naturais (WALKERDINE, 1998), agora ocorrem por um movimento de clara e consciente intervenção corporal, sendo o cérebro o *locus* privilegiado desta intervenção. Se antes as práticas junto às crianças eram em nome da constituição de um sujeito emocional e mentalmente sadio segundo uma linguagem psicológica de desenvolvimento da inteligência e subjetividade, agora as práticas se dão em nome do desenvolvimento cerebral. A pergunta que alguns estudiosos sobre este novo pensamento se colocam é se estaríamos vivendo uma biologização do psicológico, ou melhor, em que medida ou de que maneiras esses modos psicológicos de pensar estão sendo suplantados ou sustentados por essas maneiras neurobiológicas de pensar (ROSE, 2010; ORTEGA; 2008).

Interessante perceber como, nestes novos estilos de pensar, o cérebro é considerado um órgão extremamente plástico e flexível. O biológico, ao invés de ser narrado como um destino é ressaltado por sua maleabilidade e, portanto, passível de ser formatado, reformado, transformado. E as técnicas para isso começam a despontar em sítios sociais e institucionais diversos, como a família, a escola, as empresas, os grupos de autoajuda, as clínicas,... prometendo corrigir e ampliar os tipos de pessoas que somos ou queremos ser. Pensemos no que tratam os autores dos livros analisados: se o indivíduo nasce menino ou menina estará *suscetível* a certas deficiências e/ou potencialidades cerebrais. Cientes disso, pais, mães, professores/as, terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, conselheiros, etc... poderão, de modo prático e técnico, *otimizar* as capacidades cerebrais tornando-os melhores, mais adaptados. O biológico, nestes termos é muito mais dinâmico, aberto e flexível.

Tais características parecem se afinar, e muito, com as ideias do sujeito preconizado na contemporaneidade. Ao abordarem aspectos sobre o deslocamento da racionalidade governamental liberal em direção à constituição de uma governamentalidade neoliberal, Saraiva e Veiga-Neto (2009) apresentam uma série de fatores que apontam para uma maior ênfase na produção de subjetividades baseadas na flexibilidade e adaptação. Eles argumentam sobre a mudança de um

ideal de instituição de (re)produção de mercadorias – a fábrica – para uma instituição de inovação – a empresa - que privilegia o uso do cérebro. Neste sentido, o trabalho não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e seu poder criativo, que seria chamado de trabalho imaterial. Conforme os autores (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 194),

Agora que o trabalho imaterial torna-se o modelo, já não interessa uma moldagem definitiva do corpo. É preciso, antes de tudo, um cérebro flexível, mas também articulado, composto de segmentos interligados, nos quais se possa não apenas encaixar novos módulos e abandonar antigos, mas também, que possam ser articulados com outros cérebros.

Tal modelo mostra-se como algo extremamente desejável na contemporaneidade, não extinguindo outros tipos de trabalho, mas reorganizando-os e hierarquizando-os de forma diferenciada. Tais deslocamentos produzem efeitos diversos com mudanças de ênfases, por exemplo, da produção, para o consumo. Não é que não existisse consumo, mas enquanto o foco era a troca de mercadorias a ênfase estava na produção. Atualmente, o foco se desloca para a competição, não importando ter muitas mercadorias, mas sim, ter elementos que possam vencer a competição para a conquista de consumidores. Este tipo de trabalho enfatizado na contemporaneidade marcaria a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo cognitivo. Para Costa (2009), esse novo capitalismo exige uma mobilização do sujeito em favor de sua potencialização individual, pela qual indivíduos e coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, de modo geral, uma busca desenfreada e uma competição exacerbada que precisa ser traduzida em índices de produtividade. Num contexto onde a competitividade é o mote é preciso suscitar constantemente a força de vontade do indivíduo a se valorizar como uma *micro-empresa*<sup>39</sup>, ou seja, um sujeito empreendedor de si mesmo.

Faço esta breve inserção no tema da governamentalidade neoliberal para argumentar que, este cenário atual, mostra-se propício, com problemas pertinentes, para que programas de potencialização do sujeito e demais práticas no âmbito da neurociências, com ênfase no cérebro, vão tomando forma e força.

---

<sup>39</sup> Sylvio de Souza Gadelha Costa (2009, p.180) utiliza o termo “indivíduo-microempresa” para designar este tipo de sujeito que vem se constituindo no contexto de uma governamentalidade neoliberal.

Este contexto pode ser entendido pelo que Ortega (2008) tem nomeado de *neurocultura e sujeito cerebral* e que Rose (2010) chamou de *eu neuroquímico*. Uma característica desta cultura é o surgimento de biossociabilidades entendidas como uma forma apolítica de grupos, movidos por interesses privados, reunirem-se, não mais por critérios tradicionais como raça, classe, grupos políticos, etc. mas segundo critérios de saúde, performances corporais, doenças específicas... Nestes grupos o objetivo é dirigido para a corporeidade, por exemplo, melhor forma física, mais longevidade e/ou o prolongamento da juventude, voltando-se para a produção de identidades pessoais, as bioidentidades (ORTEGA, 2008).

Ortega (2008, p.489) descreve esse processo nos seguintes termos:

Nesse processo de descrição da individualidade e da subjetividade em termos corporais, o cérebro ocupa um lugar privilegiado. O espetacular progresso das neurociências, o intenso processo de popularização pela mídia de imagens, as informações que associam a atividade cerebral a praticamente todos os aspectos da vida e certas características estruturais da sociedade atual vêm produzindo, no imaginário social, uma crescente percepção do cérebro como detentor das propriedades e autor das ações que definem o que é ser alguém.

No pensamento crescente de uma neurocultura o sujeito é interpelado por discursos e práticas de como agir sobre seu cérebro de forma a maximizar a sua performance. É através de informações variadas sobre uma *cientificidade-fisicalista* que o indivíduo toma conhecimento de sua identidade pessoal ou de seu “eu objetivo” para que, a partir destes referentes, possa constituir-se por práticas de si cerebrais que, segundo Ortega (2008), são nomeadas de neuroasceses.

Voltando aos discursos veiculados nos livros é possível perceber algumas conexões (não as cerebrais!) entre uma forma de pensamento “cerebralista” contemporânea, brevemente explanada neste espaço, e as proposições sobre a educação das crianças apresentadas nos livros. Ouso inferir que tais relações se dão, ora pelas formas práticas de potencialização do cérebro de meninas e meninos sugeridas nos livros, ora pelo ensejo à formação de biopolíticas que se constituiriam de acordo com identidades marcadas pelo gênero. Para argumentar tais proposições trago alguns trechos dos livros, iniciando por aqueles que sugerem as formas técnicas deste pensamento:

## NA PRÁTICA

### Aprendendo a se comunicar

A comunicação é essencial à vida. No entanto, infelizmente, em toda a sala de aula podemos encontrar quatro ou cinco crianças que não lêem, não escrevem ou não falam bem. E entre elas os meninos superam as meninas na proporção de quatro para um! Hoje em dia, pensa-se que isso é devido ao fato de o cérebro dos meninos não estar tão bem organizado para a linguagem.

Não se deve pensar que nada deve ser feito. Se você quiser evitar que sua criança tenha problemas de linguagem ou de aprendizagem, há muito o que fazer para ajudar. Essa é opinião da neurocientista Dra. Jenny Harasty e de sua equipe, que fizeram uma pesquisa revolucionária para entender os distúrbios da comunicação.

A Dra. Harasty descobriu que, no sexo feminino, as duas regiões onde se processa a linguagem são de 20 a 30% maiores que no sexo masculino. O que não se sabe ainda é se já nascem assim ou se isso acontece porque as meninas usam mais essas regiões. Qualquer que seja a causa, sabe-se que o cérebro é muito sensível a experiências de aprendizagem quando elas acontecem na idade certa. E, para a linguagem, a idade ideal é de zero a oito anos. Na adolescência e na idade adulta, continuamos aprendendo, mas quanto mais velha é a criança, mais difícil fica mudar as conexões primitivas do cérebro.

Você pode ajudar o seu menino a se comunicar melhor, começando enquanto ele ainda é um bebê. Assim, ele vai ler, escrever e falar melhor quando for para a escola. Veja como.

#### **1. “Puxe pela fala” – um passo de cada vez**

[...] Com um bebê que balbucia, repita a palavra que você acha que ele está tentando falar. Se o bebê faz “gugu, dagu” e aponta para seu patinho de borracha, você diz “patinho, o patinho do João”. Ele logo estará dizendo “patinho” também. [...]

#### **2. Sempre que tiver oportunidade dê explicações à criança**

[...] Converse, explique, responda às perguntas. Surpreendentemente, alguns pais muito amorosos, que cuidam bem de seus filhos, parecem não perceber que o cérebro de suas crianças cresce com a conversação. Não se acanhe, explique, conte casos, converse! Por exemplo: “está vendo isso aqui? Serve para ligar o limpador. É ele que tira água da chuva do pára-brisa; “Este aspirador de pó faz um bocado de vento. Ele suga o ar e manda a poeira para um saco. Quer experimentar?”

Esse tipo de conversa – desde que você não exagere e aborreça a criança – faz mais pelo cérebro de seu filho que qualquer escola cara mais tarde.

#### **3. Desde muito cedo leia para sua criança**

Mesmo que a criança tenha apenas um ano de idade, vocês já podem se divertir juntos com os livros [...]

Depois, quando a criança já tiver suas histórias favoritas, você pode brincar de “adivinhação” – “e aí o gatinho fez...” – esperando que a criança diga “miau!” [...]

Lembre-se: sempre que brincar com a criança com jogos de aprendizagem, o truque é divertir, fazê-la “expandir” a mente; ela vai adorar.

Toda a criança se beneficia de jogos de aprendizagem, mas para os meninos, é uma medida preventiva, porque eles são predispostos a ter uma linguagem mais pobre se não forem estimulados. E, além de tudo, é divertido!

A Dra. Jenny Harasty aconselha: se você se preocupa com o desenvolvimento da fala e da linguagem de seu menino, se acha que ele não está falando tão bem quanto deveria, confie na intuição: converse com um especialista. As sessões de terapia da fala são divertidas e podem fazer uma grande diferença no futuro. (BIDDULPH, 2006, p. 55-56-57-58).

As formas de interação/intervenção com a criança, sugeridas pelo autor, caminham na direção de que, preservando o caráter de “prazer” e “diversão”, elas estejam centradas no desenvolvimento cerebral, principalmente como uma medida preventiva em se tratando dos meninos e seus cérebros. Vemos também um contorno para uma identidade masculina padrão, sendo referência para estratégias de governo onde se busca disciplinar o seu corpo, com ênfase no cérebro, mas não para fixar tal identidade, mas para a produção de uma outra subjetividade. Isto parece ficar mais claro quando Biddulph (2006, p.63) propõe a produção de “um novo tipo de homem” a partir deste mapa cerebral masculino fornecido pelas novas tecnologias científicas. Neste sentido, o autor argumenta que “o mundo não precisa mais de homens que lutem como búfalos”, pois “no mundo moderno, em que o trabalho mecânico é cada vez menos valorizado, precisamos redirecionar a capacidade e a energia masculinas para um tipo diferente de esforço heróico.” Como por em prática tal projeto? O autor parece apostar nos investimentos e técnicas que possam transformar, potencializar o cérebro na busca deste novo sujeito: o sujeito cerebral. Nas palavras do autor “isso significa adicionar sentimento e habilidades de linguagem ao raciocínio e à capacidade de agir que os garotos têm – criar uma espécie de “superboy” que seja flexível a ponto de transitar por todas as áreas de habilidade” (BIDDULPH, 2006, p.63). *[grifo meu]*

Quais seriam as implicações para a educação e para infância de uma forma de pensar o sujeito que o reduz as suas múltiplas e flexíveis habilidades cerebrais e o eleva, por exemplo, a um “superboy”? Com certeza, este novo pensamento no contexto de uma neurocultura parece abrir espaço para uma série de práticas de disciplinamento dos corpos não só para torná-los dóceis, mas flexíveis e adaptados às novas condições que se colocam na pós-modernidade, sobretudo, nos termos de uma racionalidade neoliberal. E é neste contexto que os novos especialistas mostram-se como guias na arte do governo das vidas. Rose (2010) refere, que não



só os especialistas nas áreas biomédicas, embora ainda sejam centrais, mas todo um conjunto de outros profissionais como nutricionistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, conselheiros em educação, especialistas em motivação, etc. são convocados a administrar este novo *capital cultural*: o cérebro.

Outra questão relevante no campo das discussões de gênero é o quanto os estudos sobre os aspectos biológicos são utilizados como marcadores de gênero. Embora o argumento seja a plasticidade do cérebro, e logo, do sujeito, tais saberes parecem encapsular o gênero masculino e, por consequência, o feminino, numa certa identidade pautada no desenvolvimento cerebral e também hormonal. Tal posicionamento identitário é, igualmente, o argumento para pensar a organização de, por exemplo, novas políticas no campo da educação escolar e é, neste sentido, que busco apontar as relações entre a neurocultura e a possibilidade de formação de biopolíticas que se pautam em bioidentidades.

Steve Biddulph (2006) defende a ideia de que os meninos deveriam começar o Ensino Fundamental um ano mais tarde do que as meninas. O autor fundamenta seu posicionamento baseado numa série de preceitos biológicos sobre as diferenças entre o desenvolvimento de meninos e meninas. Argumenta o autor que os meninos, aos seis ou sete anos estão com seu “desenvolvimento mental [...] seis a doze meses atrasado em relação ao das meninas” (BIDDULPH, 2006, p. 60-61), estando pouco desenvolvidos em relação à coordenação motora fina, pois estão no “estágio de desenvolvimento dos grandes músculos, ficam loucos para exercitá-los e não são muito bons em ficar sentados quietinhos.” (BIDDULPH, p. 61) Além disso, o fato de que nos primeiros anos do Ensino Fundamental os “nervos do sistema motor” ainda estão em desenvolvimento nos meninos, eles são mais inquietos o que acaba sendo lido pela professora como mau comportamento. O autor também comenta que suas produções como “artesanato”, “desenho” e “escrita” não são tão bons quanto os das meninas e que, por isso, o menino “conclui que a escola é coisa de menina e logo desiste de aprender, principalmente se não tiver um professor do sexo masculino.” (BIDDULPH, 2006, p.61). Desta forma, ao entrar um ano depois que a menina no ensino fundamental, “intelectualmente falando, ele estaria no nível dela.” (BIDDULPH, 2006, p.61). Biddulph aposta que “vai chegar o momento em que meninos e meninas estarão intelectualmente nivelados, mas, com as escolas funcionando como hoje, o mal já estará feito” (BIDDULPH, 2006, p.61). Ele atribui seu posicionamento às novas pesquisas sobre cérebro: “Se levarmos em

consideração as recentes pesquisas sobre o cérebro vamos ver que existem outras maneiras de estruturar as escolas para que se tornem lugares melhores para os meninos.” (BIDDULPH, 2006, p.61)

Diante do que aponta o autor do livro, pode-se perceber que a proposta de educação sugerida caminha na direção de práticas que se voltem às necessidades específicas de cada gênero, entendendo tais necessidades como um modo de ser menino ou menina fixado e naturalizado por traços biológicos que os gêneros carregam. Tal discurso submete a *diferença à identidade*, ou melhor, apaga as diferenças e toda a discussão de como são socialmente construídas, em nome da identidade: menino e menina. O discurso da identidade tem sido um importante balizador para as políticas públicas, no sentido de lutas em torno dos direitos e necessidades de grupos minoritários. Contudo, o princípio identitário que está na base de tais ações, muitas vezes, acabam por simplificar, fixar, e por fim, produzir posições para os sujeitos tal qual os discursos buscam identificá-los e enquadrá-los. O autor fala de atender as necessidades específicas, por exemplo, de meninos, deixando de levar em conta que meninos têm necessidades diferentes, atravessadas pelas mais diversas práticas culturais e contingentes. Balizar as práticas educativas em torno das identidades masculina e feminina baseadas em preceitos biológicos mostra-se problemático, uma vez que deixa de levar em conta a própria produção social que fixa identidades e produz diferenças. Podemos perceber claramente o quanto os argumentos do autor se mostram descolados do aspecto histórico e, principalmente das relações de poder, em que são engendradas as relações de gênero através, especialmente, de uma passagem do livro: ao defender a entrada dos meninos na escola fundamental um ano depois das meninas, Biddulph (2006, p. 62) faz uma ressalva: “Os meninos não são inferiores – são apenas diferentes”. Ele descreve então, as vantagens e desvantagens que meninos e meninas têm em relação ao uso diferenciado que fazem dos hemisférios cerebrais o que resulta em habilidades também diferenciadas, como, por exemplo, “o lado direito do cérebro tanto cuida dos sentimentos quanto das ações, o que torna os homens mais capazes de agir em situações que fariam as mulheres pensarem, pensarem, em total paralisia!” (BIDDULPH, 2006, p.62). E para destacar a não “inferioridade” dos meninos frente às meninas o autor faz a seguinte colocação:

Germaine Greer destacou que os gênios em diversas áreas do conhecimento são homens em sua maioria, embora muitos deles possam ser considerados, no aspecto geral, personalidades desequilibradas, precisando de quem tome conta deles, geralmente uma mulher!

Em uma era antimasculina, é importante lembrar e mostrar aos meninos que foi um homem que inventou o avião e o carro, foram homens que lutaram nas guerras, construíram estradas de ferro e hospitais, descobriram remédios e participaram das grandes navegações que fizeram tudo acontecer. Na África, existe um ditado que diz: “As mulheres tomaram a metade do céu.” Mas, é claro, os homens tomaram a outra metade. (BIDDULPH, 2006, p.62).

Usando a metáfora empregada pelo autor poderíamos nos perguntar qual metade do céu foi historicamente destinada às mulheres e homens? O autor parece acreditar que tais questões estão relacionadas às competências naturais que os homens e mulheres carregam, sem levar em conta a diversidade de fatores sociais, políticos e culturais e, portanto, as relações de poder, que possibilitaram a relação do homem à esfera pública, sua posição como sujeito empreendedor e racional em contraponto a relação da mulher ao espaço privado e sua aptidão e dedicação para conduzir emocionalmente os homens.

Diante do exposto até aqui, creio ser importante fazer algumas ressalvas. Não tenho dúvidas de que o conhecimento acerca do desenvolvimento cerebral, assim como demais aspectos que envolvem o biológico têm sido relevantes, principalmente na área da saúde, no tratamento de muitas patologias, assim como, de situações específicas em que os indivíduos necessitam de intervenções deste tipo para poder melhorar sua condição de vida ou ultrapassar certos obstáculos na sua vida pessoal. Não se trata de avaliar se tais conhecimentos são bons ou ruins, se estão acessíveis ou não acessíveis aos indivíduos, se sou contra ou a favor. O que é pertinente para esta análise é a problematização de tais discursos, a partir da premissa de que, sendo práticas, eles põem em funcionamento certos modos de ser meninos e meninas, bem como, formas de organizar nossas condutas juntos às crianças em termos, tanto de uma educação no âmbito familiar, quanto novas formas de pensar a educação escolar.

Um dos aspectos que procurei tensionar é uma política identitária que parece ser a base das práticas propostas nestes discursos, que pretende falar das relações de gênero, a partir de uma identidade de menino e menina. Em meio à variedade de questões que envolvem estes embates em torno do conceito de gênero tomo uma das proposições de Scott (1995, p.86) para reflexão: “gênero é uma forma primária

de dar significado às relações de poder”. A questão do poder esteve, desde sempre, no centro das pesquisas que envolviam os estudos sobre a mulher desde as primeiras movimentações feministas que procuravam deflagrar a distribuição desigual de poder entre homens e mulheres nas diferentes sociedades. Todavia, as categorias polarizadas homem/mulher parecem não ter sido suficientes para dar conta do entendimento da organização social e da complexidade das relações de poder, uma vez que, tanto o campo do masculino como o feminino são marcados em seu interior por múltiplas linhas de força que posicionam e hierarquizam sujeitos de formas diferenciadas. Essas correlações de forças relacionam-se a diferentes marcadores sociais como raça, classe, geração, religião, escolaridade, sexualidade, entre outras tantas variantes que se cruzam, combinam-se, arranjam-se, formando uma complexa dinâmica social. Desta forma, pensar os nexos entre as relações de gênero e educação de crianças mostra-se de fundamental importância, contudo, a ideia de organizar estruturas escolares, a partir de, e com base em aspectos biológicos que diferenciam os sexos é uma estratégia reducionista em termos de políticas educacionais. De todo modo, vale ressaltar que tal posicionamento, embora se afaste dos aspectos sociais, se pretendendo natural, não se isenta de estar enredado em relações de poder que instauram uma norma, legitimam posições, hierarquizam os sujeitos, visibilizam certos saberes em detrimento de outros.

Além disso, o movimento da neurocultura parece resultar num paradoxo apontado por Ortega (2008, p.497) e que pretendi também visibilizar nas análises feitas – de que “coexistem [...] um impulso construtivista e a naturalização identitária”, uma vez que, o direito a ser atendido em suas necessidades quanto ao seu gênero, portanto em relação à diferença, seja colocado a partir dos predicados biológicos de uma identidade marcada no cérebro.

## 5. A PRODUÇÃO DOS SUJEITOS NOS MANUAIS EDUCATIVOS

[...] o ser humano – como tudo o mais – excede todas as tentativas para pensá-lo; embora o ser humano seja necessariamente pensado, ele não existe na forma de pensamento (ROSE, 2001, p. 48).

A escolha desta frase como ponto de partida para este capítulo tem como finalidade retomar, a partir dos estudos foucaultianos, a ideia de que, a invenção do humano, a noção, por exemplo, de um sujeito pai, mãe, criança, professor/a, menino, menina, ... visto como fonte de conhecimento e ação política, é uma tarefa sempre inconclusa, inacabada que exige sempre maiores investimentos. Desde a perspectiva desta pesquisa, o ser humano não é um sujeito unificado, uma identidade estável, ou ainda uma entidade com uma história linear e evolutiva. É sim, um artefato cultural e histórico, alvo de uma multiplicidade de tipos de trabalhos, de vetores de forças, de investimentos. Buscar os rastros do sujeito requer, conforme Rose (2001, p.35), “uma investigação das técnicas intelectuais e práticas que têm constituído os instrumentos por meio dos quais o ser humano tem, historicamente, constituído a si próprio.”

Estas técnicas não se encontram prontas para a experimentação do sujeito que se transformaria a partir da experiência. Tais técnicas precisam, pois, ser inventadas, precisam fazer sentido, ser refinadas e estabilizadas e, em movimentos heterogêneos, serem implantadas e disseminadas em diferentes práticas como na família, na escola, nas ruas, nos locais de trabalho, etc. (ROSE, 2001). É por tal razão, nos diz Bujes (2001, p.146), que “se constróem narrativas que buscam reafirmar certos ideais, comportamentos e sensibilidades” de forma que possamos nos reconhecer em tais experiências, assim como, participamos de sua constante produção.

Isso se dá historicamente e esta história precisa ser analisada em sua contingência e singularidade de forma que seja possível perceber as tecnologias que são constantemente ativadas para que o sujeito produza esta relação consigo mesmo e com os outros. Larrosa (1994), ao apoiar-se sobre os últimos trabalhos de Foucault, comenta sobre os deslocamentos que o filósofo vai fazendo acerca da constituição histórica do sujeito que precisa ser analisada na relação entre um

domínio de saberes, um conjunto de práticas normativas e formas de subjetivação, num movimento de correlações. Rose argumenta que (2001, p. 36):

Se utilizarmos o termo “subjetivação” para designar todas essas práticas e esses processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeito de um certo tipo, então a subjetivação tem a sua própria história. E a história da subjetivação é mais prática, mais técnica e menos unificada do que supõem as análises sociológicas.

Esse processo de constituição do sujeito pode ser entendido, a partir da analítica foucaultiana da governamentalidade. Tal domínio abrange tanto os processos pelos quais o poder se exerce como condução de condutas, quanto por aquilo que o filósofo chamou de técnicas de si, ou seja, como o sujeito relaciona-se com a “verdade” e age sobre si mesmo a partir desta relação, em práticas, por exemplo, de autogoverno, automonitoramento, autoreflexão. Estão envolvidos na governamentalidade, a articulação de processos de objetivação e subjetivação (Foucault, 2006).

Ressalta-se ainda que, no domínio do governo, se perfaz ainda outra articulação que ocorre em dois níveis paralelos e complementares: a gestão da vida se dá no nível anátomo-político, por meio do disciplinamento do corpo-máquina e no nível biopolítico, por meio da regulação do corpo-espécie, ou seja, a gestão política da população (FOUCAULT, 2007).

Neste capítulo intenciono analisar as tecnologias de governo dos sujeitos de quem os livros falam e para quem os livros falam: pais, mães, educadores/as, meninos e meninas. Estarei utilizando o termo tecnologia conforme definido por Rose (2001, p.38):

A tecnologia, neste caso, refere-se a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.

Importante novamente ressaltar que tais tecnologias humanas não são uma estratégia “maligna” advinda de algum lugar específico ou atribuída a um sujeito particular. Estamos todos enredados em tais relações de poder. O poder a partir de Foucault (2007) é intencional, não há nada que se esconda, que esteja por trás, contudo não se localiza num estrategista, num sujeito formulador de tal poder. Como

analisar tais intencionalidades sem um sujeito? Pois é neste sentido que as práticas se tornam foco do olhar do pesquisador – localizadas nas tecnologias ou em lugares diversos como as instituições, elas podem mostrar uma certa lógica, uma forma inteligível de compreender o social, um objetivo que impulsiona, mas que não é localizado em nenhum ponto fixo. Os objetivos emergem das condições históricas, tomando formas particulares, encontrando obstáculos, condições e resistências específicos. As pessoas têm intenções, no poder estão envolvidos cálculo e desejo, contudo os efeitos que produzem escapam às intenções iniciais. O poder é dinâmico e em constante desequilíbrio (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Neste sentido, o propósito deste capítulo é mostrar como os livros colocam em funcionamento tais tecnologias, considerando os textos contidos nos livros como histórias de um tempo, um texto cultural como qualquer outro que opera com certas “verdades”. E se as verdades são deste mundo, se são sempre provisórias, o que podemos fazer é colocá-las em questão, problematizá-las, duvidar daquelas que se pretendem explicativas e totalizantes, sem a intenção de chegar a compreender as coisas como “realmente são”, ou fazer uma descrição “mais clara” das coisas (BUJES, 2009). Tampouco tenho a pretensão de predizer os efeitos que poderiam advir da aplicação das proposições dos livros na vida das pessoas, ou seja, como, ao fim e ao cabo, elas são levadas à prática – o que “de fato acontece.” Como explica Bujes (2009, p.272):

Os modos de dizer já configuram uma prática que constitui aqueles/as que se embrenham na leitura [e, desta forma, o objetivo será de] discutir como tais leituras carregam sentidos que validam modos de entender as crianças, o lugar que lhes é destinado no mundo, de agir para produzir nelas certos modos de conduta.

Desde a perspectiva de linguagem que me ancoro, abandona-se a ideia de que ela corresponderia ao real. A realidade é sempre dependente das descrições que dela se faz. Por isso é importante nos indagarmos: Quem pode falar e a partir de qual lugar? O que pode ou não pode ser dito? Quais são as relações daqueles/as que falam e os objetos dos quais falam? (BUJES, 2009)

Neste sentido, e apoiada pelas problematizações feitas por Rose (2001) sobre uma analítica das tecnologias humanas me embrenho, então, em analisar os livros, neste capítulo, sob três aspectos postos pelo autor: tecnologias, teleologias e estratégias. Seguindo seu pensamento, procurarei desenvolver a análise em torno

de algumas questões que envolvem cada uma das perspectivas apontadas. Quanto às tecnologias, busco olhar quais meios são apresentados nos livros para governar as condutas de pais, mães, professores/as e crianças, para dar forma a estes sujeitos, orientando a conduta nas direções desejadas e, ainda, como tais meios atingem sua forma técnica. Em relação às teleologias, procuro mostrar que formas de vida os livros apresentam que podem constituir as finalidades, os ideais ou os modelos a serem seguidos, e quais códigos de saber sustentam esses ideais, sendo estes compreendidos em sua heterogeneidade. E por fim, em termos estratégicos, como esses procedimentos para regular os tipos de sujeitos que os livros ensinam se relacionam a objetivos morais, sociais ou políticos e como se ligam às características desejáveis ou indesejáveis de família, de educação, de sociedade.

### **5.1 Maternidades e paternidades delineadas nos livros**

Os livros analisados apresentam uma série de contornos para o exercício da maternidade e da paternidade dispostos das formas mais diversas. Reiteradas vezes, a mãe, com já apontado anteriormente, é tida como uma figura central, principalmente na ligação inicial com o bebê e nos primeiros anos de vida da criança. Nos livros *Criando Meninos* e *Criando Meninas*, há seções específicas que tratam desta relação com a mãe. Nestes espaços ela é comumente descrita como a pessoa ideal, mais bem preparada, um ser carinhoso, disponível e dedicado à prole. Ora glorificada por sua função materna, praticamente entendida em nossa sociedade como natural, conforme já discutido anteriormente, ora alvo de toda uma prática pedagógica junto à criança que garanta a produção de filhos e filhas saudáveis física e emocionalmente. Há uma série de indicações nos livros de como deve ser uma boa mãe através de descrições sobre o sujeito-mãe, de recomendações sobre as ações que esta deve estabelecer com outros membros familiares, condutas adequadas que deverá ter no interior da família e socialmente, como é possível verificar nos ditos que segue:

<p>Conforme o menino passa de bebê indefeso a adolescente arrebatado, a atuação da mãe tem que se ajustar. No começo você é “a chefe”, em constante supervisão. Na idade escolar, você ensina, monitora e estabelece limites. Mais tarde, você passa a consultora e amiga, e ele decide o caminho a seguir. Gradualmente</p>
--



you are giving freedom and delegating responsibility. Everything has its time (BIDDULPH, 2006, p. 93).

If [...] you feel intimately connected to your daughter by a bond of deep love, you will probably have a harmonious and problem-free period, resolving the small daily conflicts with humor and empathy, at least until adolescence. (PREUSCHOFF, 2008, p.102).

The boy learns to love with his mother. Be gentle, affectionate and enjoy the company of your child. (BIDDULPH, 2006, p. 107).

Para Preuschoff (2008, p.101), “a relação entre mãe e filha é única e intensa [...] através de gerações uma mulher nasce da outra” e isso seria, por si só, uma ligação muito estreita. Por isso, “pais e filhos não podem ter uma relação de intensidade comparável, porque nove meses de gravidez são insubstituíveis.”

É investido no corpo da mulher uma certa sacralidade, assim como, ressaltam-se aspectos biológicos que, a priori, estabeleceriam uma relação profunda e incomparável entre mãe e bebê. Como demonstram várias pesquisas, tal sentimento sobre a maternidade foi sendo engendrado em momentos históricos muito específicos. Fabiana Marcello (2009) argumenta que o sentido de maternidade, tal qual entendemos hoje, se constituiu como um efeito discursivo. Sua pretensa naturalidade pode ser desconstruída levando em conta, por exemplo, as práticas de entregar os filhos às amas de leite ou na roda dos expostos<sup>40</sup>, hábito bastante comum nos séculos XVI e XVII que iniciou com famílias da aristocracia, mas que se estendeu para as demais classes da sociedade. Também por falta de cuidado e higiene, era muito comum a mortalidade infantil, não sendo este um fato problemático naquele momento se compararmos com seu significado atual. Vemos nos livros que a maternidade também pode ser narrada como “problemática” como é o caso das “mães desnaturadas” e “mães depressivas” já apontadas em capítulo anterior.

A construção do sujeito-mãe e a maternidade não pode ser descolada da produção da infância moderna. Como já exposto neste trabalho, foi com a emergência do biopoder, que emerge desde o século XVII, mas de forma mais específica na metade do século XVIII, que surge a necessidade de uma ação política sobre a infância. Era preciso salvar as crianças de todos os males que as

---

<sup>40</sup> Trata-se de um mecanismo utilizado para deixar/abandonar um recém-nascido para ficar aos cuidados de instituições de caridade. Seu dispositivo giratório, embutido numa parede, era construído de tal forma que aquele que expunha a criança não era visto por aquele que a recebia.

acometiam, era preciso encontrar maneiras de cuidar e administrar uma esfera da população agora recém descoberta e, para tanto, as mães são recrutadas cada vez mais a se responsabilizarem por tal administração. Neste sentido, palavras como, amor, cuidado, zelo foram sendo associadas cada vez mais ao materno como forma de produzir um laço afetivo tal que pudesse manter a mulher ligada ao lar e a sua prole. (MARCELLO, 2009).

Este governo da conduta materna deve ser entendido na relação de um poder que age sobre a ação alheia, mas sobretudo, que possa atingir o governo de si, ou seja, a condução das condutas da mãe por ela própria. Desta forma, atos reiterados de uma relação desejável entre mãe e filho/a vão sendo visibilizados e positivados, de uma maneira que a mulher possa se constituir como um sujeito potencialmente mãe. Ao passo que, narrativas que não se ajustam ao projeto de maternidade e infância desejável também sejam referência para constituir aquilo que podemos considerar a norma. Neste sentido, os manuais educacionais e guias maternos de toda ordem tiveram uma parcela importante no governo da maternidade. Na atualidade, continuam a exercer esta função, articulados com outros tantos artefatos e dispositivos como os midiáticos, por exemplo, que alimentam cotidianamente esta produtividade.

Como já comentado em outro momento desta pesquisa, o sujeito-pai ocupa um espaço importante nos livros, sendo ele, inclusive, considerado um leitor para o qual o livro também se endereça. Esta parece ser uma característica específica dos livros contemporâneos se comparados aos manuais educativos analisados em outras épocas.<sup>41</sup>

Embora a mãe seja narrada e apresentada, em diversas passagens, como aquela que efetivamente exerce uma função principal junto ao bebê, em ambos os livros, o pai também é cogitado como alguém que pode realizar esta tarefa pois, para o bebê desenvolver-se adequadamente, necessita de uma “ligação confiável e segura com, no mínimo, uma pessoa de referência.” (PREUSCHOFF, 2008, p.19):

Exceto pela amamentação, o pai pode dar tudo que a criança precisa, só que seu modo de agir tende a ser diferente. Estudos demonstram que o pai, quando brinca com o filho, é mais vigoroso, gosta de agitar a criança, enquanto a mãe

---

<sup>41</sup> Análises como as realizadas por Felipe(2000), Santos (2009) e Magalhães (2011) apontam para uma centralidade da mãe como alvo dos manuais, guias e demais artefatos que se pautavam em aconselhamentos sobre a educação dos/as filhos/as.

prefere acalmá-la. Quem sabe se os pais, passando noites em claro como as mães às vezes passam, também não prefeririam a calma?! (BIDDULPH, 2006, p.11)

Em outros trechos também são anunciadas e contrastadas as características, as funções e lugares que ocupam mães e pais:

Os pais [homens] respondem, por exemplo, a manifestações sonoras com outras manifestações sonoras e preferem formas de brincar que estimulem as crianças fisicamente, mudando abruptamente entre fases ativas e passivas. O estilo de brincar dos pais é mais excitante e muito apreciado pelas crianças (PREUSCHOFF, 2008, p.21).

A mãe se encanta quando o filho pega bichinhos ou faz bolinhos de barro, admira suas realizações. O pai provoca e brinca de lutar, mas também pode ser gentil e cuidadoso, ler histórias e dar conforto quando ele adocece. O menininho aprende que os homens podem ser empolgantes; leem livros e que são capazes de ajudar em casa (BIDDULPH, 2006, p.13).

Entre o nascimento e os seis anos, os meninos precisam de muito afeto, para que possam “aprender a amar”. Falar e ouvir, ensinar e aprender num relacionamento interpessoal contribui para a conexão com o mundo. A mãe é a melhor pessoa para fazer isso, embora o pai possa assumir sua parte. (BIDDULPH, 2006, p.32)

Por volta dos seis anos, o menino começa a demonstrar um forte interesse pela masculinidade, e o pai se torna a figura principal. O interesse e o tempo que o pai dedica ao filho assumem importância primordial (BIDDULPH, 2006, p. 19).

Não se conforme em ser um desajeitado com bebês: insista, busque apoio e aconselhamento da mãe do bebê e de amigos mais experientes. E orgulhe-se de sua capacidade (BIDDULPH, 2006, p. 16).

É possível perceber que, a forma como o pai e a mãe são delineados, assim como, as necessidades das crianças são postas em cada faixa etária, vai demarcando os lugares de cada um nesta relação. Desta forma, no primeiro momento da infância, o pai é posto como o outro na relação, ou como uma segunda opção possível, aquele que pode *assumir sua parte*, que é capaz de *ajudar em casa*. A noção do pai que “ajuda” foi apontada por Schwengber e Silveira (2011) ao analisarem a crescente presença da figura do pai na mídia, em especial nos discursos veiculados pela revista *Pais & Filhos*. As autoras ressaltam que, por um lado, a visibilidade, na mídia, das representações de pais que participam ativamente da criação dos/as filhos/as e se mostram realizados na experiência da paternidade

produzem, de forma relacional, fissuras na representação de maternidade e paternidade hegemônicas, traçando novos reposicionamentos destes sujeitos. Por outro lado, a representação do pai que *ajuda*, parece sustentar-se na ideia de que a mulher é biologicamente preparada para a maternidade, que sua capacidade de ser mãe está sempre adormecida e que floresce durante a gestação. Sendo assim, o homem é colocado no lugar do “não preparado” ou do “menos preparado” para a experiência de “criar” filha/o (s). Sobre tais questões Meyer (2000, p120) aponta que:

[..] os significados da maternidade – que permitem às mulheres ser/fazer/sentir enquanto mães – são construídos. Está implícita, aqui, a importante premissa de que as características anatômicas como ter ou não mamas e útero, funções biológicas como a produção de leite, comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados usualmente inscritos no corpo feminino e colados à maternidade não têm em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro, mas são produzidos e passam a significar algo específico no interior de culturas específicas.

A função do pai se torna primordial como forma de romper o laço profundo e intenso criado entre a mãe e o filho. Tal ideia, estreitamente relacionada a muitas teorias do campo psi, configuram algo apontado como fundamental nos livros:

As coisas caminham melhor quando os filhos podem estar perto da mamãe – e do papai também. Se o pai perceber que a criança está envolvida demais com o mundo da mãe, o que pode acontecer, deve aumentar o próprio envolvimento – e não criticar a esposa (BIDDULPH, 2006, p.15)!

Para as meninas, como para todas as pessoas, é preciso abandonar, um dia, essa relação estreita com a mãe, desenvolver o próprio eu e a própria personalidade. [...] Por causa da separação inevitável da mãe, realizada mais cedo pelos meninos e mais tarde pelas meninas, é importante a presença do pai. Existindo uma segunda pessoa que a cerca de cuidados, a criança consegue se desligar da simbiose estreita com a mãe e faz uma outra experiência [...] (PREUSCHOFF, 2008, p. 20-21)

A visibilidade do pai, na contemporaneidade, com maior protagonismo na educação dos filhos/as pode ser percebida, também, na quantidade de anúncios publicitários que tem visibilizado a figura paterna em situações de cuidado, atenção e afetividade junto às crianças. Tais mudanças parecem caminhar como a ideia, tão comum na atualidade, que é a emergência de um “novo homem”, mais sensível, flexível, sociável. Neste sentido, Biddulph (2006, p. 66) traz à discussão o fato de que os homens parecem ter que “lutar pelo direito de ser pai”. Diz o autor:

Parece que o mundo não quer que você seja pai. As pessoas até acham preferível que você fique até tarde no escritório, enquanto alguém ensina o seu filho a jogar bola, tocar piano e acreditar em si. Você só paga as contas, como um bom homem (BIDDULPH, 2006, p. 66-67).

É possível perceber que o autor está questionando a posição que culturalmente se construiu em torno da masculinidade/paternidade. Contudo, parece tratar da “luta pelo direito de ser pai” com tamanha simplicidade, como uma questão de escolha, de determinação individual, acabando por desconsiderar as relações de poder que constituíram historicamente os lugares e posições sociais de homens e mulheres. Biddulph (2006) mostra-se empenhado em produzir este novo pai, indicando, em muitas passagens do livro, formas de ser e se comportar como pai na atualidade, mostrando os benefícios que isto pode trazer aos/as filhos/as, assim como as consequências que podem ocorrer ao não se agir de tal forma. Sobretudo, o autor (idem) aponta, inúmeras vezes, o quanto o sujeito-pai pode realizar-se nesta experiência, o quanto ela pode ser boa, divertida, enriquecedora. Em tópico sobre “a arte de ser pai” o autor apresenta “alguns componentes básicos” dessa arte como, por exemplo:

**Comece cedo.** Envolver-se com a gravidez: fale de suas esperanças com relação à criança, assista ao parto. Envolver-se com o cuidado do bebê desde o início. [...] Ainda que o trabalho tome muito do seu tempo, use os fins de semana e feriados para se dedicar inteiramente ao seu filho. Logo que ele fizer dois anos, incentive sua mulher a passar um fim de semana fora e deixá-lo sozinho com o seu menino – você vai ver que é capaz.

**Arranje tempo.** Preste atenção nesta que é talvez a frase mais importante de todo este livro: *Se você tem como rotina trabalhar de cinquenta e cinco a sessenta horas por semana e ainda viaja a trabalho, simplesmente não vai dar conta de ser pai.* Seus filhos vão ter problemas, e isso vai se refletir em você. O pai precisa chegar a tempo de brincar, rir, ensinar e “curtir” o filho. A vida corporativa e os pequenos negócios podem ser inimigos da família. [...]

**Seja expansivo.** Abraços, beijos, lutas de brincadeira podem continuar pela vida toda! E as atividades calmas também: crianças gostam de escutar histórias, sentar lado a lado, cantar ou ouvir música. [...]

**Viva com mais leveza.** Aproveite a companhia de seus filhos. Estar com eles por obrigação ou por diminuir a culpa não resolve, e essa história de “tempo de qualidade” é um mito. [...] Diminua a correria e dedique-se a caminhadas, jogos e conversas. [...]

**Seja firme.** Alguns pais modernos fazem o tipo “boa-praça”, deixando para as mães o trabalho difícil. Envolver-se nas decisões, supervisione o que a criança faz em

casa. Encontre maneiras de disciplinar que sejam calmas, porém firmes. [...] (BIDDULPH, 2006, p. 16-17-18) [*grifos do autor*]

Esses novos arranjos sociais que concorrem no reposicionamento dos sujeitos no interior familiar decorrem de uma série de fatores históricos e culturais. Entre eles, podemos destacar os movimentos feministas, de gays e lésbicas, as transformações de determinados valores morais que configuravam em outras épocas, novos arranjos familiares e também a uma nova racionalidade neoliberal, na qual *flexibilidade* e *elasticidade* são elementos importantes da constituição dos sujeitos. Os movimentos, neste sentido, não são lineares e não ocorrem sem disputas. Contudo, é possível percebermos uma produção interessada de outras masculinidades e paternidades, emergentes de fatores sociais e linhas de forças diversas. Por certo, o mercado investe neste “novo homem”, produzindo-o como um consumidor em potencial de um novo estilo de vida! No excerto apresentado pode-se perceber um forte investimento daquilo que Foucault (2002) denominou poder disciplinar, a partir do qual o corpo é produzido no detalhe. O foco de análise de Foucault não está centrado no corpo propriamente, mas nas práticas sociais, nas experiências e nas relações que o produzem. Observamos, então, a preocupação em cercear o corpo do pai, em estimular uma série de gestos, hábitos, rotinas que possam marcar as virtudes de um “bom pai”. O que outrora não teria importância alguma na relação pai e filho/a, na atualidade, passa a ter um significado diferente que coloca em discurso novas posições, novas classificações e hierarquizações. No âmbito dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, o corpo é visto como um artefato histórico e cultural. Partindo dessa proposição Silvana Goellner (2010, p. 28) argumenta que o corpo

[...] é mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre o qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado *a priori* nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.

O que pode parecer uma pluralidade de formas de viver as paternidades parece ser uma multiplicidade bem regulada, prevista e calculada nos livros, tanto

pela descrição de formas ideais de ser um bom pai, como também, demarcando paternidades problemáticas:

Os três estágios nos mostram muito sobre o que fazer. [...] pais de meninos de seis a catorze anos não podem ser *workholics*, sempre ocupados com o trabalho, nem pessoas afastadas emocional ou fisicamente da família (BIDDULPH, 2006, p.10).

Muitas mulheres vencedoras tiveram pais que as educaram para ter personalidades independentes e autônomas e os quais, na visão dessas mulheres, eram atrativos, inteligentes, ambiciosos, ativos e liberais (PREUSCHOFF, p. 21).

O pai é o “primeiro homem da vida” de uma menina e tem, como tal, uma tarefa importante. Ele representa o masculino, o outro que fascina, e com isso ele funciona como modelo (PREUSCHOFF, p. 112 -113).

As crianças certamente aprendem sobre o amor prestando atenção em você. Elas gostam de ver o pai tratar a mãe delas com carinho, fazer um elogio, namorar, trocar um abraço ou um beijo. [...] É importante respeitar a mãe dos seus filhos. Também é importante que você se respeite, que não aceite ofensas ou desrespeitos, mas que exponha e defenda seus argumentos (BIDDULPH, 2006, p.69).

A produção de novos códigos para a masculinidade/paternidade nas sociedades contemporâneas me remete a pensar sobre o caráter dicotômico em que comumente se pautam as relações de gênero, através do binarismo homem/mulher. Louro (1997), baseada nos estudos de Jacques Derrida, aponta que o pensamento moderno foi e é sustentado por dicotomias - divisão do universo em dois polos - que, aparentemente, são independentes, se diferem e se opõem. Contudo, no processo de desconstrução das dicotomias, vê-se que um pólo depende do outro, porque marcam os limites entre um e outro e, portanto, coexistem. Porém, os sujeitos que habitam tais pólos são posicionados de um lado ou de outro. É difícil, no contexto de uma racionalidade moderna, compreender práticas e sujeitos que possam habitar um lado e outro. Esse conceito parece ser muito profícuo para pensar as relações de gênero e suas transformações na atualidade. A masculinidade, por exemplo, a partir da moral do homem sensível, poderia estar “borrando fronteiras” dessa dicotomia? Ou poderíamos considerar um “alargamento de fronteiras” de práticas possíveis neste pólo, garantindo assim, que não se está atravessando fronteira alguma? O que parece ser interessante pensar é justamente o processo histórico e cultural de construção destas fronteiras que possibilitam outros arranjos sociais, outras relações

de poder. É possível vermos que essas tensões, com continuidades, rupturas e resistências, se fazem presentes em várias ditos dos livros já apresentados. Por exemplo, nas descrições de ênfase/importância das funções maternas e paternas em momentos específicos da vida da criança de acordo com os ditos estágios de seu desenvolvimento, as dicotomias razão/sentimento e público/privado, tão acionadas ao se falar sobre relações de gênero, parecem ser produtivas. Na primeira etapa da infância, (até os seis anos, conforme Biddulph (2006) o amor, o cuidado, a atenção, a afetividade são enfatizados, assim como, a presença da mãe. Após esta idade, momento em que a aprendizagem e a vida social ficam mais em evidência, a figura do pai é ressaltada, além do que, este é “chamado” a estabelecer um limite/corte na relação pautada numa forte ligação emocional da mãe-filho/a.

Ainda quanto à produção de uma paternidade correlata a constituição de um “novo homem” é possível perceber um cuidado apurado, por assim dizer, nas demarcações dessas fronteiras da qual falei anteriormente. Em muitas passagens fala-se da necessidade do pai em ser carinhoso, sensível, gentil e bem humorado, principalmente, como forma mesma de se contrapor a uma construção cultural de que o homem não é capaz de demonstrar seus sentimentos. Biddulph (2006) conta, de forma positiva e enaltecadora, a história de um pai que chora em frente ao filho e se consola com a esposa ao receber a notícia da morte de um amigo, sendo posteriormente confortado pelo filho. No tópico “É observando como você age que as crianças aprendem a sentir”, o autor ressalta a importância do pai demonstrar todos os quatro sentimentos básicos: tristeza, raiva, alegria e medo. Contudo, Biddulph adverte:

<p>É preciso haver equilíbrio quando expressamos sentimentos na presença das nossas crianças. Elas precisam ver que nós temos sentimentos, mas, como o pai é o máximo, não se sentem seguras ao vê-lo dominado pelas emoções. Use mais palavras do que ações. (BIDDULPH, 2006, p. 70).</p>
--

Uma linha tênue parece se atravessar na fala do autor entre o que seria demonstrar sentimentos e ser tomado pela emoção. Talvez possamos pensar que de um lado esteja ainda o controle e a racionalidade e do outro, o descontrole e a emoção o que poderia deflagrar um atravessamento de fronteira não desejável à masculinidade. Neste sentido, e retomando a problematização das fronteiras, Louro (2000, p.70) refere que:



As marcas das identidades “do outro” não devem se instalar, não podem aparecer e, se por acaso, se insinuarem, precisam ser disfarçadas, escondidas, negadas [controladas]. É preciso banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado.

Quando Biddulph recomenda o envolvimento do pai com o bebê o mais cedo possível (conforme excerto já apresentado anteriormente) ele adverte: “O cuidado com o bebê influi sobre os hormônios e altera suas prioridades de vida. **Portanto, cuidado!** Pais que cuidam fisicamente de seus filhos começam a se sentir fascinados por eles, em total sintonia” (BIDDULPH, 2006, p. 16). *[grifo meu]*. O fato do autor fazer este alerta aos pais-homens, poderia ser entendido como um sinal que demarca uma fronteira perigosa de se ultrapassar? Os hormônios, aos quais ele atribui, uma predisposição da mãe em querer estar com o filho/a e sua maior capacitação para isso, poderiam também modificar uma pretensa “natureza masculina”? De forma sutil, o autor demonstra que, apesar da influência dos hormônios na determinação de uma identidade masculina e feminina, referida por ele ao longo do livro, o caráter de construção social das relações de gênero espreita, ronda e põe em xeque os determinismos biológicos e a identidade generificada fixa e estável.

No espectro das maternidades e paternidades possíveis parece ser importante demarcar aquelas que são indesejadas, desviantes ou que estão numa zona de vulnerabilidade, como forma de circunscrever os limites para o que seria desejável, para melhor governá-las, investindo-lhes uma série de técnicas corretivas. Como nos mostrou Foucault (2007), os problemas que emergiram na era do biopoder em torno das anormalidades exigiram medidas técnicas. Tal forma de poder avançou sob a bandeira de tornar as pessoas mais saudáveis e protegê-las. As resistências tornam-se o motivo pelo qual é preciso inventar novas tecnologias, novos especialistas que articulem as relações poder-saber e assim, o poder político avança. Desta forma, os sujeitos que vivem maternidades e paternidades fora da relação familiar mononuclear apresentada como a ideal para os/as filhos/as, com já foi possível perceber, precisam ser conduzidos, com tanto maior cuidado, uma vez que é preciso prever um campo de ação eficaz para suprir “faltas”, encaminhar “desvios”. Uma forma eficaz para o governo tem se constituído através da noção de *risco*. A construção de uma zona de risco se situa nas sociedades de gestão governamental, uma vez que, para regular e garantir os processos sociais é

necessário construir estratégias preventivas para que o risco não se materialize. Para tanto, criam-se instrumentos e tecnologias que possam identificar probabilidades e prevenir que elas aconteçam. Neste sentido, os estudos estatísticos mostram-se como instrumentos eficazes para o governo das populações, uma vez que traduzem a vida em números, situando a parcela do social que necessita de intervenção (TRAVERSINI, BELLO, 2009). Quais seriam as maternidades e paternidades que constituiriam uma zona de risco?

Muita gente pergunta: mas o pai é tão importante assim? A mãe não pode fazer tudo? São muitas as pesquisas que apontam a importância do pai. Os meninos cujos pais estão ausentes são estatisticamente mais propensos à violência, a sofrer acidentes, a se meter em confusões, a ter um fraco desempenho na escola e integrar gangues de adolescentes na escola.

As filhas que crescem longe do pai têm mais propensão à baixa autoestima, a ter sexo antes de estarem preparadas, à gravidez precoce, ao estupro e a abandonar os estudos.

As famílias onde não existe a presença de um homem são geralmente mais pobres, e é mais provável que as crianças desçam na escala socioeconômica. É suficiente para convencer você?

Exercer seu papel de pai é a melhor coisa que você pode fazer – para sua própria satisfação e alegria e pelo efeito que isso vai ter sobre o futuro de outros seres humanos. Além do mais, é um bocado divertido (BIDDULPH, 2006, p.82-83).

A noção de risco tornou-se um elemento relevante no âmbito político e cultural, em torno da gestão da vida social contemporânea nas sociedades ocidentais. O foco de atuação do conceito de risco se volta para as coletividades, pois se baseia num saber estatístico que mede, compara e informa características dominantes agrupadas em parcelas populacionais, contudo é nos indivíduos que o poder irá atuar. Desta forma, busca-se mensurar os arranjos sociais e modos de vida, que pretendem descrever uma realidade, ao passo que, nesse movimento mesmo, constituem realidades, uma vez que produzem categorias de pensamento e de ação que criam maneiras de administrar o social e também os indivíduos que dele fazem parte (TRAVERSINI; BELLO, 2009). É preciso levar em conta que a linguagem utilizada pelos estudos estatísticos para constituir o risco se relacionam a verdades instituídas em determinados momentos históricos. Desta forma, tomando como exemplo a gravidez precoce, citada como uma consequência negativa no excerto apresentado, será necessário compreender como e a partir de que condições sociais e históricas essa “gravidez” ganhou o estatuto de “problema”.

Analisando os dados apresentados no excerto acima, é possível perceber que vários sujeitos podem se ver implicados nesta zona de risco: a mãe que cria o filho/a sozinha, o pai ausente, pais divorciados, famílias formadas por outros arranjos e também pais (homens e mulheres) que, ao associarem alguma das características apresentadas ao seu/a filho/a podem, por efeito, se sentirem mobilizados em tais assertivas. Parte-se, então, do pressuposto que, algumas famílias, que não se enquadram num determinado formato padrão, estão na eminência de produzir filhos/as “problema”. Estando nesta zona de perigo, também se justifica um campo de intervenção preventiva e corretiva. Neste sentido, os sujeitos que vivem configurações familiares fora dos padrões de uma família ideal, recebem uma atenção particular nos livros, no sentido de estratégias para que os possíveis perigos sejam previstos e encaminhados. Em *Criando Meninos*, há um tópico intitulado “Criando os filhos sozinha: como evitar conflitos” (BIDDULPH, 2006, p.98). A própria maneira de abrir a discussão sobre esta forma de organização familiar já mostra que esta é uma questão potencialmente problemática, no sentido de que exige medidas preventivas. O autor problematiza a relação mãe e filho-menino, sobretudo, na entrada da adolescência, pois conforme o autor: “os garotos dessa idade querem testar sua força e conquistar independência. Para um casal, é tudo mais fácil, porque o menino pode estar “em guerra” com o pai, mas sabe que tem o amor da mãe e vice-versa” (BIDDULPH, 2006, p. 98). Segue o autor dizendo que é preciso ter cuidado quando a mãe é a única fonte de amor e disciplina e que neste sentido, ela deve cuidar para não deixar as coisas “irem longe demais, chegando ao ponto de gritarias e agressões físicas” (BIDDULPH, 2006, p. 98). O autor adverte que esta ainda é uma situação melhor do que ter “um parceiro que contradiga tudo o que você diz e sabote a disciplina que você tenta impor” (BIDDULPH, 2006, p. 98). No decorrer do tópico, o autor trata de dizer passo a passo como a mãe deve proceder caso alguma situação conflitante com o filho esteja “a ponto de se transformar em uma disputa de gritos e agressões” (BIDDULPH, 2006, p. 99) como por exemplo:

Diga a ele que *você* precisa se acalmar. Se ambos conseguirem se sentar, beber qualquer coisa e conversar racionalmente, faça isso; [...] “Tente agir antes de estar realmente perturbada.” [...]; Mais tarde, mas ainda no mesmo dia, tenha uma conversa com ele. Por algum tempo, deixe de lado o problema original. Fale sobre como é importante ter uma relação amigável. Pergunte se ele também não deseja isso [...] (BIDDULPH, 2006, p.99).

Ainda sobre os conflitos que podem existir na relação da mãe que cria sozinha um filho na adolescência o autor adverte:

[...] na relação entre mãe e filho adolescente, é preciso fazer tréguas, porque a situação é delicada.

Se seu filho chegar ao ponto de intimidar ou ameaçar agredir você fisicamente, procure a ajuda de um profissional ou da polícia. A mãe que vive sozinha é a principal fonte de amor para o filho (ou filha), e se for agredida ou magoada por ele, ambos vão se sentir muito mal. (...) O ideal é que haja tios ou amigos adultos a quem o garoto confie para aconselhá-lo a tratar a mãe com respeito (BIDDULPH, 2006, p.99).

É interessante observar que, ao se referir à relação de mãe-sozinha com filho, o autor caracterizou-a como uma relação conflituosa, descrevendo o que poderíamos afirmar, a partir do senso comum, como um “adolescente problemático”, com vias a transformar-se a qualquer momento em um agressor. Vale destacar que, em nenhuma outra passagem do livro, em que o autor fala sobre a relação de pais e filhos, há referência de situações de possíveis agressões dos filhos em relação aos pais. Uma solução para o problema é a busca de referências masculinas que possam ensinar o menino a respeitar a mãe, partindo da suposição de que ela seja incapaz de, sozinha, garantir essa relação.

Neste sentido, é possível inferir que o risco tornou-se um aspecto importante da subjetividade humana, pois, ao converter-se numa tecnologia moral de intervenção, acaba por associar os sujeitos a noções de responsabilidade, escolha, julgamento, culpa e estigma, afinal, a estatística, através da quantificação dos fenômenos sociais, parece ser inquestionável, como que, contra ela não se tivesse argumentos. A noção de risco traz a ideia de sujeitos inadequados, objetos de correção o que requer uma série de técnicas de inserção, (re)adaptação, (re)posicionamento. São nestes sujeitos “vulneráveis” que o processo de normalização parece recair mais intensamente.

No livro *Como criar meninos felizes e confiantes*, Hartley-Brewer faz uso de informações obtidas de um grupo considerado de risco em nossa sociedade para delinear comportamentos inadequados dos pais (homens e mulheres):

Menores infratores recolhidos a instituições de correção citam com frequência que se sentem negligenciados pelos pais, que levam uma vida onde eles, os menores, praticamente não existem, com liberdade demais para a sua idade,

comportamento que interpretam como indiferença. O que conta para um menino não é ouvir de seus pais que eles o amam, mas que isso seja demonstrado satisfatoriamente em ações (HARTLEY-BREWER, 2004b, p.67).

Nos excertos apresentados, o risco é visto como eminentemente uma questão individual, uma responsabilidade do sujeito que, ou age como um “bom pai” ou uma “boa mãe” a partir dos códigos de conduta apontados como ideais, ou é negligente ou, ainda, incapaz de cumprir sua função. Reconheço que questões individuais e formas de vida familiares são importantes, contudo, as trajetórias de vida dos sujeitos se constroem no entrecruzamento de uma série de componentes. Ao centrar as questões em aspectos individuais há um apagamento de outras dimensões que estão implicadas na produção do risco como as condições sociais, políticas e econômicas que contribuem para que crianças vivam em situações de risco, além de culpabilizar exclusivamente os sujeitos por suas condições de vida.

Em *Criando Meninas*, a autora também aborda a questão da mãe que cria a filha sozinha. Nesse caso, a recomendação da autora à mãe é que a menina “tenha como referência outras pessoas do sexo masculino, por exemplo, um avô, um vizinho simpático, um professor de música ou um treinador de esporte” (PREUSCHOFF, 2008, p.117). Poderíamos pensar que, por se tratar de uma menina, a questão de possíveis conflitos e embates com a mãe não sejam tão prováveis, segundo os significados culturais hegemônicos em torno da masculinidade e feminilidade. Embora seja menos prescritiva ao tratar das relações que podem estabelecer-se entre mãe e filha a autora também compartilha a ideia de possíveis consequências que advém da presença ou ausência paterna:

Estudos científicos confirmam o que qualquer um pode imaginar facilmente: meninas cujos pais [homens] passam muito tempo com elas e que se sentem reconhecidas e afirmadas por eles terão, mais tarde, não só relacionamentos felizes, mas também vencerão na vida, sob outros aspectos. (PREUSCHOFF, 2008, p.116).

A partir de uma ideia bastante vaga de “estudos científicos”, em que não há referência a fonte de tais pesquisas, as meninas que, por diversas razões, não têm o pai por perto, parecem estar fadadas ao fracasso. O argumento baseado numa relação de causa-consequência, como exposto na citação, acaba por constituir uma norma familiar que demarca quais são as famílias ideais e aquelas que, por não se

constituírem a partir de determinada organização, já estão, desde essa posição, destinadas a terem problemas na criação de suas filhas.

Outra situação que parece exigir uma regulação pormenorizada é quando a mãe busca outro namorado/companheiro/marido. Tanto em *Criando Meninos* como em *Criando Meninas*, tal situação é tratada passo a passo. Biddulph (2006, p.100), apoiando-se nas dicas de outro autor (Michael Gurian) oferece orientações para as mães que estão partindo para um segundo casamento pois, “deve-se tomar todo o cuidado para diminuir o sofrimento e aumentar as chances de que a nova situação dê certo”. Diz o autor:

- 1. Cuidado com suas atitudes durante o namoro.** A mãe não deve expor o filho a várias influências masculinas. Se tiver um namorado, deve se encontrar com ele principalmente quando o filho estiver ausente – quando ele estiver na casa do pai por exemplo. Ela só deve introduzir um novo homem na vida do filho se estiver realmente decidida a investir em uma relação a longo prazo.
- 2. O lugar do papai está garantido.** O recém-chegado não deve ser visto como substituto do pai. (...)
- 3. Fazer uma aliança com o pai.** [...] a mãe deve [...] se entender com o ex-companheiro e incluí-lo em seus planos e projetos. Pelo bem do filho, devem passar por cima de situações difíceis entre eles. Exceto, é claro, nos casos em que a presença do pai representa perigo ou ele não quer ter contato com o filho.
- 4. Aceitar que o filho viva com o pai.** Se o filho pedir, a mãe pode deixar que ele vá morar com o pai. [...]
- 5. O recém-chegado não é um rival.** A mãe precisa convencer o filho de que ele é insubstituível na vida dela. [...] (BIDDULPH, 2006, p.100-101).

Sobre esta questão, Preuschoff (2008, p.117) argumenta que é importante que mãe e filha estejam “conscientes de que esse homem não é o pai [...] ele pode tornar-se um bom amigo, mas nunca pai.” A autora adverte à mãe: [...] não permita que esse homem participe da educação de sua filha: isso é e continua sendo uma obrigação só sua.” Sugere que todos estabeleçam juntos novas regras de convivência, mas que isso não signifique que o companheiro determine o que a filha pode ou não fazer. Em relação a filha ou filho a autora sugere a observação de alguns pontos:

1. Mesmo depois de uma separação ou um divórcio, para a criança vocês continuam sendo mãe e pai; não importa se a relação com seu companheiro seja boa ou ruim.
2. Toda a criança tem o direito de amar pai e mãe e de aprender com os dois. [...]
3. As crianças não têm nada a ver com as brigas dos pais. [...] Se você como mãe ou pai, se sente injustiçada, escreva a sua história, do seu ponto de vista para que a

criança, quando for adulta, possa lê-la e formar uma opinião própria sobre a situação. (PREUSCHOFF, 2008, p. 118)

Não há referência, nos livros, a orientações que se dirijam ao pai que busca um novo relacionamento. Talvez esta não seja uma situação problemática do ponto de vista do autor e da autora, uma vez que, é muito mais comum que os filhos e filhas morem com suas mães. Entretanto, e como podemos ver pelas “dicas” fornecidas por ele/ela, a previsão é de um tipo de divórcio e de constituição familiar cerceado por regras que, muitas vezes, não coincidem com as múltiplas organizações familiares vividas nas experiências cotidianas das pessoas.

Ademais, os livros tratam de delinear atitudes, comportamentos e perfis de maternidades, paternidades e famílias adequadas e inadequadas a partir de inúmeras proposições. Em *Criando Meninas* é apresentada uma classificação para pais-homens: *O pai autoritário; o pai permissivo; o pai amigo; pai ausente e tipos mistos* (PREUSCHOFF, 2008, p. 114-116). Cada classificação é caracterizada e explicada através de um exemplo familiar convidando o/a leitor/a a identificar-se nas descrições. Em seguida, segue alguma dica para que possa modificar sua atitude inadequada quando for o caso.

Biddulph (2006) também expõe diversas características que corroborariam para a constituição de maternidades e paternidades de (in)sucesso. Assim como em *Criando Meninas*, também o sujeito-pai é alvo de classificações como é o caso dos “pais ausentes” que podem causar uma série de problemas aos/as filhos/as e “pais imaturos” que, segundo o autor, são aqueles que, ao chegarem “em casa se tornam mais uma das crianças. Que peso para suas companheiras!” (BIDDULPH, 2006, p.79). A imaturidade se evidenciaria na incapacidade de disciplinar os filhos ao lado da mãe, ou seja, este pai mina a autoridade da mãe. O autor diz não conseguir deixar de estabelecer uma ligação: pai deste tipo “têm uma vida sexual terrível” (IDEM). Observa-se, neste exemplo, e também em outras tantas passagens dos livros, o quanto determinados comportamentos, a partir de um repertório interpretativo particular, acabam por produzir identidades, posições e sujeitos.

Aproveito também esta passagem para apontar as diversas referências que são apresentadas no livro *“Criando Meninos”* a certa organização familiar em que o pai é aquele que trabalha e traz o sustento para a família, enquanto que a mãe relaciona-se ao espaço da casa e dos filhos/as. Não é necessário que o autor diga

que esta é a organização ideal, mas nos inúmeros exemplos de situações familiares que utiliza ao longo do livro é possível perceber como a norma é fixada.

Vemos tal questão, por exemplo, no posicionamento do autor com relação à idade que considera ideal para que meninos comecem a frequentar creches ou escolas. Segundo Biddulph (2006, p. 13), os meninos têm maior dificuldade para adaptarem-se à escola, pois “são mais propensos do que as meninas a ficarem ansiosos por causa de separações e se abaterem com a sensação de terem sido abandonados”. Neste sentido refere o autor: “Se possível, o menino deve ficar em casa com um dos pais até os três anos. A vida em instituições – creches ou centros de educação infantil – não se adapta à natureza de crianças abaixo dessa idade” (idem, p. 16). Como alternativa o autor sugere: “ser cuidado na própria casa por um parente ou uma babá carinhosa é muito melhor do que uma creche. Para além da questão do autor romper com o imperativo educacional de que a escola favorece o desenvolvimento da criança, busco pensar sobre esta proposição do autor sob outro aspecto: quais são as famílias em que um dos pais pode ficar em casa com o filho/a até os três anos de idade? Quais são as famílias que podem escolher e têm condições de deixar seus/as filhos/as com um parente ou babá carinhosa? Neste aspecto, Gisela Preuschoff faz alguns contrapontos importantes sobre o assunto, inclusive fazendo uma espécie de interlocução com Steve Biddulph. A autora inicia a questão da seguinte maneira:

A Alemanha faz parte desses países em que tudo é menos fácil na vida de mães que trabalham fora. Por exemplo, quando uma mulher, mãe de três filhos, concorreu a um alto cargo, surgiu logo a pergunta se o cargo era compatível com a criação das crianças. Entretanto, ninguém fez essa pergunta ao seu concorrente, um pai de cinco filhos (PREUSCHOFF, 2008, p. 106).

No que segue, a autora expõe algumas políticas de outros países da Europa de como tratam esta questão. Também traz o fato de que, para a realidade de muitas famílias, a mãe trabalhar fora não é uma escolha e sim, uma necessidade, posicionando-se da seguinte maneira: “Não importa se você trabalha por vontade própria ou por necessidade, uma coisa é certa: sua atividade profissional não prejudica sua filha desde que ela esteja acostumada a uma outra pessoa que cuida dela, porém com muito carinho e confiabilidade” (PREUSCHOFF, 2008, p. 107). Para ela, isso também inclui a escola ou creche. E nessa questão ela comenta sobre seu colega Biddulph “que se pronuncia rigorosamente contra deixar crianças aos



cuidados de outros”. Ela explica que seu modo de pensar se sintetiza nas perguntas: “Por que vocês arranjaram um filho se os deixam aos cuidados dos outros? Será que vivemos numa sociedade de cucos, em que colocamos os filhotes no ninho dos outros” (PREUSCHOFF, 2008, p. 109)? Sobre esta posição Preuchoff levanta dois aspectos: um seria o fato de que Biddulph, sendo homem, não saberia o significado de “ficar em casa a sós com um bebê ou uma criança pequena todo santo dia”. Além disso, ela aponta que “o modo de viver da maioria das pessoas está interligado às necessidades econômicas e seria injusto explicar os problemas familiares relacionados às crianças, causados exatamente por essas necessidades” (PREUSCHOFF, 2008, p. 109).

Penso que a forma como a autora aborda o tema em questão demonstra uma maior preocupação em contemplar uma variante de situações que envolvem a organização familiar. Entretanto, ela não deixa de demonstrar quem são as famílias a quem o livro se dirige e que ideia de família passa a ser um ideal, como é possível perceber nos ditos que seguem:

Eu gostaria de dar um conselho a você: quanto à atividade profissional, deixe falar seu coração, se a sua situação financeira permitir. Organize a sua vida de uma maneira que você tenha o máximo de realização pessoal e felicidade. Essa vida, como deveria ser na sua opinião? Deixe de lado todos os argumentos e contemple unicamente uma vida imaginária em que você se sinta feliz. Faça um esboço dessa vida, num desenho, ou por escrito ou na sua imaginação, desde que você esteja no meio. É isso mesmo? É isso que você quer?

Agora pense junto com seu parceiro, os seus amigos e parentes que possibilidades existem para que a vida de seus sonhos vire realidade, passo a passo (PREUSCHOFF, 2008, p.110).

Poderíamos imaginar quais são as mães que poderiam seguir, sem culpas e sem frustrações, o projeto apresentado por nossa conselheira familiar? Também poderíamos pensar quais seriam os significados de uma “vida plena de realização pessoal e felicidade”?

Em *Criando Meninas* e *Criando Meninos* é possível perceber que os valores, códigos e estilos de vida, principalmente aqueles que são positivados, vão ao encontro de um ideal de família que poderíamos dizer: de classe média, urbana, escolarizada, monogâmica, mononuclear, com casais heterossexuais, vivendo uma união estável, com base em valores como fidelidade e casamento. Os livros buscam capturar algumas formas de vida familiar que escapam à família modelo e é

justamente nestes sujeitos que é preciso imprimir maiores técnicas disciplinares, reconduzindo-os, ajustando-os. Talvez a crescente pedagogização da família passe pela necessidade de sua valoração diferenciada, uma hierarquização que responda a um modelo familiar que funciona como norma culturalmente instituída.

Os livros analisados propõem práticas interventivas tomando como foco a família em nome de uma melhor, mais adequada e competente educação dos filhos e filhas. Interessante observar que tais políticas interventivas convocam a família, ora como causa de problemas os mais diversos, ora como a solução e o caminho para a produção de sujeitos equilibrados, confiantes, bem-sucedidos e felizes, seguindo a direção de apontar uma “norma familiar”. Tal norma familiar tem sido desconstruída e problematizada por vários pesquisadores que tratam de mostrar os embates, os conflitos, os significados diversos em torno das formações familiares que se situam de forma muito diversa àquela que é apresentada como um fenômeno universal.<sup>42</sup>

Se na emergência do *biopoder* as mães foram e continuam sendo alvo de uma verdadeira pedagogização através de estratégias higienistas e moralizadoras da prática da maternidade, os pais parecem configurar uma nova visibilidade no contexto familiar na contemporaneidade. Tal visibilidade busca articular o sujeito pai em novas posições, através de uma associação estreita entre ser pai e ser responsável, participativo, feliz e realizado. Uma *vontade de ser pai* e uma *verdade sobre ser pai*, parecem se articular de forma a incidir sobre os sujeitos na condução de suas condutas. O mesmo pode se dizer no caso da maternidade, da infância e da própria família. A seguir, pretendo tratar de como este sujeito de vontade e de verdade é produzido por meio de tecnologias muito particulares.

## 5.2 As práticas de si – modos de subjetivação

Nas diversas análises realizadas por Foucault (2007), especialmente no que se refere à história da sexualidade, o filósofo mostrou que a constituição do sujeito

---

<sup>42</sup> Quanto à problematização de uma norma familiar, cito as pesquisas de Klein (2010) e Fernandes (2008) que, ao analisarem famílias alvo de políticas públicas, observaram que as dinâmicas familiares, seus conflitos, suas formas de vida e resolução de problemas constituem-se de forma muito diferente do que os significados que circulam nos guias e nas produções científicas sobre a família.

se dá, não só sob o ponto de vista da *objetivação*, mas, sobretudo, sob a perspectiva da *subjetivação*.

Ao tomar o sujeito como objeto de investigação, Foucault buscou traçar uma história ou uma genealogia das formas, das experiências, das práticas que tornaram possível a constituição do sujeito como objeto de saber para si mesmo (LARROSA, 1994). Como já apontado na abertura deste capítulo, as experiências nas quais o sujeito dá forma a si mesmo e se transforma, Larrosa (1994) chama de “experiências de si” e como o autor mesmo refere, elas são inseparáveis do que Foucault nomeou de tecnologias do eu.

Larrosa (1994, p.70) refere que “a constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza num solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas num diálogo entre narrativas, entre textos” (LARROSA, 1994, p. 70). O que o autor está a frisar é que as experiências em que o sujeito se constitui dependem da participação social, de redes de comunicação, ou seja, tanto dependem da cultura, quanto de um espaço-tempo determinados “onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias” (LARROSA, 1994, p. 70) que se sustentam, se atualizam, são estabilizadas ou sancionadas por meio de relações de poder.

Dreyfus e Rabinow (1995), a partir de uma análise sobre o trabalho de Foucault, apontam que um dos elementos fundamentais das tecnologias do eu, tem por base a ideia de que o sujeito pode tomar consciência da verdade sobre si mesmo. A partir das ciências científicas, falar a verdade sobre si tornou-se algo tão natural, tão evidente, que parece pouco provável que tenha ligações com o poder. Observemos um exemplo do livro *Como criar meninas felizes e confiantes* em que o sujeito, a atividade reflexiva, e a busca do conhecimento de si mostram-se como um caminho, o melhor caminho para atingir uma vida plena e feliz:

Se você quiser que a sua filha seja capaz de se defender, ela deve ter uma noção clara do próprio “eu” – ou seja, quem ela é e como ela se sente. Durante muito tempo, em muitas culturas a mulher ideal foi aquela que negava a si mesma em um ou ambos os sentidos: ora negava coisas a si mesma, de vez em quando, em termos de acesso e realização, para satisfazer as necessidades de terceiros; ora, de modo mais extremo, via serem negadas a ela quaisquer formas de auto-expressão ou de individualidade, acabando por não ter uma noção clara da própria identidade. [...]

Muitos pais têm facilidade de permitir que suas filhas continuem expressando seus sentimentos com toda a liberdade, mas não todos. Qualquer criança que seja

forçada a se distanciar de seus instintos e intuições precisará negar uma parte de seu eu, o que pode deixar um vácuo dentro dela. [...]

A autoconsciência e o autoconhecimento também são atributos muito práticos que contribuem para a motivação e para o aprendizado. Para progredir, uma menina precisa saber do que é capaz e o que ainda precisa saber para dominar uma habilidade ou atingir um objetivo. O autoconhecimento e a reflexão são pré-requisitos básicos para a independência e autonomia. No nível intuitivo e das inspirações, será a capacidade de olhar para dentro de si e reconhecer-se que dará à sua filha a possibilidade de se admirar, de apreciar a beleza e de compreender o mundo interior das pessoas das quais dependem os relacionamentos íntimos duradouros. [...]

Quem convive ou trabalha com meninas tem, portanto, o dever de desenvolver o “eu” dela mediante o aprofundamento da autoconsciência e do autoconhecimento (HARTLEY-BREWER, 2004, p. 42-43).

É possível destacar do excerto apresentado a ideia de que o indivíduo, a menina-mulher nesse caso, é considerada um ser dotado de um interior que a individualiza e de uma essência que forma sua identidade. O que práticas de autoconhecimento e de autocoscência parecem ter como pressuposto é o fato de que, ao lançarem mão de certas tecnologias, o sujeito menina-mulher poderia, num movimento evolutivo, como nos mostrou a autora, ao comparar mulheres atuais com as de outros tempos, alcançarem uma consciência e um conhecimento de si cada vez mais pleno, “uma noção clara da sua própria identidade”. Tal movimento tende, inclusive, a ser visto como o caminho para a libertação, uma vez que é interpretado como uma oposição à repressão dos sentimentos, dos desejos, da verdade que se encontram no interior do sujeito. Visto dessa forma, a liberdade seria o outro do poder que se encontraria nas práticas sociais coercitivas como, por exemplo, o que Hartley-Brewer (2004, p.43) caracteriza como uma cultura machista e/ou pais repressivos. Nas palavras da autora, “uma menina forçada a se distanciar de seus instintos e intuições precisará negar uma parte de seu “eu”. O grande deslocamento que foi possível a partir de Foucault sobre o poder, foi justamente mostrar que ele, o poder, só é possível na liberdade e que é caracterizado por sua produtividade, afastando-se da hipótese repressiva ou de instâncias repressoras detentoras do poder. O jogo do poder mostra-se muito mais complexo.

É possível perceber que o sujeito menina-mulher com uma personalidade própria, dotada de capacidades e habilidades para a aprendizagem, autoconsciente e autônoma, assim como, auto-expressiva, tudo isso, dada as condições de um ambiente adequado, não é o resultado de uma opção livre e racional que o sujeito

faz. Tampouco é resultado de uma evolução histórica do sujeito que tenderia a alcançar um maior, melhor e continuado esclarecimento do que é mesmo, ao fim e ao cabo, ser mulher ou “ser você mesma”. Tal empreendimento, livre de repressão, e autoritarismo, se dirigindo à mulheres livres, parece atuar de forma sutil, sedutora e insidiosamente sobre o governo das nossas condutas. As pessoas se pensam como conscientes ou inconscientes, extrovertidas ou introvertidas, dependentes ou independentes, livres ou reprimidas, na medida em que são tomadas como objeto de conhecimento e intervenção, e sobretudo, quando, de forma contingente e histórica, certos aspectos do ser humano se tornam problemáticos de acordo com certos julgamentos e certas preocupações específicas de um dado tempo e lugar. A “mulher reprimida”, “subjugada” de outrora que refere a autora, como uma espécie de distorção em relação à verdadeira mulher, só foi possível assim ser nomeada e significada dadas as condições históricas de sua problematização, que lhe conferiram outros sentidos e, portanto, outras possibilidades de constituição do eu.

Neste caso, são, portanto, os pressupostos sobre uma natureza feminina que servem de referencial para práticas junto às meninas, cujos efeitos de poder que propiciam posições de sujeito muito particulares, parecem ficar veladas, escamoteando o caráter fabricado do sujeito (BUJES, 2000). A imagem ou concepção de pessoa que o excerto nos mostra é de um *eu coerente, unificado* e distinto, dotada de sentimentos, desejos e crenças que lhes são inerentes e com capacidades, também naturais, de expressá-los. Ao mesmo tempo, é vista como *locus* de atuação para que, ao expressar a verdade sobre si mesma, seja possível transformar-se na experiência: autonomia, independência, motivação para a aprendizagem. Como nos alerta Rose (2001, p.36), deste ponto de vista, seria necessário imaginarmos um sujeito “essencialmente equipado com a capacidade de dar sentido à sua própria experiência, mas adverte o autor:

[...] as formas pelas quais os seres-humanos “atribuem sentido a experiência” tem sua própria história. Dispositivos de “produção de sentido” – grades de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento – não são *produzidos* pela experiência; eles *produzem* a experiência (cf. Joice, 1994) (ROSE, 2001, p.36).

Em relação aos meninos, a importância do autoconhecimento e da autoconsciência é argumentada por Hartley-Brewer nos seguintes termos:

Os meninos sentem intensamente as expectativas alimentadas por sua família e pela sociedade. O homem “ideal” deve ser extremamente versátil, todopoderoso, conhecedor de tudo. Para corresponder a essa imagem, alguns meninos acham que devem respirar fundo e fingir saber de tudo, negando sua sensibilidade natural e a aversão instintiva a fazer algo errado. Quanto mais enveredam por esse caminho, seja para se proteger das humilhações, seja proteger seus pais de uma decepção, mais os meninos se afastam de sua verdadeira personalidade. Ao fazerem isso, estão, na verdade, abrindo mão de partes de si mesmos e criando um perigoso vácuo no qual seus sentimentos são de tal forma negados que eles se tornam incapazes de refletir sobre as causas e consequências de seus atos. [...]

Pesquisas mostram que os meninos acham difícil avaliar a si mesmos. Eles não só evitam fazê-lo, como também demonstram excesso de confiança, deixando de se preparar suficientemente para os exames e fracassando fragorosamente. Quando isso acontece, eles se explicam dizendo que tudo vai melhorar com um pouco mais de esforço. Os meninos costumam se agarrar a uma visão distorcida, egocêntrica, de si mesmos, o que significa que, insucessos não são admitidos, muito menos tolerados. Os pais não ajudam o menino quando exigem que ele seja a criança perfeita (HARTLEY-BREWER, 2004, p. 42-43).

Prevalece, neste excerto, igualmente a concepção de um sujeito natural, essencialmente bom, cuja pedagogia da autoconsciência e do autoconhecimento justifica-se como forma de orientá-lo no sentido de expressar esses dons instintivos que sua natureza lhe dotou e para melhor governar-se frente a uma sociedade que o corrompe. É possível inferir que a tecnologia da autoconsciência e do autoconhecimento, a partir de parâmetros normativos sobre ser um menino bom, educado, equilibrado (confiança na medida certa) sociável e humilde, é posta como uma prática neutra, livre das “influências sociais” e, portanto, das relações de poder.

Para Larrosa (1994), as concepções que se baseiam numa natureza humana estariam sempre, implícita ou explicitamente, implicadas em produzir o humano a partir de certos critérios em que a natureza humana é definidora do que é, por exemplo, normal/patológico, maduro/imaturo, etc.

Ao analisar os objetivos gerais do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Bujes (2000, p. 158) observa que muitos dos termos utilizados no documento, nos “remete para um *universo ficcional*” em que parece não existirem nem conflitos, nem lutas sociais. Tomo de empréstimo tal proposição para argumentar que, em várias passagens dos livros, os problemas reais e cotidianos da vida dos indivíduos são tomados como passíveis de solução diante do fortalecimento deste espaço psicológico interior do sujeito. É como se pudéssemos crer que desde os males sociais, as injustiças, as desigualdades, as condições de vida desumanas, até as situações mais corriqueiras do cotidiano das pessoas pudessem ser

resolvidos pelo fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e do autoconhecimento. Os embates, lutas e conflitos sociais parecem subsumidos diante deste *sujeito ficcional*, que tem a chave no seu interior para a resolução de qualquer situação. Vemos a seguir, um exemplo de como isso se apresenta nos livros:

Se quisermos que as meninas desenvolvam autoconfiança, os pais e outros adultos que lidam diretamente com elas não podem agir prematuramente. Estimular o autoconhecimento, e a formação da personalidade, da autoconfiança e da autoestima – os ingredientes da força interior – é o caminho para se criar uma mulher forte, capaz de enfrentar com segurança os desafios de um futuro incerto (HARTLEY-BREWER, 2004a, p. 13).

Para Rose (2008) pensar a subjetividade e a individualidade, contemporaneamente, exige que se faça referência à Psicologia. A linguagem do eu que ela oferece, seus vocabulários e suas formas técnicas de pensamento exerceram, especialmente ao longo século XX, uma poderosa atração sobre os indivíduos em geral, e nas práticas educativas em particular. Refere o autor (id.) que o campo psi serviu de forma exemplar aos preceitos de democracia e progresso tão necessários no pós-guerra e, atualmente, mostra-se estreitamente alinhado a uma racionalidade neoliberal. Noções sobre a liberdade e autonomia do indivíduo são acompanhadas pela proliferação de práticas racionalizadas que procuram moldar, transformar e reformar indivíduos. A psicologia embrenhou-se em todos os locais em que

[...] os indivíduos deveriam ser administrados, não por um poder arbitrário ou negligente, mas partindo de julgamentos que buscavam objetividade, neutralidade, e desta maneira, efetividade. Isso forneceria uma tecnologia para tornar o individualismo utilizável como um conjunto de programas específicos para a regulação da existência. (ROSE, 2008, p. 162)

Após os anos 80, a figura da *empresa* e a ideia de um *sujeito empreendedor* foram sendo absorvidas numa nova e sedutora “ética do eu” que se fortaleceu a partir da crítica à realidade institucional e política contemporâneas. Nesta nova forma de razão política, era preciso ultrapassar planos sociais e políticos centralizadores e burocráticos, substituindo-os por atividades “empreendedoras” movidas por entidades e pessoas autônomas, cada qual reunindo seus esforços individuais para maximizar vantagens em um mercado competitivo. A imagem do eu oferecida por essa nova retórica foi sendo incorporada em muitos espaços, não só nas

organizações empresariais e nos negócios, mas também em locais que operavam a partir de outra lógica como a escola, a universidade, o hospital, a família. Pessoas pensantes, que resolvem problemas com autonomia, que sabem trabalhar em equipe, são alguns dos ideais incorporados numa nova “ética do eu” (ROSE, 2008).

Vemos, por exemplo, o governo e o autogoverno dos sujeitos, operando em torno desse “espaço subjetivo interior do indivíduo”, voltado para finalidades políticas que buscam transformar os sujeitos, tornando-os úteis aos interesses dos projetos de sociedade mais amplos. De acordo com esta lógica, Hartley-Brewer aponta a necessidade de estimular a sociabilidade dos meninos:

Em geral, os meninos apresentam um desenvolvimento menor do que o das meninas nos campos da linguagem, da socialização e da comunicação. Eles já nascem mais inquietos do que elas, e a probabilidade de terem dificuldade para controlar seu comportamento ou sua mente é maior, preferindo se expressar por ações em vez de palavras. Eles acham difícil compreender ou explicar por que eles mesmos ou os outros agem da forma que agem; e, no entanto, é esse tipo de capacidade reflexiva que estimula a tolerância, a formação de afinidades pessoais e o desenvolvimento emocional de cada um.

Cada vez mais, os empregadores estão á procura de candidatos a emprego com bom desenvolvimento social. Eles querem pessoas que tenham facilidade para estabelecer novos relacionamentos, que saibam trabalhar em equipe, que saibam conversar e “vender” suas ideias e que também demonstrem empatia e capacidade para gerenciar crises. A capacidade de se portar dessa forma é a base de uma vida profissional bem-sucedida e de uma sociabilidade bem resolvida (HARTLEY-BREWER, 2004, p. 182).

Várias são as sugestões nos livros de práticas no âmbito familiar e escolar junto às crianças que operam como pedagogias no sentido de dar forma a este sujeito autônomo, autoconsciente e reflexivo. Algumas dessas práticas se relacionam ao que Larrosa (1994) chama de *experiências de si*. Conforme o autor essas experiências têm como finalidade a produção ou transformação da subjetividade não só dos infantis, como também de pais, mães e professores/as. Apresento a seguir algumas propostas para pais e professores/as organizadas nos livros *Como criar meninos felizes e confiantes* e *Como criar meninas felizes e confiantes*:

#### PROFESSORES:

- Escreva frases com lacunas para as alunas completarem, como: “”Fico muito feliz quando...”, “Quando fico com raiva eu...”, “Eu me sinto mais importante quando...”.



“Tenho vontade de desistir quando...” “Quando me dão uma bronca eu tenho vontade de...” (HARTLEY-BREWER, 2004a, p. 51)

- Peça que cada criança escreva num “diário de sentimentos”, em momentos prefixados ou não, comentários sobre suas reações aos trabalhos, à escola, ou às coisas em geral (HARTLEY-BREWER, 2004a, p. 51).

- Educação emocional exige vocabulário afim; os meninos precisam aprender palavras capazes de expressar seus sentimentos – e, se a informação lhe for devidamente repassada, eles gostarão de ampliar seu vocabulário e poderão abandonar os recursos lingüísticos meramente expletivos (HARTLEY-BREWER, 2004b, p. 59).

- Em discussões sobre assuntos gerais, por maior que seja seu envolvimento pessoal com o tema, guarde para si seus pontos de vista e ajude os meninos a elaborar os deles; isso não significa que você não possa questionar e provocar com cuidado (HARTLEY-BREWER, 2004b, p. 49).

PAIS:

- Todas as noites, na hora em que seu filho vai dormir, crie a rotina de sentar-se com ele na cama, recapitular e refletir sobre os eventos do dia, incentivando-o a “pensar alto” sobre os aspectos positivos e negativos (HARTLEY-BREWER, 2004b, p.52).

- Converse sobre as dificuldades, não as varra para baixo do tapete; ele tem o direito de obter informações sobre si mesmo (HARTLEY-BREWER, 2004b, p.53).

Os livros de Hartley-Brewer (2004a, 2004b), como já explicado anteriormente, estão organizados em dicas para pais e professores. Num primeiro momento, chamo a atenção para as práticas pedagógicas que se dirigem aos/às professores/as dispostas nos livros. A autora em questão não se centra em sugerir atividades que estejam relacionadas a nenhum corpo de conhecimento “exterior” ou conteúdos disciplinares específicos. O que as “dicas” oferecem, portanto, são práticas em que professores/as e alunos/as estão envolvidos/as em processos reflexivos, de tomada de consciência, de autoconhecimento, de autogoverno, de julgamento moral, de *desenvolvimento* de capacidades como autonomia, independência, maturidade, entre outros tantos termos, que se apresentam nos textos, como meios e fins para a prática constante de uma relação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Vários pesquisadores (LARROSA, 1994, 1998; SILVA, 1998; WALKERDINE;1998) têm demonstrado as similitudes entre tais práticas no campo pedagógico e as práticas terapêuticas no campo psi. Como já apontado, tal relação se estabeleceu, principalmente, com os discursos pedagógicos com base na Psicologia do Desenvolvimento, na qual a premissa da prática pedagógica se fundamenta na mediação do/a professor/a para que o aluno/a possa desenvolver-se como um sujeito autônomo, autoconfiante, equilibrado, emocionalmente maduro, consciente e com capacidades para continuamente aprender a aprender. Conforme Larrosa

(1994), em termos terapêuticos, guardadas as diferenças específicas de cada área, preconiza-se também a ideia da relação da pessoa consigo mesma, na medida em que se fala em formas desejáveis e indesejáveis ou inclusive patológicas de constituição do sujeito. Inclui-se observar modalidades como responsabilidade, autonomia, autoconfiança, caráter, perda e/ou debilidade de identidade, etc. A partir dessa relação observada, Larrosa (1994, p.40) infere que: “O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. [...] A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação.”

Ao observarmos precisamente as práticas sugeridas para os/as professores/as é possível relacioná-las ao campo da “educação moral” ou da “educação sócio-pessoal” como cotejou Larrosa (1994) caracterizando tais domínios como frequentes na literatura pedagógica contemporânea. Aqui também poderíamos nomear tais práticas como “educação emocional” ao modo como a autora emprega no excerto anterior. Em qualquer caso, Larrosa (1994, p.45-46) nos auxilia a pensar que as proposições de ações junto às crianças encontram-se ligadas ao domínio moral, incluindo normas, valores, atitudes, comportamentos e disposições. Entretanto, não se apresentam de forma doutrinária, tampouco em termos de um conjunto de normas e preceitos a serem seguidos. Por se tratarem de práticas de aquisição, “nelas não se ensina explicitamente nada [...], entretanto, se aprendem muitas coisas.” A função principal de tais práticas é “fazer falar”, onde o adulto é posto como o mediador, sendo sua função engendrar um conjunto eficaz de interrogações e de “mecanismos para o controle do discurso”.

Nas propostas sugeridas pela autora, não há basicamente nenhum suporte de texto, nenhum referencial explícito do campo moral. O que se percebe é a interrogação e/ou proposição do/a professor/a e as regulações que vai fazendo em torno do discurso dos/as alunos/as, incitando-os a observar-se, dizer-se, narrar-se, julgar-se. As crianças necessitam construir suas narrativas com base nas próprias proposições da/o professor/a, mas também, “em uma espécie de dramatização global que lhes dá seu significado legítimo” (LARROSSA, 1994, p. 46). É possível inferir que, num ambiente em que “coordenam-se os diferentes pontos de vista”, também é previsto um campo de possibilidades reguladas, no sentido de que “não se pode dizer qualquer coisa, nem dizê-la de qualquer maneira” (LARROSSA, 1994, p. 46).. O que as crianças aprendem é uma forma de auto-interpretação, mediada

pela relação com os outros (colegas e professor/a), através de visibilidades possíveis, e de formas de narrar-se e julgar-se que fazem parte de um jogo. Conhecendo o jogo e suas regras a criança aprende quais são as regras legítimas. Aprendendo o complexo jogo social, a criança constrói uma experiência de si, o que inclui num só tempo, produzir uma experiência (olhar-se, narrar-se, julgar-se) e também ser produzido pela experiência (LARROSA, 1994).

A partir de pressupostos como liberdade e autonomia, práticas pedagógicas, ancoradas pelo saber psicológico, incitam a este exercício introspectivo dos sujeitos que possibilita uma “vigilância discreta” e íntima, ou uma “liberdade regulada” que guia a experiência da auto-expressão.

A metáfora da “expressão” nas práticas pedagógicas que envolvem a experiência de si assumem grande importância, uma vez que é através da expressão (falar, escrever, desenhar, dramatizar...) que a criança estaria se mostrando aos outros e a si mesma, mas não como uma construção que lhe é exterior, mas sim, uma exteriorização do seu interior, seja consciente ou inconscientemente, com intenção ou intencionalmente. Há, nesse caso, uma nítida dicotomia entre interior/exterior em que a linguagem é a mediadora entre esses domínios. Vemos a importância da expressão nas inúmeras propostas que são sugeridas nos livros:

Promova muitas discussões sobre situações hipotéticas (HARTLEY-BREWER, 2008b, p.55).

Recorra à troca de papéis nas histórias para investigar comportamentos alternativos (HARTLEY-BREWER, 2008b, p.55).

Peça para que cada criança escreva duas descrições de si mesma, uma positiva, a outra negativa, em duas folhas de papel; prenda-as num quadro; pergunte, por exemplo, “Você é sempre irritante?” Se não é, em que momentos, e por quê?”, para ajudar as meninas a refletir e também rejeitar rótulos negativos que elas aceitem como permanentes (HARTLEY-BREWER, 2004a, p. 55).

Atividades em grupos pequenos estimulam a participação e dão menos chance de se esconder no silêncio (HARTLEY-BREWER, 2008b, p.65).

A noção de expressão como um significado interior remete a se pensar numa maior ou menor capacidade expressiva, uma maior ou menor espontaneidade expressiva, uma maior ou menor sinceridade expressiva. O silêncio, nesse caso, pode ser considerado uma “incompetência” ou um “resto que não se exterioriza” ou uma “simulação ou omissão” (LARROSA, 1994). Em todo caso, o que está em jogo é uma forma de conceber o sujeito como dotado de uma subjetividade que se pode

expressar através do discurso, e essa subjetividade é vista como o significado do discurso, pré-existente e independente dele. A partir dessa ideia de exteriorização Larrossa (1994, p.65) refere que “poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre. Quer dizer, todo um ideal, facilmente pedagogizável, da transparência comunicativa.”

A “expressão da verdade” ou sua “extração” tem como ponto fundamental o *dispositivo da confissão* analisado por Foucault. Em sua obra *História da Sexualidade V.1 – a vontade de saber*, o filósofo mostra que a convicção de que a confissão revela a verdade encontra grande expressão em torno da sexualidade a partir do sec. XIX – convicção essa, de que nosso corpo e nossos desejos, sob certa interpretação, revelam o nosso mais profundo eu. Todo esse mecanismo da confissão encontra força primeiramente com a pastoral cristã, onde tudo que se relacionava ao sexo deveria passar pela palavra, através da confissão. As técnicas de confissão foram dando lugar também para outros domínios, não sendo mais puramente religiosos. Um desses domínios foi, por exemplo, a Pedagogia e mais tarde a Medicina e a Psicanálise. Foucault mostra que essa tecnologia da confissão, desde suas origens cristãs, não cessou de se ampliar. Sobre os deslocamentos ocorridos em torno do dispositivo da confissão Foucault (2007, p. 67) diz:

[...] da “confissão”, garantia de status, de identidade e de valor atribuído a alguém por outrem, passou-se a “confissão” como reconhecimento, por alguém, de suas próprias ações e pensamentos. O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo. A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder.

A ênfase na confissão do sujeito para si mesmo configura-se como uma tecnologia observada ao longo dos livros analisados.

Preuschoff (2008) apresenta uma história baseada em fatos *reais* sobre as dificuldades de relacionamento entre uma mãe e uma filha que se passa desde o nascimento da criança até a adolescência, causando uma série de situações difíceis para a menina e também para a mãe, incluindo baixo rendimento escolar. Ao final, a autora (PREUSCHOFF, 2008, p. 104) traz algumas questões que poderiam modificar a situação: a mãe deveria dirigir a atenção às suas origens familiares, seus problemas do passado que ela poderia estar carregando consigo e que causam

efeitos negativos no presente, pensar sobre sua relação com a própria mãe, e da mãe com a avó, se houve desrespeito, se algo foi abafado, para enfim, traçar “etapas para a cura”. Importante perceber que, é preciso mostrar que, relacionamentos desastrosos como o apresentado, se constituem como uma patologia a ser curada, um desvio na ordem natural da maternidade.

Contudo, a verdade não é dada imediatamente à consciência humana, ela precisa ser desvelada, afastando a obscuridade dos significados. Com a emergência das ciências sociais, a confissão não será uma prova, mas sim, um signo, a ser interpretado por uma autoridade que lhe dará sentido. A confissão não mais estava sob a égide da moralidade ou do judiciário, mas sim, na formação regular de um discurso científico. A partir de Freud, a confissão era algo a ser interpretado pelo especialista, e tornado consciente ao paciente para que, assim, pudesse estabelecer para si mesmo a verdade desta interpretação especializada. “A individualidade, o discurso, a verdade e a coerção passaram a ocupar um mesmo espaço” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.198). O sujeito carrega em si uma profunda verdade que pode ser conhecida e posta em discurso. Decorrente de tal pressuposto, ocorrem processos múltiplos de confissão que se darão nas mais diversas relações (pais e filhos; médico e paciente; pedagogo e aluno...) o que também podem ser chamados de exames de (auto)consciência. Tomar consciência, trazer à luz os significados implica em todos estes processos mínimos e detalhados de ver-se, narrar-se, julgar-se e transformar-se na experiência a partir de certos repertórios interpretativos (LARROSA, 1994). Voltar-se para si mesmo, técnicas auto-reflexivas, assumem diferentes vocabulários em diferentes tempos históricos. Essas tecnologias humanas têm sido provenientes de fontes de autoridade e saberes científicos de campos diversos que têm fornecido as linguagens e os aparatos para que indivíduos possam compreender a si mesmos como sujeitos individuais. Desta forma, a interpretação e o sujeito moderno implicam-se mutuamente.

Outras passagens do livro *Criando Meninas* trazem elementos para pensarmos a função, por exemplo, que exercem os saberes científicos na “revelação” de nossos “eus”:

### HISTÓRIAS DO CORAÇÃO

Em um livro sobre crises de adolescentes na fase de desenvolvimento uma autora alemã relata o caso de Carina. Com 15 anos de idade, ela acha que seu irmão mais novo é o filho predileto da mãe e que ela não recebe afeto suficiente. A jovem vê pouco o pai, que é muito amado por ela. Quanto à mãe, Carina não consegue, por um lado, ser sua companheira, por outro, sente-se muito tolhida como filha. Ela passa a não se alimentar direito, e a vida dela chega a ficar ameaçada; medindo 1 metro e 68 centímetros e pesando somente 44 quilos, ela é internada no departamento de psiquiatria infantil e de adolescentes.

**Com a ajuda de conversas individuais, de terapia ocupacional e de equoterapia, a terapia com cavalos, Carina acaba por libertar-se e sarar. Ela escreve sobre si mesma:** “Meus pais não são um modelo para mim, eles não me entendem, mas sempre fingiam que tudo estava em ordem. Antigamente meu pai viajava muito, a negócios, muitas vezes eu o via somente nos finais de semana. Eu acho que minha mãe queria substituí-lo e que ela tentava manter a aparência de uma família harmônica, mas ela não está feliz, nem ao menos contente ela está. Às vezes fico pensando que sou menos filha dela do que sua companheira.”[...] (PREUSCHOFF, 2008, p.97) [*grifos meus*]

### HISTÓRIAS DO CORAÇÃO

Também Lisa está se sentindo incompreendida pelos pais, quando começa, aos treze anos, a consumir álcool regularmente. Ela se rebela contra os pais, que reagem com castigos, rigor e controle.

“Logo você estará na sarjeta”, profetiza o pai. Ele é o típico acusador que vê defeitos em tudo. A mãe é totalmente o contrário. Ela tenta empurrar os problemas para baixo do tapete e finge não notar quando Lisa bebe. Afinal, as aparências devem ser mantidas.

Lisa sente-se como uma bola de pingue-pongue entre a mãe e o pai. A mãe não é um modelo para ela, porque não tem uma personalidade forte e uma opinião própria. O pai, ao contrário, com sua força e energia, poderia servir mais como modelo, mas ao mesmo tempo, Lisa o odeia pelo autoritarismo e repetidos castigos.

**Através de uma terapia familiar, os pais conseguem lançar novamente o olhar sobre a própria vida e assumir os seus sentimentos.**

O pai concede mais liberdade a Lisa, mas também exige que ela siga determinadas regras, como não beber álcool e, finalmente, dedica mais atenção à filha, levando-a frequentemente de carro às festas e fazendo elogios a ela, melhorando assim a relação entre eles. Pai e filha podem novamente conversar. A mãe começa a dar sua opinião com mais frequência, mostrando a Lisa que tem seus próprios objetivos e interesses, mas que apóia o pai incondicionalmente quando ele exige que Lisa respeite as regras.

No seu aniversário de 14 anos, Lisa, finalmente, tem a permissão de fazer uma festa com os amigos, sem álcool ou cigarros, mas com som alto. (PREUSCHOFF, 2008, p.98-99) [*grifos meus*]

Através da confissão, os prazeres, desejos mais particulares do indivíduo, as próprias emoções da alma, poderiam ser solicitados, conhecidos, medidos e

regulados (Foucault, 2007). A partir desses extensos excertos que trouxe à análise levanto dois aspectos precisamente importantes em se tratando da subjetividade: primeiramente, para entendermos o jogo do verdadeiro e do falso que se coloca na relação dos sujeitos consigo mesmos, a partir de certas tecnologias como as apresentadas anteriormente, é preciso pois, levar em conta que as formas técnicas e vocabulários, enfim, o conjunto de uma *expertise* sobre o humano, emergiram em geral, não de um campo de reflexão sobre os indivíduos normais, mas sim, daqueles que foram considerados problemáticos e perigosos para si ou para os outros e que constituíram, não obstante, a noção de normalidade. Tais distinções não deixam de carregar consigo uma série de julgamentos morais, virtudes e códigos de conduta, fixando aquelas (condutas) que, devem ser desejadas em nome da felicidade, da satisfação pessoal, do equilíbrio emocional, etc... A autoridade que assume o especialista em extrair a verdade sobre o indivíduo também é relevante nos ditos apresentados, pois se mostra como o acesso possível e legítimo entre o sujeito e sua verdade. O *expert* da consciência como pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, baseados em seus conhecimentos científicos e habilidades profissionais, prometem uma vida melhor e mais feliz (ROSE, 2001).

Em *Criando Meninas*, no tópico intitulado “Dizer sim e dizer não” (PREUSCHOFF, 2008, p.21), a autora orienta que “devemos nos conscientizar de que é importante dizer “sim” e “não” [e que] se nos aceitarmos, uns aos outros, como personalidades, poderemos tomar as decisões necessárias” (PREUSCHOFF, 2008, p.21). Após o relato de um fato, hipotético, em que, a mãe se vê obrigada a dizer não para sua filha, pois não tem em casa aquilo que ela está pedindo, a/o leitor/a é chamado à reflexão:

Como você se sente quando acontece isso? Você diz a si mesma é normal ficar decepcionada, como também é normal manifestar a decepção dessa maneira, chorando ou pedindo? Ou você se sente culpada para com sua filha? Ou você se torna agressiva ou impaciente? Observe-se a si mesma em situações desse tipo e entenda que é permitido dizer “não” a uma criança. Mas, muitas vezes, você tem também que dizer “sim”, porque cada sim é importante para o desenvolvimento da criança (PREUSCHOFF, 2008, p.22).

Tais repertórios interpretativos de nosso “eu” fornecidos, por exemplo, por campos de saber como a psicologia, são utilizados para que nos confessemos a nós mesmos, ou seja, façamos uma espécie de exame de consciência, para extrair uma

verdade interior, alcançar um conhecimento sobre nós mesmos que não se dá sem um trabalho metódico. No excerto apresentado, o exame de consciência proposto pela autora é também um exercício de autocrítica que o sujeito deve fazer-se a si mesmo, julgando-se, não porque “descobriu” algo sobre si mesmo, mas porque os critérios para este julgamento já foram apresentados numa linguagem muito específica. Esse exercício não é tão somente uma busca sobre algo que estaria no interior psicológico do indivíduo, mas sim, a construção mesma de uma interioridade, como num processo de dobra, da exterioridade para o interior. A noção de dobra que Rose (2001, p.50) refere a partir do trabalho de Gilles Deleuze, “indica uma relação sem um interior essencial, uma relação na qual aquilo que está “dentro” é simplesmente o dobramento de um exterior”.

Sobre o processo da autoconsciência, que podemos claramente relacionar ao processo de dobra, Larrosa (1994, p. 70) diz:

O sujeito da autoconsciência não é imediatez, nem pura privacidade, nem acesso privilegiado, interioridade não mediada que se expressa no discurso. Pelo contrário, a narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular a sua experiência, impõe-lhe um significado.

No campo das experiências de si, a memória exerce também uma função fundamental, pois a fabricação do eu implica em toda uma construção pessoal (identidade) que se articula com estruturais temporais. É como que nos constituíssemos no presente a partir de inúmeros rastros do passado, ou seja, uma espécie de acúmulo de lembranças, recordações que funcionam como uma narrativa autobiográfica. Este ver-se em lembranças e recordações e narrar-se como um sujeito de uma história biográfica *coerente e linear* é, como argumenta Larrosa (1994), um processo social e político. O autor explica que as formas pelas quais os indivíduos construíram narrativas de suas vidas são atravessadas pelas relações de poder que possibilitam fazer com que os seres humanos possam contar a si mesmos de certa forma, em determinados tempos e espaços e com certos fins. Por certo, tais histórias não são independentes dos dispositivos sociais e podem relacionar-se a diversos campos normativos como o religioso, o médico, o pedagógico, o psicológico, etc... A proposição de que os sujeitos construam uma narrativa sobre si mesmos a partir de suas próprias experiências pessoais são encontradas



recorrentemente nos livros. Como exemplo de tais tecnologias trago algumas propostas sugeridas aos pais (homens e mulheres):

Tire as fotos de família da gaveta de tempos em tempos; converse sobre as pessoas e os acontecimentos mostrados ali; isso poderá preencher as lacunas na compreensão que ele tem da história da família, provocar riso, suscitar futuras conversas a respeito, fortalecer a identidade de seu filho e torná-lo mais confiante.

Lembre com regularidade de férias vividas, festas de aniversário ou ocasiões que foram divertidas e reuniram a família.

Se puder, guarde para o seu filho objetos como os brinquedos favoritos, livros, peças de roupa, o primeiro sapato, para que ele possa visitar o passado e senti-lo novamente. (PREUSCHOFF, 2004b, p.53)

Em *Criando Meninas*, ao final do livro, Gisela Preuschoff oferece um questionário de autoconhecimento às mães, mas que, segundo a autora, também pode ser utilizado pelos pais-homens, trocando-se as palavras que contenham um sexo definido. Ela explica que, após ter respondido às perguntas, a leitora chegará a uma “ideia mais clara sobre si mesma e poderá conversar com sua filha sobre o questionário.” Uma conversa que “ficará, por muito tempo, gravada na sua memória.” (PREUSCHOFF, 2008, p. 129). Por se tratar de um questionário bastante longo, apresento algumas das questões para exemplificar como está organizado:

- Quando eu era uma menina, a minha aparência física era
  - Eu tinha os seguintes brinquedos e jogava os seguintes jogos:
  - Eu era uma menina comportada, agitada, enérgica, autoconfiante (Por favor, marque, risque ou complemente as características)
  - Eu achava bom ser uma menina, porque
  - Eu achava difícil ser uma menina, porque
  - Eu ficava muito triste quando
  - Eu achava legal
  - Tenho dificuldade com os seguintes sentimentos
  - Nas seguintes situações, o meu comportamento é tipicamente feminino:
  - Em você, minha filha, eu gosto de
  - Eu desejo que você
  - Eu fico feliz que você
- (PREUSCHOFF, 2008, p. 129 -130-131)

Estratégias como as apresentadas, em que se suscitam “histórias de vida”, estão em jogo certas “artes da memória”, como chama Rose (2001, p. 50), em que as pessoas “vêm a imaginar a si próprios como sujeitos de uma biografia” a fim de tornar esta, uma narrativa estável, uma experiência em que o princípio é a unificação

e totalização, a que costumamos chamar de identidade. Esta tem sido alvo de domínios diversos, práticas e agenciamentos em nome de sua unificação a ser “revelada”, “descoberta” ou “trabalhada” em cada indivíduo.

Como procurei mostrar nesta breve análise, os modos de subjetivação se constituem em práticas discursivas e não discursivas: olhares, lugares, técnicas, histórias, rituais, artefatos, rotinas e procedimentos ínfimos, hábitos, vocabulários, disposições, divisões do tempo, etc. Os termos empregados nos livros, as histórias exemplares que apresentam, as práticas detalhadas que sugerem, as técnicas que são suscitadas, definitivamente, não são neutras. Todas essas práticas

[...] localizam os seres humanos em regimes de pessoa – regimes que podem ser caracterizados como “particulares”, [Uma genealogia da subjetivação] não escreve uma história contínua do eu, mas análises que tentam dar conta da diversidade das linguagens de “pessoalidade” que têm se formado (caráter, personalidade, identidade, reputação, honra, cidadão, indivíduo, normal, lunático, paciente, cliente, marido, mãe, filha), bem como da variedade de normas, técnicas e relações de autoridade no interior das quais essas linguagens têm circulado nas práticas legais, domésticas, industriais para atuar sobre a conduta das pessoas. (ROSE, 2001, p. 36-37).

O que penso poder ter mostrado de alguma maneira é que a partir de tecnologias do eu em que o indivíduo é conduzido a uma experiência de si não se está tão somente orientando, sugerindo práticas para pais, mães e professores/as, mas além disso, está-se produzindo, dando forma ao sujeito-pai, ao sujeito-mãe, ao sujeito-professor/a, ao sujeito-criança, a partir dos modos como nós nos relacionamos com os jogos de verdade propostos, constituindo-nos como sujeitos no interior destes repertórios oferecidos.

Todo este aparato foi constituindo o que Rose (1998, p.31) chama de uma *expertise* da subjetividade, aspecto fundamental para entendermos nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios. Dito de outra forma, o autor procura demonstrar como nós temos sido narrados em repertórios discursivos forjados no terreno das novas *expertises* dedicadas à “administração do eu contemporâneo”. Estes efeitos não devem ser relacionados à formas de conspiração dos experts ou de controle e condicionamento dos sujeitos, mas, ao contrário, através “de persuasão inerentes às suas verdades, das ansiedades estimuladas por suas normas e das atrações exercidas pelas imagens da vida e do eu que ela nos fornece” (Rose, 1998, p. 42-43).

Rose (1998) nos auxilia a pensar que as tecnologias da subjetividade nos capacitam através de linguagens, critérios e técnicas, a agir sobre nossos corpos, almas, pensamentos e condutas, a fim de obtermos felicidade, sabedoria, riqueza, realização, conjugando razão e responsabilidade. É através da auto problematização, do auto monitoramento, da auto inspeção, de terapias, de conselhos, do controle e da remodelagem das emoções e comportamentos, é que vamos nos fabricando no interior de tecnologias muito específicas. Segundo Rose (1998, p.44):

O governo da alma depende de nos reconhecemos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar e do incitamento oferecido para superar esta discrepância, desde que sigamos os conselhos dos *experts* na administração do eu.

### **5.3 Infâncias capturadas: possibilidades de ser menino e menina**

Os livros que selecionei não foram escolhas aleatórias como penso já ter deixado claro ao longo deste trabalho. Foram, especialmente, as lentes teóricas dos Estudos de Gênero e dos Estudos sobre Infância que possibilitaram a constituição de um olhar interessado para tais publicações. Creio que as análises realizadas nos capítulos precedentes já foram indicativas da produção discursiva sobre a infância e gênero. Contudo, nesse espaço, que encerrará as análises sobre o material empírico, procuro olhar mais detidamente para os modos como a infância é narrada e significada nos livros, com ênfase nos nexos entre educação e gênero. Antes de dar início a tarefa a que me proponho, gostaria de fazer uma ressalva: ao olhar os modos como o autor e as autoras lançam mão de proposições sobre ser menino e menina e como, então, educá-los/as não intenciono buscar conclusões sobre formas mais adequadas para esse empreendimento, ou contrapor as ideias dos livros com outras melhores, para assim, constituir um “novo manual”. Não se trata disso!

Ao debruçar-me sobre tais literaturas, busquei olhar como meninos e meninas são construídos discursivamente, imbuída do pressuposto de que as relações de gêneros são construtos históricos, em constante negociação.

O conceito de gênero, emergindo na trajetória dos Estudos Feministas, despontou como uma categoria mais produtiva para lidar com as questões emergentes no interior desse movimento, tanto no âmbito acadêmico, quanto na dimensão política. Isso porque, ele permitiu pensar não só as histórias das mulheres, seus problemas e suas questões, mas, abrangeu de forma relacional as histórias de homens e mulheres, assim como, as relações dos homens entre si e das mulheres com as mulheres. Contudo, a constituição desse conceito teórico-político, não se deu sem embates, fissuras, resistências e cruzamentos, considerando os diferentes contextos sociais, históricos e contingentes em que foi produzido, deflagrando, desde então, seu caráter móvel, polêmico e em constante construção (PEREIRA, 2004). Dagmar Meyer e Rosângela Soares (2004, p.12) apontam alguns dos desafios de operar com os nexos entre corpo, gênero e sexualidade:

Para nós, o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem como temas no interior dos quais se deva buscar o consenso. Ao contrário, eles envolvem disputas de valores, de poder, de tipos de comportamentos legitimados, de normas e de verdades. Desde essas perspectivas, o binarismo normal/desviante, que é tão mobilizado em torno destas temáticas, deixa de ser concebido com um “lugar seguro” para ser problematizado como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como “estado de normalidade”.

Assim sendo, gênero tem se configurado como um campo em constante disputa por significação, desde aquelas posições que pretendem lhe dar um sentido único e fixo, até as teorias que buscam questionar e desconstruir toda e qualquer determinação “natural” e “imutável”.

Donna Haraway (2004, p. 208) nos convoca a pensar que as palavras, tanto quanto os conceitos, são produzidos histórica e politicamente. As generalizações dos verbetes deveriam constituir um campo privilegiado de análise dos “processos políticos e convencionais de uniformização”, pois “as passagens sem problemas são provavelmente as mais reveladoras de todas; elas realmente escondem um campo muito conflitivo”. A consciência da especificidade histórica do conceito de gênero que, portanto, o torna finito, geográfico, carregado de limites culturais, não anula seu valor.

As lutas por sentidos em torno das relações de gênero podem ser percebidas ao longo dos livros analisados, tanto pelos posicionamentos do/as autor/as no que tange ao conceito de gênero, quanto pela forma como narram, descrevem, apontam

e sugerem práticas para a educação de meninos e meninas. Importante salientar que os posicionamentos apontados em cada um dos livros nem sempre demonstram uma unidade na forma de pensar de cada autor/a, uma coerência em torno das concepções apontadas. Isso é indicativo do caráter polêmico em torno do tema, bem como, o quanto somos, todos/as, marcados pela transitoriedade e contradição.

A autora Gisela Preuschoff (2008, p. 5), no prefácio de seu livro, anuncia que seu objetivo relativamente à produção de sua obra é de que o leitor/a “fique receptivo ao que os especialistas chamam de “doing gender” (“construindo o gênero”)”. Explica a autora:

[...] diferentemente de sexo, que é o sexo com o qual nasce uma criança, gênero é aquilo em que uma sociedade transforma uma criança. Ao darmos a nossas filhas o exemplo de determinados tipos de comportamento e mostrando a elas, através da mídia, através do nosso próprio comportamento e da educação que recebem, o que significa ser mulher, contribuimos ativamente para a visão que elas têm de seu papel: estamos todos, portanto, “doing gender”, isto é, ajudando a construir o gênero feminino (PREUSCHOFF, 2008, p. 5-6).

A partir do que expõe a autora no excerto apresentado é possível observarmos que ela parte da ideia de que gênero é uma construção que cada sujeito faz a partir das relações sociais que estabelece, aprendendo então, os papéis femininos e/ou masculinos no interior de cada cultura. Essa é a forma para que a menina, nesse caso, possa entender o que “significa ser mulher” e qual o seu papel/função, sendo mulher.

Algumas formas de entendimento do conceito de gênero relacionam-se ao que é chamado de teorias construcionistas, que enfatizam gênero como um construto histórico e cultural. Contudo, nessa linha de pensamento encontram-se muitas variações que carregam diferenças radicais sobre o tema em questão. Na proposição de Gisela Preuschoff sobre a construção do gênero, a autora demonstra filiar-se àquelas teorias em que o gênero é aquilo que se constrói socialmente partindo de uma base natural e universal, neste caso o sexo. Poderíamos relacionar tal forma de pensamento ao que Carole Vance (1995, p.18), num estudo sobre sexualidade e teoria, denominou “modelo de influência cultural” que enfatiza o papel da cultura e do aprendizado na formação do comportamento e das atitudes que se relacionam ao gênero numa dada sociedade.

Algumas teorizações no campo dos estudos de gênero trazem problematizações importantes a partir desse pensamento. Uma primeira questão que aparece no excerto seria a aprendizagem de papéis femininos e masculinos numa dada cultura, como também é possível perceber em outras passagens do livro, quando Preuschoff sugere pontos a serem observados e postos em ação nas escolas:

Encenações teatrais e didáticas são meios muito adequados para estimular meninas e meninos a vivenciarem um papel que é contrário à sua natureza. Nesse caso, entretanto, as crianças devem ter no mínimo, cinco anos. Crianças mais jovens acabam de descobrir a sua identidade sexual e precisam primeiro ensaiá-la em parte, com comportamentos exagerados, antes que estejam em condições de fazer experimentos (PREUSCHOFF, 2008, P. 54-55).

No plano pedagógico dos estabelecimentos, devem ser encontrados princípios claros acerca dos objetivos educativos e dos papéis atribuídos a meninas e meninos para que vocês, como pais, possam ter um ponto de referência quando conversam com os educadores da sua filha sobre acontecimentos dos quais vocês ouviram falar ou que chamaram sua atenção (PREUSCHOFF, 2008, p. 55).

Percebe-se que a ênfase na aprendizagem de papéis femininos e masculinos tem como objetivo que meninos e meninas assimilem, através de práticas sociais, o que é adequado (e inadequado) quanto ao gênero que pertencem, respondendo a certas expectativas sociais (LOURO, 1997). Ao sugerir que a criança experimente trocas de papéis que sejam “contrário a sua natureza” em encenações de teatro, por exemplo (PREUSCHOFF, 2008, p. 55), fica evidente, novamente, de que os papéis que os sujeitos assumem socialmente estão, arbitrariamente organizados, com base numa natureza feminina e masculina. Os comportamentos e regras atribuídos a cada gênero devem, conforme a recomendação da autora, ser “experimentados” por meninos e meninas, o que não deixa de evidenciar uma fronteira bastante definida entre aquilo que se constitui como ser menino e ser menina. O fato de ser uma “experimentação” não exatamente coloca em “risco” a “identidade essencial”. Além disso, Louro (1997, p. 24) refere que esta pode ser uma concepção redutora e simplista – colocando os papéis masculinos e femininos no centro das discussões, acaba-se por priorizar a análise dos indivíduos e suas relações interpessoais, sendo que “ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e feminilidades, como também as complexas redes de poder” em que são constituídas as relações de gênero.

Uma abordagem mais ampla do conceito de gênero pressupõe considerar que a produção de masculinidades e feminilidades se dá para além de papéis/funções de mulher e de homem, uma vez que se constituem por processos complexos que envolvem instituições sociais, símbolos, normas, conhecimentos, leis, doutrinas e políticas de uma sociedade, implicados na produção, manutenção ou ressignificação das relações de gênero (MEYER, 2010).

A autora Hartley-Brewer (2004a, p.38), em tópico intitulado “Estimule a feminilidade que respeita a si mesma”, comenta que as mulheres, na atualidade, têm muitas oportunidades que as diferenciam das mulheres de gerações anteriores, contudo “permanece uma herança de exclusão e depreciação – inclusive própria – que não desaparecem facilmente.” Deste ponto de vista, é importante referir que a autora menciona os aspectos culturais da constituição dos gêneros, ainda que numa espécie de história evolutiva, com as mulheres alcançando gradativamente uma posição mais vantajosa e “igualitária” diante dos homens. Não quero com isso, desconsiderar as inúmeras conquistas das mulheres, principalmente no último século. Entretanto, vale salientar, que tal movimento, não deve ser entendido como um apagamento das relações de poder, ou o caminho sempre crescente para uma divisão mais igualitária entre a relação binária homem/mulher. A concepção de poder assumida nesse trabalho, que permeia qualquer relação que se estabelece socialmente, me permite pensar na impossibilidade de falarmos de uma história única, linear, coerente e evolutiva das “mulheres” em relação a processos como “maiores oportunidades”, “exclusão” e “depreciação”. A partir deste ponto de vista, a história necessita ser contingente e relacional, levando em conta outros tantos aspectos constituintes das relações de poder como raça, classe, religião, escolaridade, urbanidade, etc.

Na continuidade do tópico sobre a feminilidade, Hartley-Brewer expõe:

Homens e mulheres, assim como meninos e meninas, podem de fato ser diferentes, fisiológica, psicológica e hormonalmente, mas isso não pode, nem deve, se traduzir em rigidez de papéis sociais ou em opiniões imutáveis sobre status e importância de cada um.

As meninas têm o direito de crescer sentindo orgulho e não vergonha de si mesmas. Elas devem ser capazes de olhar no espelho e não apenas gostar do que vêem, porque são importantes para alguém, mas também de se sentir animadas com a perspectiva de explorar seus talentos e capacidades. A feminilidade é um fator determinado pela genética; não está subordinada à aparência ou à forma física (HARTLEY-BREWER, 2004a, p. 38).

Quanto à masculinidade a autora refere que:

Meninos ficarão mais à vontade consigo mesmos e uns com os outros se puderem desenvolver seus instintos afetivos paralelamente com outros traços de sua personalidade. A masculinidade não tem de se identificar apenas com a agressividade, brincadeiras brutas ou cruéis, excluindo outras características mais suaves.

Ninguém está sugerindo que os meninos percam sua identidade e fiquem parecidos com as meninas, ou que os homens ignorem os efeitos dos hormônios e passem a imitar as mulheres. Todos nós, as mulheres inclusive, temos um lado duro e um lado suave. A auto-estima dos meninos aumentará se eles não tiverem que negar aspectos importantes de si mesmos (HARTLEY-BREWER, 2004b, p. 38).

Na perspectiva da autora, as diferenças entre os sexos são marcadas naturalmente nos corpos, seja pela sua fisiologia, seja por sua dimensão psicológica. Importante observar que, para além dos sujeitos, as práticas sociais são generificadas, ou seja, são socialmente significadas como pertencentes ao masculino ou ao feminino. Quando a autora diz que temos, todos, “um lado duro e um lado suave” isto remete a pensar que alguns comportamentos são definidos pela cultura como sendo pertencentes a um ou outro sexo que funcionam como “normas regulatórias” aos quais homens e mulheres precisam constantemente responder para situarem-se em determinado gênero, ou melhor, posicionarem-se como sujeitos inteligíveis socialmente. Na contemporaneidade, com as crescentes mudanças quanto aos comportamentos socialmente aceitos em torno dos gêneros, o que parece configurar é que alguns aspectos do masculino possam/devam fazer parte da identidade feminina (orgulho, talento, capacidade) sem que, com isso, a essência feminina seja abalada. Da mesma forma, algumas características do feminino (de forma muito bem calculada!) possam constituir a masculinidade (sensibilidade, afetividade, suavidade), mas garantindo que sua identidade natural esteja preservada. Nota-se aqui, que a feminilidade parece denotar uma maior ameaça à norma masculina, do que o contrário. Nos excertos precedentes, a autora ressalta o quanto o estímulo ao “lado suave” do menino, não deve colocar em xeque a sua identidade masculina, deixando claro, ao mesmo tempo, que há limites bem demarcados entre os comportamentos que se relacionam a cada gênero, sendo esses passíveis de classificação, hierarquização e normalização. Novamente



ressalta-se a visão binária em que se organizam os gêneros que, de acordo com Amílcar Torrão Filho (2005, p. 144),

[...] identifica o masculino e o feminino em termos opostos ainda que complementares: eles podem conviver um com o outro, mas nunca um no outro. Os atributos considerados femininos são positivos se encontrados em mulheres, mas desqualificam os homens que os possuem, o mesmo se dando com a masculinidade em relação às mulheres. Neste caso, a natureza explica a essência de cada sexo, e perverter essa distribuição de atributos é perverter a própria natureza, sempre sábia em suas “decisões”.

Biddulph demonstra partilhar com as outras autoras dos livros analisados a concepção de que as questões sociais e culturais, incluindo os processos educativos, “influenciam” na constituição dos sujeitos de gênero, ou melhor, a ideia de uma corporeidade como o material sobre o qual a cultura trabalha. Isso ocorre a partir de pressupostos essencialistas que, sob a insígnia da cientificidade, se fazem “acessíveis” aos que pesquisam sobre a infância e as “diferenças sexuais”. É assim que, é preciso desvendar, com maior precisão, a natureza biológica e psíquica desse sujeito generificado, pois esse é o acesso a sua verdade e a melhor forma, então, de conduzi-lo/governá-lo adequadamente:

[...] a idéia de que os hormônios afetam o comportamento dos meninos não é aceita por todos. Algumas biólogas feministas argumentam que os homens produzem testosterona por condicionamento, que resulta do modo como são criados. Há nisto uma meia verdade. Um estudo concluiu que meninos que estudam em ambientes escolares ameaçadores ou violentos produzem mais testosterona. Quando a mesma escola modificou seu ambiente, tornando-o mais amistoso, onde professores não gritam, nem ameaçam, e a violência é tratada com programas especiais, os níveis de testosterona dos meninos caíram consideravelmente. Então, tanto o ambiente quanto a biologia tiveram influência.

Mas o ambiente só influencia o hormônio. Quem cria é a natureza – junto com o calendário interno dos meninos. Uma relação bem-sucedida com os meninos significa aceitar sua natureza e orientá-la para o melhor caminho. Tentar transformar meninos em meninas é um projeto destinado ao fracasso (BIDDULPH, 2006, p. 43).

Novamente percebe-se o alerta/cuidado com os processos educativos que envolvem a produção do sujeito-menino que parecem andar como numa “corda bamba” entre promover uma masculinidade mais compatível com certos valores contemporâneos e assegurar uma suposta essência masculina que deve diferenciar-se da feminilidade.

Nos livros que tratam da educação das meninas, não há referência a um cuidado ou uma crítica às meninas que supostamente apresentam comportamentos considerados masculinos. Ao contrário, ressalta-se a importância de que elas possam ser incentivadas a fazerem atividades que não são consideradas comuns ao seu sexo:

Caso sua filha seja uma “, danadinha”, apóie-a! Incentive o seu talento natural, mesmo se não se encaixar na imagem padrão de uma menina ou se não corresponder às suas próprias expectativas. Quem incentivar os pontos fortes de uma criança terá menos problemas do que aquele que tentar eliminar os pontos fracos. Que a alegria seja o seu norte (PREUSCHOFF, 2008, p. 37)!

Nós, mulheres, em geral não aprendemos a lutar por nós mesmas: isso tem que mudar! Cursos de autodefesa não só ajudam na parte física, mas também aumentam a coragem e a sensibilidade para as nossas habilidades físicas e a nossa força. Podem ajudar, também, no nível espiritual: nós, como meninas e mulheres, podemos nos impor, ocupar espaços e defender nossas opiniões.

Informe-se sobre os cursos que existem perto de sua casa. Aikidô, judô e karatê são disciplinas de luta que fortalecem o corpo inteiro e que ensinam também o respeito ao adversário (PREUSCHOFF, 2008, p. 46-47).

A importância dos atributos considerados tipicamente femininos como maior sensibilidade, afetividade e comunicação são fortemente incentivados aos meninos em várias passagens dos livros. O que chama a atenção são as ressalvas e cuidados, como já mostrados, que se deve ter quanto a preservar/garantir uma “masculinidade”:

Durante trinta anos, foi moda negar a masculinidade e dizer que os meninos e as meninas são iguais. Mas, conforme diziam pais e professores, esta abordagem não funcionava. Novas pesquisas vieram confirmar a intuição dos pais sobre o fato de que os meninos são diferentes, mas de maneira positiva. Estamos começando a entender como **apreciar** e não reprimir a masculinidade – qualquer que seja sua forma (BUDDULPH, 2006, p.7) *[grifos do autor]*.

Em outra passagem o autor também se refere à práticas que considera inadequadas quanto à masculinidade, explicando os efeitos advindos do movimento pela “liberação da mulher”:

Nos últimos trinta anos, a teoria mais em moda foi aquela que garante que as diferenças entre meninos e meninas são impostas pelo condicionamento. Segundo esse pensamento, todas as diferenças de gênero vêm das roupas e brinquedos que damos às crianças. Pais bem intencionados e muitas escolas de educação infantil e

ensino fundamental passaram a insistir para que os meninos brincassem com bonecas e as meninas, com blocos Lego. A opinião reinante era que, se criássemos meninos e meninas do mesmo modo, os problemas e as diferenças entre os sexos desapareceriam.

O objetivo era romper com antigos estereótipos – de que a moça só poderia seguir carreira de secretária ou enfermeira, enquanto o menino só poderia ser médico, homem de negócios ou soldado. Foi uma importante mudança social, talvez a mais importante do século XX.

[...] Coisas horríveis foram feitas em nome da biologia. Por exemplo: durante o século XX, afirmou-se que a mulher tinha o cérebro menor, e por isso não se adaptava bem as tarefas além da maternidade e do cuidado da casa. (Finalmente, a maternidade exigia pouco cérebro!). Por extensão, as mulheres não podiam votar, receber pagamento igual ao dos homens ou possuir propriedades. Para alcançar a igualdade entre homens e mulheres, entre os anos setenta e oitenta, era importante argumentar que as mulheres nasceram iguais aos homens. Pesquisas sobre as diferenças entre os sexos tornaram-se um assunto tabu, porque ninguém queria ser visto como contrário à causa da liberação da mulher.

Hoje em dia, algumas sombras começam a surgir. Já existe a disposição de aceitar que certas diferenças não são criadas socialmente e que não tem problema nenhum de ser assim – o que não significa que meninas sejam melhores que meninos e vice-versa (BIDDULPH, 2006, p. 33-34).

A discussão que parece ser importante a partir deste longo excerto é que, tanto a teorização criticada por Biddulph quanto o seu próprio posicionamento parecem corroborar para uma naturalização do gênero em torno de uma identidade fixa, estável, coerente, de ser menino e menina, seja por processos biológicos ou por processos sociais e culturais. A *diferença* a que o autor se refere está dada a priori por certos atributos corporais que buscam fixar o sujeito a um gênero. Embora o autor mesmo reconheça o quanto a biologia esteve relacionada às relações de poder historicamente construídas, é como se ela, a biologia, na atualidade, e a partir das “novas descobertas”, pudesse estar numa posição neutra, ou seja, à parte dos processos históricos e dos vetores de força em que a organização do social está atravessada.

Steve Biddulph apresenta, em vários trechos de seu livro, ora uma masculinidade natural que necessita ser *apreciada e não reprimida*, sob forte influência dos hormônios e de seu desenvolvimento cerebral, ora uma masculinidade que precisa ser governada nos mínimos detalhes o que pode ser percebido pelas inúmeras orientações e dicas sobre a educação dos meninos. A testosterona, responsável por muitos dos atributos masculinos e por delinear as diferenças entre a identidade masculina e feminina, segundo Biddulph, é alvo de ínfimos processos disciplinares:

[...] a testosterona lhe dá [ao menino] ondas de energia criativa, o gosto pela competição e a vontade de realizar e proteger. Espera-se que essas energias sejam canalizadas para atividades e para escolhas quanto à profissão, assim como uma vida sexual feliz, trazendo todo o tipo de benefício e satisfação (BIDDULPH, 2006, p.39).

Sexo e agressividade estão ligados de algum modo – controlados pelos mesmos centros no cérebro e pelo mesmo grupo de hormônios. [...] Os hormônios não servem de desculpa para a agressividade masculina. É vital estabelecer a separação entre os estímulos de violência e os do sexo. Nunca deveriam ser produzidos nem exibidos filmes ligando os dois. O enredo de muitos filmes tipo B que ligam estupro e vingança não é uma boa ideia (BIDDULPH, 2006, p.46).

O garoto com testosterona na corrente sanguínea gosta de saber quem é o chefe, mas quer ser tratado com justiça. Ambientes ruins fazem aparecer o que ele tem de pior. O garoto com muita testosterona precisa de ajuda especial para desenvolver qualidades de liderança e canalizar suas energias para metas positivas (BIDDULPH, 2006, p.48).

A identidade masculina, branca, heterossexual ao longo dos processos sociais e históricos tem se apresentado como o exemplo mais acabado da norma, sendo entendida por muitos como a identidade não só normal, mas natural (LOURO, 2000). Dessa forma, poderíamos esperar que esta identidade se desenvolvesse naturalmente, seguindo as determinações biológicas e inscritas desde o nascimento do indivíduo ou como aponta Biddulph, seguindo seu *próprio calendário interno*. Contudo, verifica-se que tal identidade imaginada não é automática, não tem garantias e que, inclusive seus hormônios, pretensamente naturais, modificam-se, precisam ser conduzidos, governados. Os sujeitos vazam e deslizam diante da norma. Subvertem a ordem estabelecida. O exemplo a seguir demonstra o quanto estes investimentos estão situados nas práticas sociais:

Alguns pais temem que, por darem carinho a seus filhos, eles se tornem “maricas” ou, talvez, gays. Não é assim. Na verdade pode ser o contrário. Muito gays ou bissexuais com quem conversei disseram que a falta de afeto paterno contribuiu para tornar a afeição masculina mais importante para eles (BIDDULPH, 2006, p.17).

Em outro extenso tópico, Biddulph relata o que ocorre com “meninos que querem ser meninas” e aponta como famílias e escolas devem tratar de conduzir esse “problema”:

Uma pergunta que os pais fazem frequentemente é a respeito dos filhos que querem vestir roupas femininas ou chegam a dizer que querem ser meninas. Alison Soutter, psicóloga do NSW Department of School Education, acompanhou durante

quinze anos três meninos com “problemas de identidade de gênero” – e as notícias são boas.

Alison acredita que o desejo de ser menina (se vestir de mulher e fazer o que é normalmente visto como atividade feminina) é muito comum entre garotos. Ela vê a situação como um atraso no desenvolvimento, não um problema permanente, que é mais bem enfrentado com ajuda e tolerância dos pais, sem recriminações. Nada tem a ver com homossexualidade, e os meninos estudados, ao chegar ao fim da adolescência, tinham se livrado do “problema”.

O fato de o menino querer ser uma menina vai contra toda a pressão dos colegas e, portanto, deve ser um impulso muito forte. Abafar esse desejo é uma crueldade que causa muita tensão à criança. Quando Alison Soutter foi a uma rádio falar sobre seu estudo, recebeu vários telefonemas de travestis (homens que se vestem de mulher) dizendo que, quando jovens, foram impedidos de usar roupas femininas, o que serviu apenas para deixá-los ainda mais determinados. É provável que a oposição tenha sido responsável por sua fixação quando adultos pelas roupas do sexo oposto.

Como a crítica é uma experiência dolorosa que pode levar a muitos outros problemas, os meninos com esse tipo de problema precisam de ajuda e proteção. Na hora de escolher a escola, por exemplo, é melhor optar por uma mais “alternativa”, que aceite e tolere as diferenças, do que por uma tradicional, onde haja muita pressão. Também é importante ensinar ao menino estratégias de autoproteção.

Alison Soutter não tem certeza das causas, mas os pais dos três garotos que estudou tinham doenças ou deficiências que os faziam exercer um papel passivo na família. Talvez o bom e afetuoso envolvimento do pai na vida familiar atue preventivamente, assegurando que os meninos considerem o papel masculino mais interessante (BIDDULPH, 2006, p. 114).

Em que pese a extensão desse último excerto, as duas passagens apresentadas anteriormente contêm elementos importantes que me permitem pensar como funciona a norma como produtora e reguladora dos sujeitos e das práticas consideradas normais/anormais. Apesar de um discurso em favor da tolerância, do respeito e da aceitação, o homossexual, o bissexual e as travestis são narrados como sujeitos que se constituíram pela falha no processo de sua criação: uma possível falta de afeto paterno, doença ou deficiência do pai ou ainda, atitudes repressoras na educação da criança. Ou seja, uma falha no percurso considerado normal: a heterossexualidade. Louro (2008) ressalta que esta ordem fundamenta-se na ideia de que determinado sexo indica o gênero e este gênero, por sua vez, determinará o desejo sexual do indivíduo (pelo sexo oposto) o que torna este processo, muitas vezes, entendido como a forma natural e compulsória de desenvolvimento dos indivíduos desde a infância. A manutenção desta norma regulatória se dá a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais, nas quais os manuais educativos aqui analisados fazem parte. Seguindo as teorizações de Butler

(2004, p.156), a constituição dos sujeitos exige reiterados processos de identificação com a norma e um repúdio aquilo que escapa a essas regulações, produzindo um campo de “abjeção”. Pois é justamente esse campo de abjeção que perturba e questiona as presunções autofundantes do sujeito e abre a possibilidade de um recurso crítico para colocar em xeque “os termos da legitimidade e da inteligibilidade simbólicas”.

Também parece ser importante problematizar a retórica da tolerância e respeito às diferenças no âmbito escolar e social mais amplo. O autor recomenda que se escolha uma escola “mais “alternativa”, que aceite e tolere as diferenças”. Vemos o quanto este discurso pela aceitação à diversidade, passa longe de questionar a produção mesma da identidade e da diferença. Aqui, a diferença novamente é vista como marca, o “outro” da identidade e nessa relação binária, os sujeitos diferentes são classificados como “problema” e, portanto, valorados numa escala hierárquica. Os indivíduos que estão no alto desta hierarquia de valores são considerados normais, saudáveis, respeitáveis e não obstante, gozam de benefícios sociais, jurídicos e materiais. Os sujeitos que se enquadram nas categorias consideradas mais baixas na escala de valores lhes são imputadas às patologias, à criminalidade, a falta de reputação e, por consequência, as sanções morais, sociais, por vezes, legais e econômicas. Esta escala de valores tende a ser considerada, como algo natural, intrínseco à sexualidade humana, relacionado ao desenvolvimento interior (psicológico) e que nada tem a ver com a história social. Contudo, é possível compreendermos a construção destes preceitos valorativos na relação com as tradições religiosas e morais e também nos aparatos teóricos psiquiátricos e biomédicos, atribuídos a estes últimos toda a legitimidade científica em uma cultura (ocidental) contemporânea de arraigada tradição positivista.

Em tópico intitulado “E se o filho for homossexual?” Biddulph (2006) comenta sobre o lugar socialmente atribuído na escala hierárquica aqueles que rompem as fronteiras da norma heterossexual. O autor relata as frustrações comuns aos pais de um homossexual, principalmente no que se refere aos planos traçados para o filho: “carreira, casamento e netos para sentar no colo!” (BIDDULPH, 2006, p.124) Descobrir que seu filho é homossexual acaba por destruir os planos feitos pelos pais, substituindo-os “por imagens assustadoras”. É natural sofrer e se preocupar” (BIDDULPH, 2006, p.124). Segundo o autor essa situação de sofrimento decorre, em parte, por causa dos estereótipos. As paradas anuais fizeram muito pelo orgulho

gay, mas, conforme o autor, não foi suficiente para acabar com as fantasias dos pais e mães e não é “uma representação realista de um estilo de vida” (BIDDULPH, 2006, p.124). O autor ressalta a importância do apoio ao adolescente homossexual, pois encontra-se numa situação de risco: “risco de serem rejeitados por nós ou hostilizados pelo mundo” (BIDDULPH, 2006, p.124).

De nada adianta ficar pensando “por quê?” ou “onde foi que nós erramos?” Cada vez há mais evidências de que alguns bebês trazem do útero uma estrutura hormonal que determina se o cérebro é homo, bi ou heterossexual. Pelo menos um em cada vinte jovens é homo ou bissexual.

Às vezes, a dinâmica da família tem seu papel – certamente alguns homossexuais tiveram pais severos e distantes, e procuram afeto de pai no amante. Mas isso não é suficiente para determinar a orientação sexual. Tentar dissuadir o jovem de sua opção sexual só o faz sentir-se mais rejeitado e desesperado (BIDDULPH, 2006, p. 124-125).

O autor conclui dizendo que a vida de um homossexual tem seu lado feio, de solidão e rejeição. Mas que com apoio da família é menos provável que o menino se desespere. Dessa forma, “ele se respeita e opta pelo sexo seguro, por exemplo. Existem muitos homens e mulheres homossexuais felizes e bem-sucedidos” (BIDDULPH, 2006, p.125). Biddulph ressalta a importância da visibilidade de adultos na vida do adolescente que assumem sua homossexualidade: “Talvez um dia as escolas decidam ter em suas equipes não apenas heterossexuais para que os alunos vejam que gente normal, interessada e feliz pode ser homossexual” (BIDDULPH, 2006, p.125).

Contemporaneamente, em torno da sexualidade giram um sem número de disputas que, lentamente, e em meio a uma série de relações de poder, parecem por um lado deslocar as linhas divisórias dos sistemas de valores sexuais e por outro, reforçá-las, rearranjá-las. É possível perceber uma mudança valorativa em relação a posição dos homossexuais, principalmente àqueles que se aproximam de uma lógica heteronormativa (relações entre casais, estáveis e duradouras). Talvez por isso, na opinião do autor, a parada gay não seja uma “representação realista de um estilo de vida”, mas um professor gay, parece garantir ao sujeito gay um maior *status* moral e intelectual e, por conseguinte, uma maior normalização. Os deslocamentos e visibilidades em torno das diversas práticas e sujeitos sexuais não estão somente relacionados às conquistas advindas da luta organizada desses grupos por

visibilidade e direitos. Também se relacionam a um conjunto de forças econômicas, sociais, políticas e culturais.

Gênero e sexualidade são conceitos que, muito frequentemente, confundem-se, pois estão estreitamente relacionados, embora cada qual mantenha suas especificidades, não guardando nenhuma coerência automática, como querem algumas teorizações. Se gênero refere-se às formas como as diferentes sociedades produzem homens e mulheres e organizam o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, sexualidade aponta para as maneiras pelas quais os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo. (MEYER, 2008). A partir dos trabalhos de Foucault, especialmente sobre como opera um “dispositivo da sexualidade”, é possível compreender a sexualidade não como uma questão exclusivamente da vida privada dos sujeitos, mas, sobretudo, fazendo parte de dimensões políticas e sociais. Esta tem sido uma posição defendida no âmbito dos estudos de gênero e estudos feministas, uma vez que se parte do entendimento de que a forma como significamos e vivemos nossos desejos e prazeres são produzidos e legitimados na cultura e não simplesmente decorrentes de diferenças anatômicas inscritas em nossos corpos.

Partindo do pressuposto que um corpo só se torna viável dentro da cultura depois que identificado seu sexo e se pensarmos com Judith Butler que "as normas regulatórias do 'sexo' trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual" (BUTLER, 2004, p. 154), logo entenderemos que qualquer corpo inteligível já é, desde sempre, heteronormativo. Conforme Louro (2008, 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.

Nos livros *Criando Meninos* e *Criando Meninas*, a importância dos pais e mães na produção e regulação da norma em torno das questões de gênero e sexualidade é ressaltada em diversas passagens, pois estes/as servem ora como modelos de feminilidade e masculinidade quando se trata das relações de gênero, ora como primeiros “objetos de amor” dos filhos pelo sexo oposto. Essas relações devem ser cuidadosamente encaminhadas para a manutenção das normas



regulatórias do sexo. Vemos nos ditos que seguem como operam estas estratégias para o governo de meninos e meninas:

[...] a mãe tem muito a ensinar ao filho sobre a vida e o amor. Sua ajuda é preciosa para que ele adquira confiança com o sexo oposto. Ela é seu primeiro amor e precisa ser carinhosa, respeitadora e divertida, sem a pretensão de tomar conta ou dominar o mundo dele. Quando ele chega à idade escolar, é ela quem o encoraja e ajuda a fazer amizades, além das “dicas” para que se dê bem com as meninas (BIDDULPH, 2006, p. 92).

Somente deixando o mundo feminino, o jovem consegue interromper o modelo materno e se relacionar com as mulheres como adulto, de igual para igual. Violência doméstica, infidelidade e incapacidade de ter um casamento bem sucedido podem ser resultados não de algum problema com as mulheres, mas de uma falha dos homens em orientar os meninos em sua jornada de transformação (BIDDULPH, 2006, p. 25).

O pai é o “primeiro homem da vida” de uma menina e tem, como tal, uma tarefa importante. Ele representa o masculino, o outro que fascina, e com isso ele funciona como um modelo. Todos os outros homens que terão alguma importância na vida de sua filha serão comparados a ele. Se existe uma relação muito intensa e boa entre você, que é pai, e sua filha, mais tarde provavelmente ela escolherá um homem que se pareça com você (PREUSCHOFF, 2008, p. 112).

O corpo inteligível possui permissão e condição de existência porque se inseriu dentro da lógica heteronormativa. E esta lógica é, pois citada reiteradamente de diversas formas: "treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam" (LOURO, 2009, p. 15).

Steve Biddulph dedica um capítulo de seu livro para tratar de questões sobre a sexualidade intitulado “Desenvolvendo uma sexualidade saudável”. Neste espaço, o autor aborda temas diversos: amizade, amor, desejo, rituais de passagem da infância para adolescência, sexo, sexualidade e violência, masturbação e pornografia, meninos que querem ser meninas e homossexualidade. Através dos assuntos discutidos pelo autor é possível perceber os contornos da sexualidade que considera saudável:

Aos treze ou catorze anos, a maioria dos garotos têm fortes sentimentos sexuais e verdadeira fascinação pelas mulheres que os rodeiam. A testosterona que invade o corpo deles faz a área pélvica latejar e se excitar. Nessa idade os garotos se masturbam pelo menos uma vez ao dia. Sua energia é intensa. E, no entanto,

nada se faz para dignificar essa nova parte da vida – muitas vezes, nem se toca no assunto (BIDDULPH, 2006, p. 113).

Lá pela metade da adolescência, os garotos acham as garotas maravilhosas. Invejam a facilidade com que elas riem e conversam com as amigas, a segurança e o encanto físico delas. Mas, acima de tudo, têm a consciência da tentadora promessa sexual que elas representam (BIDDULPH, 2006, p. 113).

Filmes pornô também não são bons. O típico filme pornô é simples e bobo: gente pouco atraente repetindo muitas e muitas vezes o mesmo movimento. Onde andam as histórias de um amor terno, sensual, brincalhão e impetuoso com enredos que incluem conversação, convivência e delicadeza, de modo que o adolescente aprenda um tipo de sexualidade mais completa (BIDDULPH, 2006, p. 46)?

Em *Criando Meninas*, o tema da sexualidade é abordado em diferentes nuances. Em tópico intitulado “Meninas pequenas também se interessam pela sexualidade” Preuschoff (2008) inicia a discussão mostrando as diferenças entre as características anatômicas de meninos e meninas e também alguns dos significados culturais em torno das explorações dos órgãos genitais. A autora refere que, muitas vezes, quando meninas manipulam seus órgãos genitais, os adultos, proíbem ou avaliam a atitude como perigosa, enquanto que a exploração dos meninos é vista com maior aceitação. Quanto ao prazer e à genitália feminina, Preuschoff faz uma série de descrições:

[...] é somente no clitóris que vemos um órgão sexual dedicado tão exclusivamente à sua função e a sua missão, de modo que as mulheres não precisam nenhum brilho da lua para estimular ainda mais a lubrificação da vagina. Talvez seja por uma sabedoria da natureza que, normalmente, o clitóris fica escondido entre os grandes lábios; ele é, sob certo sentido um tesouro privado, um segredo divino, uma caixa de Pandora, que não contém nenhum mal, que se apresenta, pelo contrário, pleno de prazer e de alegria.

As meninas pequenas descobrem essa parte maravilhosa do corpo, muito cedo e sozinhas, e nós deveríamos com simplicidade, dar oportunidade a elas de agirem assim.

O nosso corpo é um milagre, e as nossas filhas devem saber disso antes que a propaganda lhes faça crer em outra coisa. E a diferença principal em relação ao corpo masculino, é a capacidade de gestar uma criança e de parir uma nova vida humana. Só por isso merece todo o respeito (PREUSCHOFF, 2008, p.31)!

O livro contém ainda um capítulo intitulado “Quando meninas se transformam em mulher”. Nessa seção são enfatizadas as transformações no corpo da menina como ciclo menstrual, questões hormonais e reprodutivas. No âmbito social, a autora ressalta a dificuldade da menina em lidar com padrões sociais, estereótipos de beleza, imagens que advém da mídia que confundem a menina no caminho de busca de seu “eu inconfundível” (PREUSCHOFF, 2008, p.83) A autora também

discute o que deve ser permitido e proibido às adolescentes. Nesse aspecto, não estabelece nenhuma regra ou conselho específico para os pais (homens e mulheres, argumentando que estes devem decidir, de acordo com seus valores e crenças, aquilo que será permitido ou proibido. Recomenda, no entanto, que devam posicionar-se de forma clara. A autora ainda aborda temas que chama de “crises da adolescência”: transtornos comportamentais relacionados à alimentação, envolvimento com drogas e depressão.

Não há referências à prática sexual ou a possíveis relacionamentos afetivos-sexuais. Ainda que não seja minha intenção fazer análises comparativas entre os livros, é interessante observar o tratamento diferenciado do tema da sexualidade nos livros em questão. A sexualidade da menina, seu corpo, é delineado como algo muito íntimo e privado, um segredo, um espaço sacralizado, que além de fonte de prazer inerente e inesgotável, carrega o milagre da vida.

\* \* \*

Brinquedos e brincadeiras, atividades recreativas e de entretenimento e demais práticas sociais apontadas ao longo dos livros parecem sinalizar os lugares de meninos e meninas, assim como, modos de ser e viver a feminilidade e a masculinidade:

Até os seis anos, pertencer ao sexo masculino ou feminino não faz muita diferença, e não se deve dar importância a isso. [...] Por volta dos seis anos de idade, acontece uma grande mudança nos meninos. É como se, de repente, alguém apertasse o botão para ligar sua “masculinidade”. Mesmo aqueles que não assistem muito à televisão começam a querer brincar com espadas, capas de Super Homem, lutar e fazer barulho (BIDDULPH, 2006, p.14).

Poderíamos, a partir da ideia sugerida no excerto acima, determinar o momento ou a circunstância em que a identidade de gênero aportaria em nós? Quando ela, no caso, a masculinidade, se torna marca visível? Quando sua (in)visibilidade importa ou deixa de importar? Quais seriam, ao fim e ao cabo, as disposições que ativariam tal posição identitária?

Ao usar a metáfora de um “botão que liga a masculinidade dos meninos” por volta dos 6 anos de idade, Biddulph corrobora para ideia de que a masculinidade é da ordem do desenvolvimento do indivíduo, e nesse caso, independe de fatores culturais, como o próprio autor procura ressaltar, quando afirma que mesmo aqueles

meninos que assistem pouca televisão, passam a explorar os brinquedos tidos como do universo masculino. Os brinquedos infantis e certos comportamentos com lutar e fazer barulho mostram-se, no excerto acima, como práticas desencarnadas da história cultural, de modo que, qualquer menino, ou melhor, todo o menino, passaria de modo automático a brincar e agir de uma determinada maneira em dado momento do seu desenvolvimento.

Biddulph (2006, p.72) ressalta, por exemplo, o quanto as brincadeiras de luta são comuns a todos os pais, no mundo inteiro, incluindo, também, irmãos mais velhos, tios e outros. “Descobriu-se” que essa forma de brincar “é uma lição essencial para os seres humanos do sexo masculino”. Meninos aprendem como “se divertir, fazer barulho e até mesmo se zangar, e, ao mesmo tempo, *a saber quando parar*. Para um homem, que convive com a testosterona, isso é vital”. Viver num corpo masculino exige que você aprenda a conduzi-lo. Biddulph (2006, p.72) sugere passo a passo como esta brincadeira deve ocorrer de forma que o menino possa desenvolver seu autocontrole. Quando o garoto avança os limites, batendo e chutando, é o momento de parar: “É aí que o pai que sabe o que faz interrompe a brincadeira: “Oooooopa! Vamos parar!” e começa uma rápida aula, não com gritos, mas com uma explicação tranquila.” Segue o tópico com ainda outras dicas do autor com falas e regras que devem ser estabelecidas para que o menino aprenda a “lição mais importante da vida: autocontrole” (Biddulph, 2006, p.73). Conforme o autor, tal predicado mostra-se importante para que um casamento sobreviva, de forma que o homem saiba controlar sua raiva, cansaço e frustração. “Essa é a medida do homem “de verdade”. O homem de verdade é dono de si e de seu comportamento. Ele começa a aprender isso, pelo menos em parte, brincando de lutar no chão da sala com o papai ou o titio” (BIDDULPH, 2006, p. 73).

Gisela Preuschoff (2008) dedica um capítulo de seu livro para tratar de “Brinquedos para meninas”. A autora relata que, quase todas as mães têm observado que as meninas não se interessam por brinquedos de menino e que sua filha, a despeito dos diversos brinquedos dos três irmãos, queria mesmo eram bonecas e cavalos. Num dos quadros “Histórias do coração” Preuschoff (2008, p. 56-57) relata sua experiência pessoal com os filhos:

As meninas, assim que têm a noção de que um dia serão mulheres, gostam de brincar de amamentar e cuidar de bebês. Até hoje, eu me lembro bem como
---

meus filhos, aos dois anos de idade, davam o peito imaginário às suas bonecas. Quando eles, pouco depois, compreenderam que eram meninos e que nunca ganhariam um bebê, eles jogaram as bonecas no chão e nunca mais as tocaram.

Após este relato, a autora procura deixar claro que sempre existirão exceções, pois nem todas as meninas se interessam por bonecas. Nesse caso, deve-se deixar a criança brincar com aquilo que é de seu interesse. A autora também propõe uma listagem sugestiva de brinquedos apropriados para meninas de acordo com cada faixa etária: a partir do nascimento até os três anos divididos em cinco etapas.

Preuschoff discute de forma extensa a presença da boneca Barbie nas brincadeiras de meninas, argumentando que, estudiosos sobre os brinquedos infantis afirmam que a Barbie é “mais que uma simples boneca” pois ela “seria um ícone da feminilidade moderna, como uma imagem sacra da imaginação descontrolada dos homens, minando a auto-confiança de muitas meninas”. Também apresenta a opinião de estrategistas de marketing que dizem ser a Barbie “exatamente como um homem padrão imagina a mulher de seus sonhos: loura, magra, cabelo comprido, peitos grandes, pernas compridas”, materializando os atributos que se relacionam ao poder e a força da atração sexual feminina. (PREUSCHOFF, 2008, p.59).

A autora reconhece o sucesso da boneca entre as meninas e o quanto é desejada fervorosamente. Acredita que a questão não está no fato de que as mulheres queiram ser como a Barbie, mas sim, que elas se defendem da pressão de ter que ser tão bonita quanto ela. A autora afirma não gostar da boneca por ela representar uma ditadura da beleza, contudo reconhece que é quase impossível evitar de que ela não faça parte dos brinquedos das meninas. No seu caso particular como mãe, sua filha foi presenteada com uma Barbie pela vovó e se não o fosse, teria entrado na casa através da mesada da filha. A recomendação da autora, então, é que a mãe deixe claro para a filha qual é a sua opinião sobre a boneca (PREUSCHOFF, 2008).

Preuschoff (2008, p.45) é taxativa quanto à televisão: “eu queria deixar bem claro que acredito que assistir á televisão prejudica as crianças pequenas.” Ao expor os motivos de seu posicionamento a autora diz que “a televisão impede que elas se dediquem a atividades práticas e são estas que fazem surgir a confiança no próprio valor” e “porque as imagens da televisão, que nos inundam, cobrem as imagens

próprias, interiores, limitando, assim, a própria fantasia e imaginação [...] que é a base de toda a inteligência criativa” (PREUSCHOFF, 2008, p.45). Sendo assim, a autora sugere que se ofereçam às crianças menos “objetos prontos” para brincar e mais oportunidades para que elas mesmas produzam seus próprios objetos. (PREUSCHOFF, 2008, p.46) Em contrapartida, a autora recomenda ostensivamente os livros de literatura infantil como importantes para o desenvolvimento da criatividade da criança. Enfatiza os contos de fada que “ensinam que todos os problemas podem ser resolvidos desde que tenhamos a coragem de assumir o desafio, de não desistir e de buscar nosso próprio caminho” (PREUSCHOFF, 2008, p.63). Em relação às meninas brincarem de princesa a autora levanta uma questão: seria uma “obsessão por uma beleza imposta? Preuschoff (2008, p.64) argumenta que:

Muitos fatos indicam que o desejo feminino de ser bonita já esteja arraigado socialmente. Há milênios, as mulheres se dedicaram à produção de tecidos, tecendo, bordando, fazendo malha ou crochê, providenciando a roupa para toda a família. O desejo de uma casa bem mobiliada, de um corpo bonito, mais ainda, o impulso de fazer do seu próprio corpo uma obra de arte são muito antigos. Com muita alegria, quase todas as mães enfeitam as filhas com vestidos, sapatos bonitos e jóias. [...] A imagem da mulher, na mídia, difundida em qualquer revista, é uma distorção da realidade. As mulheres menos bonitas são marginalizadas.

Nota-se que, diante das orientações da autora, alguns padrões de beleza (como o das princesas dos contos!) parecem se confundir com uma história “universal” das relações entre beleza e feminilidade, sendo esta uma história narrada com certa exaltação. Já os padrões de beleza impostos pela mídia e pela boneca Barbie são considerados “uma distorção da realidade”.

Algumas concepções teóricas que tematizam o brincar infantil, buscam demarcar a brincadeira como uma prática natural da infância com uma função em si mesma. Contudo, ao observarmos os investimentos que são apressadamente marcados nos corpos infantis em termos de brinquedos e brincadeiras direcionadas às meninas e meninos é possível pensarmos nestes artefatos como marcadamente culturais. Em muitas sociedades, no momento mesmo da descoberta do sexo do bebê, comumente antes de seu nascimento, dada as tecnologias disponíveis para tanto, é possível perceber de variadas formas os investimentos que são traçados em torno da identidade de gênero. A própria produção do quarto do bebê compõe-se

normalmente de uma série de artefatos e simbologias (brinquedos, cores, tipos de imagens, objetos decorativos, etc..) que correspondem culturalmente ao que é entendido como pertencente ao universo feminino ou masculino. Tais práticas não se constituíram ao acaso, os artefatos não carregam um sentido a priori, não são naturalmente generificados. Desta forma, essas práticas podem ser consideradas pedagógicas, no sentido de que estão relacionados ao poder que se exerce na produção de identidades infantis e de gênero. Diversas pesquisas realizadas na linha dos Estudos Culturais e de Gênero demonstraram que o brinquedo e a brincadeira infantil, incentivados, mediados, permitidos, controlados, endereçados, classificados pelos adultos de determinada cultura, estão imbricados no controle e disciplinamento dos corpos infantis no sentido de torná-los meninos e meninas de certa forma. (FELIPE, 1999; FELIPE, 2009; GUIZZO, 2005; BELLO, 2006). Em pesquisa sobre brinquedos infantis, levando em conta os processos históricos e culturais em que se constituem, Felipe (1999, p.169) aponta que:

Há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função de seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo.

Meninos e meninas também são narrados nos livros a partir de outras práticas sociais além da brincadeira. Em *Criando Meninos*, encontra-se um tópico intitulado “Garotos na cozinha”, presente no capítulo “Mães e filhos”. O autor argumenta que “é muito fácil despertar na criança um interesse pela cozinha que se estenda pela vida toda porque a natureza está do seu lado. Crianças adoram comer. Gostam dos cheiros, das cores, dos gostos e até da bagunça que fazem para preparar a comida” (BIDDULPH, 2006, p. 96). O autor segue recomendando tipos de atividades na cozinha para cada faixa etária e alimentos que podem ser preparados pelas crianças com auxílio de adultos (nesse caso, parece ser a mãe, já que o assunto se faz presente no capítulo que se direciona a sua relação com o filho). O autor também oferece uma lista de “refeições que os garotos gostam de preparar” (BIDDULPH, 2006, p. 97). Bem ao final deste tópico, o autor faz um lembrete: “Não se esqueça que o menino precisa ver o pai trabalhando na cozinha ou no refeitório da escola” (BIDDULPH, 2006, p.97).

Outro assunto que se encontra neste mesmo capítulo é nomeado de “Os garotos participam do serviço doméstico!” Neste caso, o autor ressalta três razões pelas quais é importante que o menino participe das atividades domésticas. A primeira seria a preparação para uma vida independente, pois o autor considera que “não é saudável para um rapaz sair diretamente da companhia de uma mãe para a de uma esposa; um intervalo de vida independente é muito bem-vindo.” (BIDDULPH, 2006, p.103) Desta forma, o jovem teria a oportunidade de realizar várias tarefas na casa. Além disso, tais habilidades domésticas, segundo o autor, “têm um papel importantíssimo [...] exercem sobre as mulheres a mesma atração que um carro esporte” (BIDDULPH, 2006, p. 104). A segunda razão para incentivar os meninos às atividades domésticas relaciona-se ao desenvolvimento da autoestima: realizando diversas atividades úteis “nossas crianças [têm] muitas chances de experimentar suas aptidões”, tais vivências “são fontes de indiscutível orgulho”. E por fim, as atividades domésticas, se realizadas em parceria, podem proporcionar aproximação entre os familiares, pois os meninos “gostam de conversar enquanto fazem alguma outra atividade útil, que tome sua atenção. Assim, têm tempo de procurar as palavras certas, sem aquela história de “olho no olho” que tanto agrada às mulheres” (BIDDULPH, 2006, p. 105).

O capítulo nove do livro é dedicado ao tema “Os garotos e os esportes”. Nesta seção, o autor discute amplamente os benefícios e os malefícios que o esporte pode trazer à vida de um menino. Como pontos positivos, o esporte pode proporcionar “exercícios, diversão, desafios e integração”; “é fonte de interesses comuns entre pais e filhos, e entre meninos e adultos em geral” (BIDDULPH, 2006, p. 158). Além disso, “é uma grande oportunidade de formar o caráter, aprender sobre a vida e desenvolver a masculinidade” (BIDDULPH, 2006, p.159). Quanto aos aspectos negativos, Biddulph problematiza o imperativo de que “o esporte é bom” e a “cultura do atleta”, ressaltando que, muitas vezes, o esporte pode se tornar “elitista” e vinculado a interesses comerciais ou conduzido por “líderes imaturos” (BIDDULPH, 2006). Desta forma, o esporte se torna negativo, uma vez que encoraja atitudes como agressões, egoísmo, competitividade (vencer a todo custo!), exclusões (dos menos talentosos), além de efeitos prejudiciais à saúde física dos meninos.

Em *Criando Meninas*, a autora destaca a relação das meninas com animais domésticos, sugerindo que, se possível, a família possa oportunizar o contato da



menina com um animalzinho, entretanto este não deverá ser cuidado por ela sozinha antes dos oito anos de idade (PREUSCHOFF, 2008). A autora fala também da possibilidade de ter animais domésticos nas escolas e relata a experiência de algumas escolas em Berlim: “No intervalo das atividades quase todas as meninas corriam para os seus coelhos, porquinho-da-índia e até cavalos, enquanto os meninos jogavam futebol. Efeito colateral positivo: agressão e violência quase não existiam nessas escolas” (PREUSCHOFF, 2008, p.68)!

Os benefícios dos animais de estimação para as meninas são assim sintetizados pela autora:

Quem aprende a assumir a responsabilidade por um animal, mais tarde também saberá cuidar, com responsabilidade, de sua própria filha ou filho. Porque, observando os animais, adquirimos o dom da empatia.

Animais nos dão um retorno gratificante. Eles não nos rejeitam, como os homens fazem de vez em quando, e nos amam incondicionalmente. Essa experiência pode ser muito importante, em especial para meninas (PREUSCHOFF, 2008, p.68).

De forma especial, Preuschoff (2008, p.68) ressalta a relação íntima entre meninas e cavalos. Diz a autora que todas as crianças se sentem atraídas por cavalos, mas especialmente na pré-adolescência, “começa em muitas meninas uma verdadeira cavalomania” (PREUSCHOFF, 2008, p.68). Muitos brinquedos em numerosas variações são destinados ao público infantil de forma que possam expressar “em nível simbólico [...] tudo o que as emociona, dá medo ou mexe com as suas mentes” (PREUSCHOFF, 2008, p.68). Contudo, a autora enfatiza que, “a longo prazo, o que vale são cavalos de verdade” (PREUSCHOFF, 2008, p.68). Uma série de motivos é apresentada pela autora para explicar essa atração das meninas por cavalos:

Os psiquiatras de crianças e de adolescentes consideram o cavalo extremamente adequado para simbolizar os desejos e medos das meninas (PREUSCHOFF, 2008, p.69).

Na análise de psiquiatras, como parceiro, o cavalo não tem muitas exigências e é pouco problemático. Com ele, as meninas experimentam e se questionam: o que combina comigo? O que eu quero ser? O cavalo delas demonstra-lhes que compromissos são possíveis sem perder a dignidade e que adaptação não significa submissão. As características que, à primeira vista, parecem contraditórias – grandeza, força, velocidade de um lado, submissão e obediência do outro – estão

reunidas nesse amigo forte, encorajando, assim, a jovem amazona a tentar também juntar aparentes oposições (PREUSCHOFF, 2008, p.70).

A relação da menina com animais de estimação, na descrição da autora e dos especialistas, parece guardar estreita relação com os atributos de uma “boa mãe” e uma “boa esposa” preconizados também ao longo do livro. Talvez seja por essa razão que esta ligação seja de “tamanho intimidade”, bem como, de “maior interesse” por parte das meninas.

Louro (2008) nos fala sobre as marcas que os corpos carregam - marcas que dizem sobre os corpos. Traços, gestos, comportamentos, inscrições que se insinuam, sugerem, qualificam, nomeiam. Ao longo dos séculos algumas destas marcas têm sido decisivas para dizer do lugar social de um sujeito, visto que são continuamente significadas na cultura, podendo ser mais ou menos visíveis, mais ou menos valorizadas e reconhecidas, podem classificar e ordenar os sujeitos em hierarquias a partir de padrões, normas, valores e ideais na cultura que se tornam referências para todos/as. Os lugares dos sujeitos também se inscrevem a partir das práticas sociais em que se inserem, na forma como são reiteradamente narradas e significadas. Um jeito de brincar, preferências, espaços que podem ou não serem ocupados, modos e finalidades pelas quais nos engajamos em certas atividades e não em outras, podem dizer das marcas que inscrevem o sujeito num determinado registro de gênero.

No entanto, as marcas dos corpos nos confundem, nos enganam, algumas vezes questionam a própria lógica que as faz viáveis. Então, lá onde existe a viabilidade do corpo também existe a possibilidade de sua confusão, de sua contestação e de sua transgressão. Entre os corpos viáveis e os corpos transgressores existe um entre fronteiras povoado de corpos monstruosos, de corpos a serem corrigidos, de corpos dóceis e de corpos estranhos. Corpos que na mesma medida em que escapam justificam estratégias de governo.

As oportunidades e vivências, apontadas nos livros, que os pais e mães devem oferecer aos seus filhos como: educação escolar de qualidade, brinquedos, livros, esportes, aulas especializadas (artes marciais, equitação), passeios, culinárias, além de auxílio de profissionais especializados para possíveis dificuldades da criança, mostram a qual infância os livros se referem. Além disso, ao observarmos os aspectos que configuram o “desenvolvimento” da criança,

poderíamos aqui imaginar a “infância universal” preconizada nos estatutos, nos manuais, nos documentos pedagógicos, etc. Sob o guarda-chuva infância, outras formas de viver e se fazer criança parecem impensáveis. Assim como, sob a identidade menino e menina, são traçados contornos, limites e possibilidades para a constituição das relações de gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças entre os sexos são generalizações que permanecem verdadeiras durante o tempo em que forem úteis (BIDDULPH, 2006, p.35).

Escolhi esta frase de um dos livros analisados para iniciar algumas reflexões neste espaço final da dissertação. O dito do autor encontra-se sem qualquer destaque no livro, e encerra um pequeno tópico intitulado *Na prática – conhecendo as diferenças*. A passagem do livro, como tantas outras, trata de estabelecer diferenças entre meninos e meninas a partir de “evidências” biológicas. Contudo, ao final, o autor argumenta que tais distinções não são unívocas para todos os meninos e meninas, relatando uma situação em que os atributos considerados próprios de cada gênero, não coincidem, por exemplo, com as práticas de determinados meninos e meninas numa certa escola. Sendo assim, o autor encerra o assunto com a frase que abre esta seção, sem maiores discussões ou aprofundamento.

A frase, que parece ter sido despreziosamente utilizada pelo autor, me permite pensar algumas questões centrais dessa pesquisa: se as generalizações são verdades provisórias, elas deflagram sua contingência e historicidade e, portanto, o caráter fabricado das identidades de gênero e seus discursos verdadeiros. Ao mesmo tempo, aponta sutilmente para as relações de poder que as sustentam: são generalizações que funcionam em nome de uma utilidade e, sendo assim, são interessadas, pode-se dizer que são movidas por uma “vontade de verdade”. Essa vontade de verdade relaciona-se à forma com que se distribui, se reparte, se reforça, se inclui ou se exclui os saberes de uma sociedade. A noção do “eu”, de um sujeito com uma identidade estável e coerente, tão cara à modernidade, é produto de um complexo processo de definições, interesses, forças convergentes, tecnologias, etc. Como nos mostra Foucault, perguntar pelo sujeito é, perguntar pelas condições de possibilidade de sua existência. Diz o filósofo que é preciso restituir à verdade a sua condição de “coisa deste mundo”. Sendo assim, do mesmo modo pelo qual me propus olhar para os livros selecionados para esta pesquisa, o discurso produzido nesta dissertação deve, igualmente, ser marcado pela provisoriedade, contingência, vontade de verdade. Deve estar, desde já, sob dúvida, num movimento de constante reflexão e desconfiança. Se a linguagem não é a

expressão ou a representação de uma realidade, e sim, um modo dizer e produzir a realidade, será sempre possível dizer outras coisas, de outros modos.

Ao longo da pesquisa tive como objetivo analisar a política de verdade instituída nas publicações selecionadas acerca de como se dão os processos educativos das crianças, sobretudo, em instâncias familiares e institucionais formais. Procurei apontar o caráter instrumental e técnico de tais publicações – como um dos tantos meios inventados para governar a infância e, neste caso específico, a infância articulada às relações de gênero.

A partir das análises foi possível perceber que a política de verdade presente nos manuais educativos, está sustentada por uma série de estratégias. Como penso ter mostrado, o governo da infância generificada, engendrado nos livros, está estreitamente relacionado ao governo das condutas maternas e paternas. Foi possível identificar estratégias de como pais e mães são levados a desejarem ser os pais e mães propostos pelas publicações, através de vocabulários, linguagens, gramáticas, metáforas específicas que necessitam ser entendidas e situadas na história cultural, constituindo-se através de relações de força. Tal governo também exige que os indivíduos se relacionem com as verdades propostas pelos livros, se identifiquem com determinados estilos de vida, sejam incitados e mobilizados para desejarem estar em certas posições.

Muitas dessas políticas de verdade são sustentadas nos manuais por campos discursivos diversos, como a psicologia, a biomedicina e a neurociências constituindo um saber pedagógico legitimado e, sobretudo, naturalizado. Os fragmentos discursivos de tais áreas, encontrados nos livros, funcionam como embasamento para formular justificativas, objetivos, ensinamentos e orientações dirigidos aos pais, as mães e educadores/as. Também foi possível perceber como as problematizações postas por tais campos discursivos, as tecnologias e estratégias que são colocadas em marcha em nome de certas finalidades, estão estreitamente relacionadas a objetivos sociais mais amplos e na produção de certos tipos de sujeitos meninos, meninas, pais, mães, educadores/as.

As teorizações psi, que permeiam de forma significativa as discursividades presentes nos livros, não são entendidas como uma unidade ou um discurso considerado homogêneo, muito antes pelo contrário, tem sido uma disciplina dispersa e valorizada diferentemente em múltiplos domínios (muitas vezes contraditórios). Ao problematizar este domínio pretendi mostrar as relações

recíprocas entre este campo de saber e as maneiras de nos entendermos conceitualmente, de nos conduzirmos na prática e trabalharmos sobre nós mesmos em termos éticos. Conforme Rose (2008), as ciências psicológicas têm sido extremamente eficazes na capacidade de fornecer aos indivíduos linguagens para sua própria compreensão, competências para o gerenciamento de nossos “eus”, maneiras de tornar problemas sócio-políticos inteligíveis e meios para intervir neles.

Nos livros analisados foi possível perceber o quanto as ciências “psi”, com suas linguagens, aparatos analíticos e tecnologias, estão implicadas em tornar os traços da individualidade mensuráveis e as subjetividades humanas objetos de governo. Com base em pressupostos sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia produz os sujeitos menino, menina, pai, mãe, educador/a de variadas formas tomando a *norma* como base referencial.

Os discursos psi, parecem, aos poucos, ceder espaço ou aliar-se às áreas ligadas à biologia, com ênfase nos estudos sobre o cérebro. A neurociências tem se tornado cada vez mais visível no campo educacional e no âmbito social mais amplo, fornecendo as bases para novas formas de nos compreendermos e nos conduzirmos em nossas vidas. Especialmente no livro *Criando Meninos*, mas também nas outras publicações, tais discursividades mostram-se presentes. Neste contexto, o cérebro, considerado um órgão extremamente plástico e flexível está sujeito a uma série de intervenções pedagógicas que o tornam passível de ser formatado, reformado, transformado. O biológico afasta-se do campo do determinismo para ganhar terreno com tecnologias de potencialização dos sujeitos, prometendo corrigir e ampliar os tipos de pessoas que somos ou queremos ser. O biológico, nestes termos, mostra-se muito mais dinâmico, aberto e flexível, alinhando-se com as ideias do sujeito preconizado na contemporaneidade a partir de uma lógica governamental neoliberal. Nesse contexto, são investidas novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem da formação e da educação dos indivíduos, de modo geral, uma busca desenfreada e uma competição exacerbada que precisa ser traduzida em índices de produtividade, suscitando constantemente a força de vontade do indivíduo de forma que este se constitua como um sujeito “empreendedor de si mesmo”.

A partir das análises realizadas foi possível destacar o quanto os pressupostos que se relacionam ao movimento da neurocultura parecem resultar num paradoxo apontado por Ortega (2008, p.497) – de que “coexistem [...] um

impulso construtivista e a naturalização identitária”, pois as tecnologias de intervenção e potencialização do sujeito cerebral mostram-se alicerçadas em traços identitários relacionados, nesse caso, ao gênero.

A partir da perspectiva de que a constituição histórica do sujeito precisa ser analisada na relação entre um domínio de saberes, um conjunto de práticas normativas e formas de subjetivação, num movimento de correlações, busquei investigar as tecnologias de governo dos sujeitos de quem os livros falam e para quem os livros falam: pais, mães, educadores/as, meninos e meninas. Tal empreendimento mostrou que são utilizadas nos livros tanto estratégias de objetivação quanto modos de subjetivação que ocorrem de forma articulada.

Tecnologias de informação como os manuais aqui analisados, assim, como revistas e demais mídias fornecem reiteradamente prescrições sobre a construção idealizada da maternidade e da paternidade. Nos livros analisados, mães e pais, guardadas as suas diferentes funções, são convocados a gestar a vida de seus filhos/as, dedicando-se a eles/as de variadas maneiras e a partir de práticas pedagógicas particulares. As posições de “bons e/ou maus pais”, sobre o amor paternal e maternal (“vigilado” e “valorado” pelo especialista) e a construção científica sobre os cuidados com as crianças parecem tornar os pais ora dependentes da literatura especializada sobre o tema, ora inseguros e culpabilizados, em especial, se sua *performance* não é coincidente com as percepções sociais veiculadas sobre como ser um “bom pai” e uma “mãe cuidadosa”. Pais e mães são responsabilizados pela criação de crianças mais ou menos felizes, mais ou menos inteligentes, mais ou menos equilibradas, a lista é infundável. Assim como são infundáveis, os sentimentos que podem ser produzidos a partir desta proposição nos sujeitos que vivem maternidades e paternidades diversas. Sentimentos esses que podem ser de fracasso, incompetência, sofrimento, diante do fato dos filhos/as não se enquadrarem nas descrições da criança “normal” dos manuais. Tal posição legítima ainda mais a importância de buscar nos manuais, nos experts a “fórmula” para ajustar, enquadrar as crianças e afinal, sentir-se feliz e competente na sua tarefa como pai ou mãe.

É neste sentido que podemos pensar na constante produção de saberes sobre a educação das crianças, via os mais diversos meios, tais como revistas, publicidade, campanhas, políticas públicas, programas de televisão e também os manuais educativos aqui analisados. Estes artefatos advogam para si o

gerenciamento das subjetividades infantis, produzindo saberes, regulando práticas, classificando e hierarquizando os comportamentos, demarcando as fronteiras entre, por exemplo, o normal e o desviante. Conforme aponta Costa (2008, p.271), “esses “especialistas da alma” providenciam o diagnóstico de anomalias, desvios, desencaixes e o encaminhamento dos seres fora da ordem àqueles setores da maquinaria engendrados e atualizados estrategicamente para sua captura e reforma.” Tais questões que caracterizam nossas formas de ser e estar na atualidade articulam dois conceitos foucaultianos que foram centrais para esta investigação, quais sejam, poder e governo. De acordo como Ó (2009, p. 104-105), ao falarmos em poder, é preciso entendê-lo como uma realidade inacabada e o governo como essencialmente marcado pela falha e imperfeição:

A fantasia de uma máquina submetendo o mundo em bloco só pode existir na cabeça do estratega. O que sucede é bem o inverso. As soluções encontradas para um segmento da realidade tendem a tornar-se dificuldade para o outro. O conhecimento acumulado sobre as coisas, as pessoas e os acontecimentos não evita, bem pelo contrário, que eles respondam de forma diferente da esperada. As tecnologias de governo vão ganhando corpo a partir dessa consciência aflita que consiste em verificar que um mar de realidade lhes escapa, que existe sempre novos domínios a dever atrair a sua atenção, que a ordem e a administração não se exercem nunca capazmente. A intervenção do poder deverá ser entendida, assim, como uma variável que torna mais complexa a realidade, que produz problemas em vez de os solucionar, mas que, por isso mesmo, exigem cada vez mais novas e novas medidas. Estamos sempre a ouvir ou a dizer: “governa-se muito pouco” (1979, p.820)<sup>43</sup>. É sempre preciso fazer mais e melhor. A tese da imperfeição permanente justifica que a acção do poder se amplie.

Em que pese à extensão da citação acima, ela me permite pensar na emergência, na multiplicação e na persistência da produção de saberes que buscam limitar, conduzir, cercear, prescrever, conjecturar, prever o campo de ação dos outros, através, por exemplo, da proliferação de livros sobre a educação das crianças, seus problemas, suas questões contemporâneas, riscos e perigos, seus mais diversos modos de ser e estar no mundo. Hiperativas, tímidas, agitadas, curiosas, teimosas, confiantes, inteligentes, com dificuldade de aprendizagem, que sofrem ou praticam *bulling*, carentes, super-protegidas, meninos e meninas. Governa-se muito pouco. É preciso governá-los/as mais e melhor. E ainda assim, eles/as nos escapam. Novos saberes, outros especialistas e a consciência aflita da falta. É possível visualizarmos que, nesta dinâmica, os discursos identitários tornam-

<sup>43</sup> A obra referida pelo autor é: FOUCAULT, Michel. Naissance de la biopolitique. In: \_\_\_\_\_ Dits et écrits (1976-1979). Vol III. Paris: Gallimard, 1979. P.818-825.



se estratégias de governo e auto-governo na justa medida que buscam fixar e demarcar o campo de ação de um determinado grupo social. Quais seriam as saídas, as fissuras? Como rachar com as identidades? Suponho que o movimento de problematizar os lugares comuns e inquestionados e os discursos únicos e totalizantes possa ser um caminho de possibilidades.

Foi possível também identificar nos livros analisados tecnologias humanas que têm como objetivo produzir uma experiência do sujeito consigo mesmo com vias a constituir um indivíduo reflexivo, autoconsciente que busca governar a si próprio. Formas de confissão, narrativas do eu, relatos auto-biográficos, práticas reflexivas sobre si e análises das experiências sociais e culturais são algumas das tecnologias humanas presentes nos livros que buscam estabelecer modos de subjetivação que ocorrem através de um processo em que o sujeito é levado a ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se num movimento que incide na formação e transformação do indivíduo (LARROSA, 1994). Tais tecnologias, sustentadas sob uma série de preceitos científicos e morais, agem sobre diversos domínios da vida, através de práticas e agenciamentos na busca constante “de uma personalidade “unificada”, de uma “identidade” a ser revelada, descoberta ou trabalhada” em cada um de nós. Nas análises, não se objetivou uma crítica aos processos de subjetivação como se fôssemos vítimas de tais maquinações. A invenção do “eu” pode ser entendida como efeito dos discursos. Práticas que definem o que pode ser visível e dizível, quem pode dizer e em que momento. Os manuais, ao descreverem em minúcias uma série de práticas e condutas para com as crianças não estão tão somente criando um conjunto de experiências do mundo exterior, mas transmitindo e construindo a experiência que as crianças, pais, mães, professores e professoras têm de si mesmos como sujeitos.

Com as lentes teóricas dos estudos de gênero a investigação também objetivou mostrar como os livros narram e significam meninos e meninas no interior de aparatos de educação como os propostos nas publicações. Penso que as análises demonstraram o quanto as práticas sociais são generificadas e o processo de construção dos sujeitos de gênero se dá por processos pedagógicos múltiplos na família, na escola e nos mais diferentes espaços educativos, se mostrando muitas vezes, sutis, sofisticados e engendrados sob a forma de naturalização. A análise também apontou o quanto as relações de gênero estão atravessadas por inúmeros outros marcadores sociais, como por exemplo, classe, escolaridade, urbanidade,

raça, etc. constituindo assim, nos livros, um tipo de infância generificada bastante específica.

Ao tomar a infância como um sujeito/objeto cultural, a pesquisa teve como propósito mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos presentes nas publicações, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação. Apontar também que tal empreendimento é uma tarefa sempre inconclusa, que não está dada *a priori* com algo estável, e é sempre alvo de uma série de lutas e conflitos. Um projeto sempre adiado e marcado pela falha, como referiu Jorge Ramos do Ó em citação precedente.

Ainda que a conduta humana esteja implicada em relações de poder, estas forças são sempre assimétricas, não atuam de forma “completa” e “acabada”. Carregam sempre um ingrediente de fracasso. Por essa razão, nos diz Bujes (2009, p. 286),

[...] os efeitos das práticas [propostas nos manuais] não são monolíticos, nem ao menos atingem a todos na mesma medida e, ainda que essas práticas guardem uma estranha congruência e uma desusada permanência, nos países do mundo ocidental (pelo menos), seus resultados são sempre variáveis, incertos, desiguais, parciais...

O que a análise pretendeu ressaltar, em especial, foi o papel produtivo dos manuais e das formas de dizer que eles assumem, ao circunscrever direções e limites no interior dos quais meninos e meninas, pais, mães, professores e professoras, famílias e escolas passam a ser significadas.

Se somos sujeitos da cultura, se aprendemos continuamente a “sermos” na cultura, cultura essa que é constituída por relações de poder, este é um processo que, de muitos modos, envolve regulação, disciplinamento, constrangimento, enfim, educação. Como escapar? Parece que, enquanto educadores/as e pesquisadores/as, não há como nos encontrarmos num lugar insuspeito, desinteressado, acima ou fora deste mundo no qual pudéssemos nos refugiar, mantendo-nos indiferentes. Pois é justamente essa impossibilidade que aponta para possibilidades. Se o processo não está dado *a priori*, é pois, construído, ele envolve também resistência, subversão, desconstrução, reinvenção.

## REFERÊNCIAS

- ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. *Dialogando sobre gênero com crianças a partir da Literatura Infantil. Dissertação de Mestrado*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005.
- ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir? Dissertação de Mestrado*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2006.
- BIDDULPH, Steve. *Criando Meninos*. São Paulo: Editora Fundamento, 2006.
- BUJES, Maria Izabel. Manuais Pedagógicos e Formação Docente: elos de poder/saber. *Currículo sem fronteiras*. V.9, nº1, p. 267-288, jan/jun 2009.
- \_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-34.
- \_\_\_\_\_. *Infância e Maquinarias*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001.
- \_\_\_\_\_. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 25-44, jan./jun. 2000.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 153-173.
- CAPONI, Sandra. Da herança à localização cerebral: sobre o determinismo biológico sobre condutas indesejadas. *PHISIS: Revista Saúde coletiva*. Rio de Janeiro, v.17, nº2, p. 343-352, 2007.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- \_\_\_\_\_. História da infantilidade. A-vida-a-morte e a mais-valia de uma infância sem fim. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 1998a.
- \_\_\_\_\_. *Temas culturais: um modo de luta curricular*. Palestra de 7º Seminário Municipal / 4º Seminário Regional de Educação de Panambi/RS, 03/ago./1998b.
- CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000a.

\_\_\_\_\_. E os pequeninos Senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, nº1, p. 59-92, dez-jan/jul, 2000b.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA Fº, Alípio (Orgs.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 269-294.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. N.23, p. 36-61, mai./jun./jul./ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I. Novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. P. 13-22.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. P. 93-118.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c, p. 143-156.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.34, nº2, p. 171-186, mai/ago 2009.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da Psicopedagogia no Brasil*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008.

DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas do governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 14-29.

DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 26-36.

DUSCHATZKY, Silvia, SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 25, n.2, p. 163-177, jul./dez. 2000.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. p.53-65.

\_\_\_\_\_. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2000a.

\_\_\_\_\_. Infância, gênero e sexualidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, nº1, p. 59-92, dez-jan/jul, 2000b.

\_\_\_\_\_. Entre tias e tiazinhas: pedagogia culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p.167-179.

\_\_\_\_\_. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. POA: Mediação, 1998.

FERNANDES, Letícia Prezzi. *Nas trilhas da família... Como e o que meninos e meninas em situação de rua aprendem sobre relações familiares*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.39-60.

\_\_\_\_\_. 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, 2002b, p.49-71.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

\_\_\_\_\_. *A governamentalidade*. Rio de Janeiro: Graal, 2000b, p. 277-293.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 28-40.

GUERRA, Judite. *Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola de educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2005.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n.22, 2004, p. 201-246.

HARTLEY-BREWER, Elizabeth. *Como criar meninas felizes e confiantes*. Rio de Janeiro: Alegro, 2004a.

HARTLEY-BREWER, Elizabeth. *Como criar meninos felizes e confiantes*. Rio de Janeiro: Alegro, 2004b.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional Biblioteca na Escola – 1999*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2006.

KLEIN, Carin. *Biopolíticas de Inclusão Social e Produção de Maternidades e Paternidas para uma “Infância Melhor”*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010.

\_\_\_\_\_. *Um cartão [que] mudou a nossa vida? Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, vol.35, nº125, May/Aug, 2005. [s/p]

\_\_\_\_\_. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, Jorge. Os paradoxos da autoconsciência. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.21-43.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a, p. 7-34.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 25, n.2, p. 59-76, jul./dez. 2000b.

\_\_\_\_\_. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. *Medos, mimos e cuidados. Leituras úteis para educar as mães: os guias maternos brasileiros (1919-1957)*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP, 2011.

MARCELLO, Fabiana. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Currículo sem Fronteiras*. V.9, nº2, p. 226-241, jul/dez, 2009.

MARÍN-DIAZ, Dora Lília. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009.

MELO, Erica. Feminismo: velhos e novos dilemas – uma contribuição de Joan Scott. *Cadernos Pagu*. vol. 31, jul/dez, 2008, p. 553-564.

MEYER, Dagmar. 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, 2010. p.9-27.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade na educação escolar. In: *Salto para o Futuro: Educação para a igualdade de gênero*. Ministério da Educação. Ano XVIII, Boletim 26, nov., 2008.

\_\_\_\_\_; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-13.

\_\_\_\_\_. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 25, n.2, p. 117-134, jul./dez. 2000.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como uma construção pedagógica. In: COSTA, Marisa V. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.

Ó, Jorge Ramos do. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.34, nº2, p. 97-118, mai/ago 2009.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Revista Mana*. Rio de Janeiro, v.14, nº2, p.477-509, out. 2008.

PEREIRA, Verbena Laranjeira. Gênero: dilemas de um conceito. In.: STREY, Marlene N. et. al. (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004, p. 173-198.

PETERS, Michael. BESLEY, Tina. Introdução: Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional. In: \_\_\_\_\_. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 11-24.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofias da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. *“Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...”: o amor romântico na literatura infantil*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PREUSCHOFF, Gisela. *Criando Meninas*. São Paulo: Editora Fundamento, 2008.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*. São Paulo, 7(1-2): 67-82, out./1995.

ROSE, Nícolas. Cérebro, self e sociedade: uma conversa com Nícolas Rose. *Phisis: Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.20, nº1, p.301-324, 2010.

\_\_\_\_\_. Psicologia como uma ciência social. *Revista Psicologia e Sociedade*. Porto Alegre: v.20, nº2, p. 155-164, maio/ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 26, n.1, p. 33-57, jan./jul., 2001.

\_\_\_\_\_. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 30-45.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004. P.95-106.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, nº2, p.49-58, jul/dez, 2000.



SANTOS, Cláudia Amaral. *Toda boa mãe deve... governo das maternidades para o desenvolvimento de crianças saudáveis e normais*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2009.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise a partir da noção de risco nas campanhas oficiais de prevenção*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.34, nº2, p. 187-201, mai/ago 2009.

SCHWENGBER, Maria Simone Vioner; Silveira, Catharina da Cunha. O pai presente: um modelo masculino em crescente evidência na mídia. Buenos Aires: *Revista Digital*. Año 15, Nº 154, Marzo de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.º 2, p. 71-99, jul/dez, 1995.

Sibilia, Paula. O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001a, p.190-206.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e auto-ajuda: o que sua auto-estima tem a ver com o poder? In: SCHMIDT, Saraí (Org.). *A Educação em tempos de Globalização*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001b, p. 41-44.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. P.73-101.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. "Olha quem está falando agora!" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.61-84.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis Heron e outros (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, PMPA, 1997. P.98-145.

STEPHANOU, Maria. Currículo escolar e educação da saúde: um pouco de história do presente. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Saúde e Sexualidade na Escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 19-36.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu*. Nº 24, jan/jun 2005, p. 127-152.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação? *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, nº 137, p. 577-595, mai/ago 2009.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.34, nº2, p. 135-172, mai/ago 2009.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 2000, p 73-106.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n.6, 1992, p. 68-96.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. P. 37-56

VANCE, Carole S.. A Antropologia Redescobre a Sexualidade: um comentário teórico. *Revista Fhysis*. V.5, nº1, p. 7-29, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.24, nº2, p. 75-88, jul/dez, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-213.

\_\_\_\_\_. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, nº2, jul/dez, p. 207-226, 1995.

WONG, James. Paradoxo de capacidade e poder: ontologia crítica e o modelo de desenvolvimento da infância. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Orgs.). *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.81-99.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P.73-92.

## **ANEXOS**

ANEXO I - Seleção de livros que indicam, no título, a temática envolvendo infância, gênero e educação, publicados ou reeditados na última década (2000-2010)

ANEXO II - Livros selecionados para análise

ANEXO III – Capas dos livros analisados

ANEXO IV - Matéria da Revista Cláudia

ANEXO V – Matéria da Revista Veja


## ANEXO I

Seleção de livros que indicam, no título, a temática envolvendo infância, gênero e educação, publicados ou reeditados na última década (2000-2010)

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTORIA</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ANO</b>	<b>Pag.</b>
Criando Meninas	Gisela Preuschoff	Fundamento	2009(2 <sup>a</sup> ed.)	124
Como Criar Meninos Felizes e Confiantes	Elizabeth Hartley Brewer	Campus	2004(1 <sup>a</sup> ed.)	229
Conversando com o seu filho Sobre sexo	Marcos Ribeiro	Academia de Int.	2009(1 <sup>a</sup> ed.)	184
Entre ser Mulher e ser Mãe	Fernanda Borges M. Bader	Isis	2009(1 <sup>a</sup> ed.)	80
Como escolher o sexo do seu bebê	David M. Rorvik, Landrum B. Shettles	Larousse do Brasil	2008(1 <sup>a</sup> ed.)	160
Criando Meninos	Steve Biddulph	Fundamento	2008(2 <sup>a</sup> ed.)	166
Meninos de poucas palavras	Adam J. Cox	Best Seller	2008(1 <sup>a</sup> ed.)	364
Meu Guri	Davi Coimbra	L&PM Editores	2008(1 <sup>a</sup> ed.)	192
Meus doze meses – Meninas	Leitura XXI	Leitura XXI	2008(1 <sup>a</sup> ed.)	
Meus doze meses – Meninos	Leitura XXI	Leitura XXI	2008(1 <sup>a</sup> ed.)	
Educando e Elogiando Meninas	Elizabeth Hartley Brewer	Best Seller	2007(1 <sup>a</sup> ed.)	240
Educando Meninos	James Dobson	Mundo Cristão	2003(1 <sup>a</sup> ed.)	268
Com ser um Ótimo Pai Divorciado	Simon Baker, Claudete Soares, Alley Einstein	Europa-America PT	2010(1 <sup>a</sup> ed.)	
O Guia do Papai	Colin Cooper	Novo Conceito	2010(1 <sup>a</sup> ed.)	128
O Pai Minuto	Spencer Johnson, Sonia Miranda	Record	2010(19 <sup>a</sup> ed)	112
Confissões de Mãe	Maria Mariana	Agir	2009(1 <sup>a</sup> ed.)	96
Consertador de Menino	Rui Tavares	Circulo de Brasília	2009(1 <sup>a</sup> ed.)	
Mãe, como se educa um filho?	Rosemarie R. Nahas	Casa do Psicólogo	2009(1 <sup>a</sup> ed.)	124
Paternidade, Maternidade e Responsabilidade	François Dumesnil	Paulus Editora	2008(1 <sup>a</sup> Ed.)	296


## ANEXO II

## LIVROS SELECIONADOS PARA ANÁLISE



**TÍTULO:** CRIANDO MENINOS  
**AUTOR:** STEVE BIDDULPH  
**EDITORA:** FUNDAMENTO  
**ANO:** 2008 (2ª Ed.)  
**PAG.:** 165

**Sinopse:** Quem tem meninos, está preocupado. Toda hora eles enfrentam problemas. Os pais gostariam muito de entendê-los e de ajudá-los a serem amáveis, competentes e felizes. 'Criando meninos' discute questões importantes sobre o desenvolvimento de um homem, do nascimento à fase adulta. Um texto repleto de orientações práticas, essencial na nobre tarefa de criar um menino.



**TÍTULO:** CRIANDO MENINAS. Para pais e mães de verdade!  
**AUTORA:** GISELA PREUCHHOFF  
**EDITORA:** FUNDAMENTO  
**ANO:** 2008 (2ª Ed.)  
**PAG.:** 131

**Sinopse:** Em 'Criando Meninas', o leitor encontrará orientações que vão ajudá-lo na tarefa de educar sua filha com carinho, amor e disciplina. A autora mostra como evitar os erros mais comuns na criação das meninas e aponta os caminhos que levam à formação de pessoas determinadas e felizes.



**TÍTULO:** COMO CRIAR MENINOS FELIZES E CONFIANTES

**AUTORA:** ELIZABETH [HARTLEY-BREWER](#)

**EDITORA:** CAMPUS

**ANO:** 2004 (1ª Ed.)

**PAG.:** 229

**Sinopse:** Dadas às mudanças que estão acontecendo na sociedade, sobretudo nas questões ligadas à família e ao trabalho, os meninos em fase de desenvolvimento se sentirão naturalmente confusos e inseguros quanto ao futuro. Pais e professores podem precisar redobrar o apoio e a orientação dedicada aos meninos quando estes se depararem com um leque cada vez maior de opções. A trajetória escolhida irá depender de sua auto-estima. Com centenas de dicas e de exemplos reais, tendo os pais de um lado e os professores de outro, cada qual com sua realidade específica, Hartley-Brewer ajuda ambos a reagir da maneira mais produtiva, justa e amorosa diante das principais dificuldades e desafios enfrentados pelos meninos.



**TÍTULO:** COMO CRIAR MENINAS FELIZES E CONFIANTES. Desenvolvendo a auto-estima em meninas

**AUTORA:** ELIZABETH [HARTLEY-BREWER](#)

**EDITORA:** CAMPUS

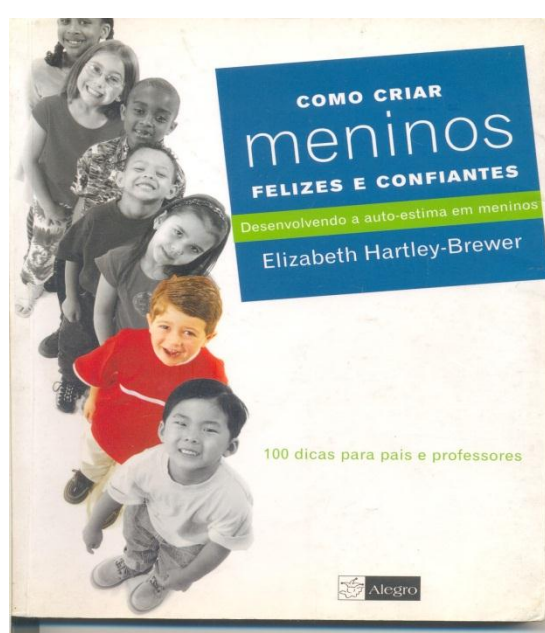
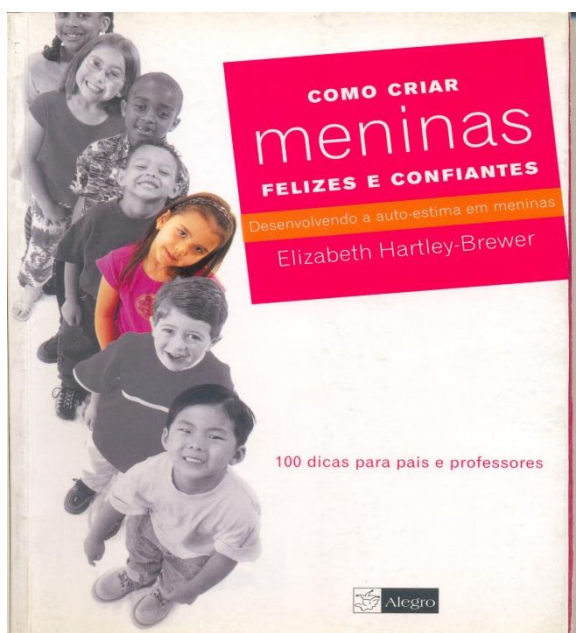
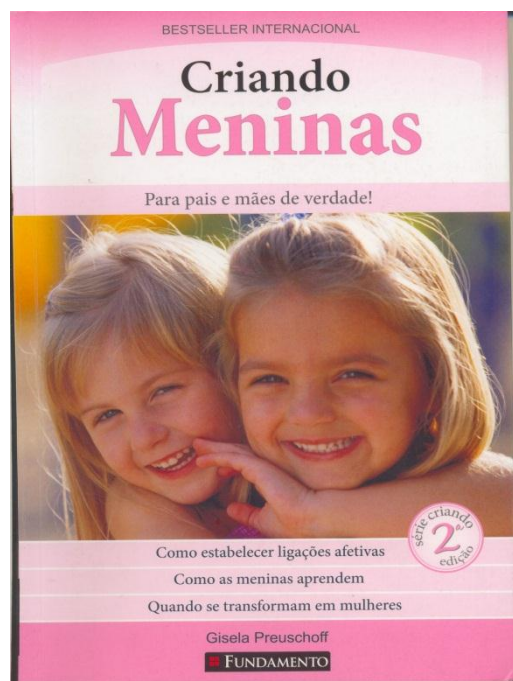
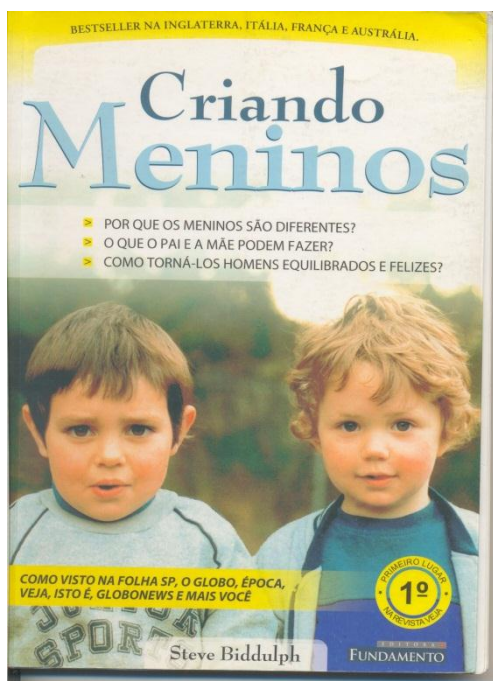
**ANO:** 2004 (1ª Ed.)

**PAG.:** 229

**Sinopse:** O papel das mulheres na sociedade está mudando. Espera-se que elas sejam ao mesmo tempo femininas e fortes, delicadas no dia-a-dia e agressivas profissionalmente, e que sejam boas mulheres, boas profissionais e boas mães. As meninas são criadas para ter boa aparência e ser femininas sem ser submissas ou passivas. Esse aparente dilema deve ser resolvido pelos pais e professores que quiserem criar meninas com boa auto-estima. Com centenas de dicas e de exemplos reais, tendo os pais de um lado e os professores de outro, cada qual com sua realidade específica, Hartley-Brewer ajuda ambos a reagir da maneira mais produtiva, justa e amorosa diante das principais dificuldades e desafios enfrentados pelas meninas.

## ANEXO III

## CAPAS DOS LIVROS ANALISADOS



## ANEXO IV

## MATÉRIA DA REVISTA CLÁUDIA

**Link:** <http://claudia.abril.com.br/materias/3148/?pagina1&sh=bb&cnl=53&sc=>

[Cláudia Bebê](#) / [Educação](#)

## Os segredos para criar meninos e meninas

Novos estudos comprovam o que muitos pais percebem pela simples observação: desde cedo, cada sexo revela diferenças de gostos, habilidades e formas de aprender. A conclusão, para os especialistas, é que a igualdade entre os sexos deve passar, antes de tudo, pelo respeito à diversidade de cada criança



Eles geralmente gostam de carrinhos e armas e têm mais facilidade para se localizar no espaço. Elas são mais concentradas, adoram fantasiar e, aos 2 anos, já possuem um vasto vocabulário. As diferenças entre meninos e meninas existem e são bem conhecidas por qualquer pessoa que tenha contato com crianças de ambos os sexos. Nas últimas três décadas, porém, essas diferenças foram freqüentemente negadas, sob o argumento de que eram mero resultado do modo como os pais educam os seus filhos. Na luta por direitos iguais para homens e mulheres, virou tabu levantar a hipótese de que a natureza podia, sim, ter sua parcela de responsabilidade nas preferências, nas habilidades e no modo de pensar e de se expressar de cada sexo.

Mas o que se notava era que, independentemente do acesso aos mesmos brinquedos, os meninos continuavam preferindo carrinhos e armas, enquanto as meninas eram atraídas por bonecas e bichinhos de pelúcia. Hoje, novas pesquisas e experimentos sugerem uma forte influência biológica nessas preferências. Há quem questione essas teorias e defenda que até a produção hormonal está ligada a fatores ambientais. “Não se sabe se as diferenças são causa ou consequência. Mas não dá para negar que elas existem”, afirma Luiz Celso Pereira Vilanova, professor de neurologia da Unifesp.

## A FORÇA DOS HORMÔNIOS

Você já deve ter ouvido falar que as mulheres processam determinadas informações nos dois hemisférios do cérebro, enquanto os homens tendem a utilizar principalmente um deles. A explicação para isso começa ainda no útero da mãe, durante a gestação, e tem como protagonistas os hormônios.



O estrogênio, hormônio predominante na corrente sanguínea das meninas, acelera o crescimento das células do cérebro, favorecendo a conexão entre os dois lados. Nos meninos, a testosterona torna o crescimento cerebral mais lento, principalmente no hemisfério esquerdo. Parece uma desvantagem para os garotos, já que esse é o hemisfério responsável pelo desenvolvimento da linguagem. Mas não é assim: o processo acaba favorecendo o hemisfério direito deles, que responde por habilidades tipicamente associadas ao universo masculino, como a orientação espacial e o raciocínio matemático. Isso não impede que, com estimulação adequada, cada sexo supere as suas defasagens. Tanto que não faltam mulheres matemáticas e físicas nem homens escritores.

Um estudo coordenado pelo psicólogo Simon Baron-Cohen, da Universidade de Cambridge, na Grã-Bretanha, autor do livro *Diferença Essencial* (Objetiva), analisou os níveis de testosterona no líquido amniótico de um grupo de gestantes inglesas. Quando as crianças geradas completaram 1 e 2 anos, novas medições do hormônio foram realizadas. A equipe constatou, então, que as crianças com níveis mais baixos de testosterona fetal olhavam mais para o rosto do interlocutor e apresentavam um vocabulário maior, características ligadas ao comportamento feminino – nessa idade, as meninas dominam cerca de 80 palavras, contra 40 dos meninos.

A conclusão do autor é que o cérebro masculino seria mais inclinado à análise e à construção de sistemas, enquanto o feminino possuiria uma tendência natural para a empatia, a comunicação e as relações humanas.

### **O que os pais podem fazer**

**MENINOS** Todas as crianças precisam receber estímulos variados para desenvolver suas habilidades, mesmo as inatas. Como o cérebro se desenvolve por meio da experiência, é possível estimular também as características opostas de cada sexo. Por isso, ler, contar histórias e conversar com seu filho o ajudará a desenvolver o hemisfério sensorial do cérebro e, por tabela, sua capacidade de expressão.

**MENINAS** Invista em brinquedos como blocos de montar, quebra-cabeças, microscópios e lupas, que estimulam as capacidades visual e espacial das meninas.

**AMBOS** Brincar com as palavras ajuda a enriquecer a linguagem. Quando o bebê começar a balbuciar, repita a palavra que ele está tentando dizer e sugira outras semelhantes. Aos poucos, incentive-o também a formar frases. “A criança aprende melhor se você responder a ela uma etapa à frente do estágio em que ela se encontra”, afirma o terapeuta familiar australiano Steve Biddulph, autor do best-seller *Criando Meninos* (Fundamento), que vendeu mais de 1 milhão de cópias no mundo inteiro ([veja entrevista no final da matéria](#)).

## **Os segredos para criar meninos e meninas**

### **PREFERÊNCIAS QUE VÊM DE BERÇO**

Aparentemente, as diferenças têm início depois dos 2 anos, quando o ambiente já exerceu forte influência sobre a personalidade dos pequenos. Algumas experiências científicas constataram, por exemplo, que os adultos tendem a tratar os bebês do sexo feminino de forma mais carinhosa do que os do sexo masculino.

Uma pesquisa coordenada por Cohen, porém, identificou diferenças de comportamento já nos primeiros meses de vida. O estudo consistiu em mostrar duas imagens a 101 bebês de ambos os sexos e gravar as suas reações. Uma das imagens era um rosto feminino e a outra uma montagem disforme desse mesmo rosto lembrando uma bola. Resultado: 43% dos meninos preferiram olhar para a bola, contra 19,3% das meninas; 37% das garotas focaram o rosto, contra 25% dos garotos; e o restante dividiu a atenção entre as duas imagens.

Outra pesquisa da mesma equipe mostrou que, enquanto brincavam, as meninas de 1 ano olhavam para a mãe 37,5% mais vezes do que os meninos, demonstrando maior interesse pelo estabelecimento de contato pessoal. A sensibilidade ao toque também parece mais acentuada entre as garotas, enquanto eles tendem a se movimentar muito e apreciam espaços amplos para suas brincadeiras. São diferenças sutis, mas que pouco têm a ver com as influências da cultura e do ambiente.

## O que os pais podem fazer

**MENINOS** O fato de os meninos interagirem menos não significa que não precisem de carinho. Quando estiver com seu filho, tente imaginar como você agiria se ele fosse uma menina. Se perceber uma tendência a mudar de comportamento, a ficar mais carinhosa, então é possível que você esteja dando ao pequeno menos carinho do que poderia.

**MENINAS** É importante estimular as garotas a brincar ao ar livre e praticar atividades físicas. “Jogos e desafios em diferentes espaços ajudam a desenvolver a orientação espacial”, diz Isabel Kahn Marin, professora de psicologia da PUC-SP.

**AMBOS** O toque é importante para todas as crianças. Enquanto amamenta, busque contato visual com seu bebê. Cante para ele, converse e brinque de fazer caretas para ajudá-lo a aprimorar a capacidade de



relacionamento.

## Os segredos para criar meninos e meninas

### APRENDIZAGEM SOB MEDIDA

Suspeita-se que o desenvolvimento cerebral mais lento nos meninos reflete-se sobre sua coordenação motora fina e maturidade intelectual. No início da escolaridade, eles estariam de 6 a 12 meses atrasados em relação às meninas. Com base nesse dado e em sua experiência profissional, Steve Biddulph defende que os garotos entrem na escola um ano mais tarde. Ele também cita exemplos bem-sucedidos de escolas australianas que separam meninos e meninas na hora de ensinar matérias como matemática e línguas. “Na pré-adolescência, os garotos parecem se expressar verbalmente melhor quando não há mulheres em volta, e as meninas se soltam mais quando não estão ao lado deles”, constata.

“A maneira de explicar algumas matérias deveria ser diferente para cada sexo, considerando que as meninas usam uma forma de lógica mais verbal, e os meninos mais dedutiva”, concorda Ceres Alves de Araújo, professora de psicologia da PUC-SP. A ênfase está no respeito às diferenças. “Educar igual não significa dizer as mesmas coisas para ambos, mas, sim, respeitar igualmente as características de cada sexo”, completa a psicóloga Elizabeth Brandão, de São Paulo.

Do ponto de vista neurológico, também é possível estimular as habilidades em defasagem. “Só é preciso tomar cuidado para não criar rejeições”, ressalta Vilanova. Como as pessoas procuram se esquivar daquilo que acham difícil, a abordagem que se faz de cada assunto torna-se extremamente importante. “O ideal é estimular igualmente meninos e meninas em todas as áreas e habilidades para que eles façam as suas escolhas e desenvolvam naturalmente suas aptidões”, completa Ceres.

### **O que os pais podem fazer**

**MENINOS** Eles, em geral, precisam de explicações lógicas e detalhadas. Caso os pais percebam uma grande dificuldade do filho em acompanhar os estudos, convém negociar com a escola. “É melhor atrasar um ano na escolaridade do que obrigar a criança a conviver com a sensação de estar sempre em defasagem em relação à classe”, defende Biddulph. A tese é polêmica, mas, segundo o terapeuta, forçar os garotos a permanecer sentados e a escrever quando eles ainda não têm a maturidade necessária é condená-los a se sentirem infelizes e a crescer odiando a escola.

**MENINAS** Se a educação na escola é padronizada, em casa não precisa ser. “Meninas entendem frases complexas e conseguem intuir as explicações”, diz Ceres. Isso porque sua capacidade de integrar informações verbais é maior. Elas vão entender melhor tudo o que fizer parte de uma história, inclusive explicações de matemática e de física.

**AMBOS** As brincadeiras entre os sexos devem ser estimuladas. “O aprendizado da sociabilidade passa pelo contato com o diferente”, ressalta Isabel Kahn. Ao lidar com a diversidade, os meninos aprendem a controlar a agressividade e são obrigados a aperfeiçoar a linguagem. Já as meninas descobrem como usar a agressividade e se defender.

### **Os segredos para criar meninos e meninas**

#### **BRINCAR DE BOLA OU DE CASINHA?**

No primeiro ano de vida, as brincadeiras de ambos os sexos são parecidas. Mas perto dos 2 anos, quando começam a fantasiar seus futuros papéis sociais, os meninos já mostram clara predileção por brincadeiras “masculinas”, e as garotas por brincadeiras “femininas”. Para Cohen, a idéia de que apenas a influência social determina a escolha dos brinquedos é improvável, uma vez que crianças de 2 anos, apesar de preferirem os brinquedos típicos de cada sexo, ainda não conhecem os estereótipos – nas pesquisas, ao serem questionadas, elas não sabem diferenciar brinquedos “de menino” e “de menina” e são capazes de sugerir bonecas e carrinhos para meninos ou meninas, indistintamente.

Já Maria Ângela Barbato Carneiro, coordenadora do Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar da PUC-SP, acredita que essas preferências são, sim, influenciadas pelo tipo de brinquedo e estímulo oferecido pelos pais. Tanto que, segundo ela, como os papéis femininos e masculinos vêm se alterando, não é incomum hoje ver um menino brincar de boneca. “Ele provavelmente está repetindo uma situação que presencia em casa”, afirma. Da mesma forma, há cada vez mais meninas interessadas em atividades físicas, jogos e patinetes. Essas mudanças mostram que os dois sexos possuem competências múltiplas, que só precisam de incentivos variados para se desenvolver.

### **O que os pais podem fazer**

**MENINOS** Deixar disponíveis bonecos em geral, espadas e carrinhos é um convite para jogos que exercitam a fantasia.

**MENINAS** Favoreça atividades ao ar livre e brinquedos de montar, que mobilizam a capacidade de abstração.

**AMBOS** A variedade de brinquedos e brincadeiras em qualquer idade é fundamental para estimular múltiplas habilidades. Mas deve-se respeitar as preferências. “Obrigado o garoto a brincar de boneca para que no futuro seja um bom marido não tem nada a ver”, diz Isabel. O que os pais podem fazer é propor situações e brincadeiras variadas. Para conquistar a simpatia dos pequenos para uma atividade nova, nada melhor do que brincar junto. “Brincar com os pais acalma, tranquiliza e concentra as crianças”, garante a psicóloga.

## Os segredos para criar meninos e meninas

### COM A PALAVRA, STEVE BIDDULPH

**CLAUDIA BEBÊ** Há diferenças entre meninos e meninas desde o nascimento?

**BIDDULPH** Os meninos têm um desenvolvimento mais lento por causa da influência dos hormônios masculinos no crescimento do cérebro dentro do útero. A defasagem é de cerca de três semanas no nascimento, o que significa que eles precisam de mais conversas, músicas e estímulos sociais para “ligar” sua sociabilidade. Eles também interagem menos do que as garotas. Mas todos os bebês necessitam de amor, conversas divertidas e cuidados.

**CLAUDIA BEBÊ** As meninas são mais preparadas emocionalmente do que os garotos?

**BIDDULPH** O cérebro feminino conecta melhor sentimentos e palavras. É mais fácil para elas fazer amigos, resolver conflitos e expressar necessidades. Os garotos normalmente não expressam os seus sentimentos com clareza, o que dificulta para os pais a percepção do que vai mal.

**CLAUDIA BEBÊ** Por que seu livro foca os meninos?

**BIDDULPH** Notamos que os adolescentes homens morrem três vezes mais do que as meninas por causas previsíveis e evitáveis, como violência, acidentes de carro e suicídios... Eles também vão pior na escola e, em todo o mundo, já se tornaram minoria nas universidades. Isso não deveria ser um problema – parabéns para as garotas! – se todos que trabalham com garotos não sentissem também que eles não estão atingindo seu potencial. O que queríamos descobrir era por que os nossos meninos hoje estão menos motivados, confiantes e felizes.

**CLAUDIA BEBÊ** Como estimular as áreas em que cada sexo é mais deficiente?

**BIDDULPH** Oferecendo às crianças todas as experiências, mas separadamente. As meninas devem aprender artes marciais e o uso da força, e os garotos a preparar refeições, mas não da mesma maneira. A minha mensagem mais prática é que todo menino, dos 9 anos em diante, deve cozinhar receitas interessantes uma vez por semana. É uma experiência que faz com que se sintam orgulhosos e úteis. Uma grande lição de vida.

### SUGESTÕES DE LEITURA

O que está nas livrarias para ajudar você a aprofundar o tema.  
*Criando Meninos*, Steve Biddulph (Fundamento)  
*Criando Bebês*, Howard Chilton (Fundamento)  
*Diferença Essencial – A Verdade Sobre o Cérebro de Homens e Mulheres*, Simon Baron-Cohen (Objetiva)

## ANEXO V

## MATÉRIA DA REVISTA VEJA

## REVISTA VEJA

Edição 1815 . 13 de agosto de 2003



## Guia

## Viva a diferença

## Livros que ajudam a cuidar de meninos e meninas

## NESTA EDIÇÃO

- ▶ Índice
- ▶ Brasil
- ▶ Internacional
- ▶ Geral
- ▶ Guia
- ▶ Artes e Espetáculos

## COLUNAS

- ▶ Luiz Felipe de Alencastro
- ▶ Sérgio Abranches
- ▶ Diogo Mainardi
- ▶ Roberto Pompeu de Toledo

## SEÇÕES

- ▶ Carta ao leitor
- ▶ Entrevista
- ▶ Cartas

Pedro Rubens



Dois campeões de vendagem das prateleiras de auto-ajuda tratam da angústia diária de educar os filhos partindo do pressuposto de que é diferente lidar com meninos e com meninas. *Criando Meninos*, do australiano Steve Biddulph, e *Criando Meninas*, da alemã Gisela Preuschoff (ambos da editora Fundamento), misturam conselhos óbvios a afirmações que arrepiam terapeutas e a algumas noções úteis para os pais. Eis uma pequena

## Veja também

DOS ARQUIVOS DE VEJA

▶ "Está tudo errado"  
(7/5/2003)

TRECHOS DOS LIVROS

▶ *Criando Meninos*▶ *Criando Meninas*

- ▶ Radar
- ▶ Holofote
- ▶ Contexto
- ▶ VEJA on-line
- ▶ Veja essa
- ▶ Arc
- ▶ Gente
- ▶ Datas
- ▶ VEJA Recomenda
- ▶ Os livros mais vendidos



amostra do que afirmam:

### **OS PRIMEIROS ANOS**

Os pais não precisam se preocupar com as diferenças nessa fase. Meninos, explica Biddulph, tendem a desenvolver o vocabulário mais lentamente, mas isso não é um problema.

### **IDADE ESCOLAR**

Biddulph sugere que os meninos comecem a ir para a escola um ano mais tarde que as meninas porque sua coordenação motora se desenvolveria mais lentamente.

### **MOCINHAS**

Em relação às adolescentes, Preuschoff dá um conselho simples: "Quem proíbe demais corre o perigo de ouvir mentiras, quem permite demais expõe a filha a riscos desnecessários".

### **BRINQUEDOS**

Nada de pânico se a filha preferir bolas e carrinhos a bonecas, diz Preuschoff. É errado direcioná-la para brinquedos dos quais ela não gosta.

### **PADRASTOS**

Preuschoff aconselha as mães a não tentar transformar seus novos parceiros em novos pais para as meninas. "A educação da filha continua sendo uma obrigação só da mãe", diz.

### **MODELOS**

Biddulph recomenda que, na ausência do pai, haja outros modelos masculinos para o filho, como tios ou adultos que possam ser conselheiros.

### **PUBERDADE**

Numa fase em que a testosterona torna os meninos agressivos, segundo Biddulph, os pais têm de ser uma presença serena e devem ensiná-los a controlar a própria força.

Acessado em: 24/07/10

Link: [http://veja.abril.com.br/130803/p\\_104.html](http://veja.abril.com.br/130803/p_104.html)