

CULTURA VISUAL

**TRAMANDO GÊNERO E
SEXUALIDADES NAS
ESCOLAS**

**LUCIANA BORRE NUNES
RAIMUNDO MARTINS**

CULTURA VISUAL

**TRAMANDO GÊNERO
E SEXUALIDADES
NAS ESCOLAS**

LUCIANA BORRE NUNES
RAIMUNDO MARTINS

CULTURA VISUAL

**TRAMANDO GÊNERO
E SEXUALIDADES
NAS ESCOLAS**

LUCIANA BORRE NUNES
RAIMUNDO MARTINS



2017

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Prof. Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitor: Prof. Sílvio Romero Marques

Diretor da Editora: Prof. Lourival Holanda

EDITORA ASSOCIADA À



Comissão Editorial

Presidente: Prof. Lourival Holanda

Titulares: Ana Maria de Barros, Alberto Galvão de Moura Filho, Alice Mirian Happ Botler, Antonio Motta, Helena Lúcia Augusto Chaves, Liana Cristina da Costa Cirne Lins, Ricardo Bastos Cavalcante Prudêncio, Rogélia Herculano Pinto, Rogério Luiz Covaleski, Sônia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque, Vera Lúcia Menezes Lima.

Suplentes: Alessandro da Silva, Arnaldo Manoel Pereira Carneiro, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Eduardo Antônio Guimarães Tavares, Ester Calland de Souza Rosa, Geraldo Antônio Simões Galindo, Maria do Carmo de Barros Pimentel, Marlos de Barros Pessoa, Raul da Mota Silveira Neto, Silvia Helena Lima Schwamborn, Suzana Cavani Rosas.

Editores Executivos: Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Rogério Luiz Covaleski e Silvia Helena Lima Schwamborn

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

N972c Nunes, Luciana Borre.

Cultura visual : tramando gênero e sexualidades nas escolas /
Luciana Borre Nunes, Raimundo Martins. – Recife : Editora UFPE,
2017.

244 p. : il.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0818-6

(broch.)

1. Identidade de gênero na educação. 2. Sexo – Diferenças
(Educação). 3. Masculinidade. 4. Crianças – Conduta. 5.
Comunicação visual. I. Martins, Raimundo. II. Título.

306.43

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2016-058)

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea

Recife, PE | CEP: 50.740-530

Fone: (0xx81) 2126.8397 | Fax: (0xx81) 2126.8395

www.ufpe.br/edufpe | livraria@edufpe.com.br

PREFÁCIO

“Jesus não fez a gente pra ser gay”. A frase instigante, onde religião e homofobia se entrelaçam, poderia ter sido proferida por aqueles que defendem a exclusão das discussões de sexualidade e relações de gênero nas escolas, mas foi dita por um menino que participou da pesquisa de doutorado de Luciana Borre Nunes, professora, pesquisadora que vem discutindo gênero e sexualidade há muito tempo com crianças e adultos. Poderia iniciar a escrita desse prefácio com esta frase, pois o ponto de vista infantil sobre tal pauta, muita vezes silenciada em contextos familiares e escolares é um de tantos outros assuntos importantes discutidos e problematizados no livro *Cultura Visual Tramando Gênero e Sexualidades nas Escolas*. De antemão, aviso aos leitores que esta obra traz reflexões contundentes sobre o quanto as imagens e os artefatos culturais contribuem com a generificação da infância, a produção de masculinidades e como as escolas tratam as relações de gênero e sexualidade infantil.

Mesmo tendo a frase bombástica na abertura do texto, título de uma das cenas do livro, preferi iniciar esta apresentação narrando o que me mobilizou quando recebi o convite dos autores: minha relação profissional e também pessoal com Luciana, seus pensamentos e contribuição de seus estudos à educação, estudos de gênero e da cultura visual, infâncias e a pesquisa com crianças. Desde o dia que recebi o convite para escrever o prefácio desse importante livro a frase “*foi no meio do salão, foi lá por 72*” da música Verdes Anos (1984) de Nei Lisboa começou a trazer lembranças de como conheci Luciana Borre: *foi lá por 2001, 2002, foi na aula de Artes na Educação Infantil, foi na sala da Faculdade de Educação*. Ela, na *aurora juvenil*, aluna aplicadíssima, comprometida e interessada, eu a professora madura empolgada com a seriedade de Lu. *Foi céu aberto, verdes anos*, onde já era previsível ver o futuro sério e engajado nas causas educacionais daquela menina, hoje professora universitária, formadora de professoras e professores, parceira de ideias e projetos. *Decerto foi por lá, que imaginei o agora*.

O agora é uma trajetória de pensamentos e argumentos tramados com os fios da arte, cultura visual, sexualidade e relações de gênero, pedagogias culturais, gestados ao longo de 15-16 anos, culminado neste livro, decorrente da sua tese *Cenas de sala de aula: Pedagogias culturais tramando masculinidades na escola*, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. Ou seja, a temática central aqui abordada de forma objetiva e convidativa não é uma escolha recente, é uma discussão recorrente que Luciana persegue desde a Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Porto Alegre, do Doutorado em Goiânia e Pamplona e agora em sua docência na UFPE.

Para os autores, tais temáticas estão encarnadas em suas vidas e por serem tão vastas, nessa obra elegeram um grupo de meninos e meninas, estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, para entenderem como as representações de masculinidade vão sendo produzidas e instituídas por este grupo nas mediações com imagens e artefatos culturais que povoam suas vidas. Sem temer a pesquisa de campo com crianças, Luciana e Raimundo trazem questões que muitas vezes a escola e familiares não tangenciam, como o que é ser menino e menina, *gay*, disciplinamento dos corpos, obediência, punição, preconceito, enquadramento, diferença, entre tantas outras questões que são desenvolvidas no livro de forma profunda, delicada, atenta e às vezes perturbadora.

Em diálogos com autores dos Estudos de Gênero, Cultura Visual, Infâncias e da pesquisa com crianças, os autores com desenvoltura e apropriação, constroem suas argumentações, lançam questionamentos sobre o que pensamos em relação ao que as crianças pensam sobre sexualidade, como a escola lida quando sai de sua zona de conforto e precisa se posicionar sobre uma temática considerada “difícil” para ser tratada com crianças. Reconhecemos as dificuldades de falarmos nas escolas sobre sexualidade e as infâncias generificadas, mas é urgente tentarmos buscar respostas para os questionamentos dos autores, entre tantos: “*Como estas crianças manifestam suas masculinidades no âmbito escolar? Como são manifestadas e produzidas “tramas” pedagógicas para a constituição de gênero e sexualidades na sala de aula? Como são realizadas as negociações entre “ser menino” e “ser menina”?*”

Esta obra sob vários aspectos DEVE ser lida, estudada, referenciada em estudos que envolvam infâncias, relações de gênero, sexualidade, masculinidades, pedagogias culturais/visuais, pesquisa com crianças, dispositivos pedagógicos das imagens. Ao longo das 7 Cenas, que dão a estrutura articulada ao trabalho, os leitores e leitoras poderão repensar as questões centrais aqui desenvolvidas e terão possibilidade de criar estratégias metodológicas para abordar pautas emergentes junto às crianças contemporâneas.

Certamente, a obra é *céu aberto* para educadores/as, pesquisadores/as se verem e reverem seus posicionamentos.

Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha
Porto Alegre, inverno frio de 2016.

APRESENTAÇÃO

Sobre o Processo de Escrita do Livro

As narrativas de professoras/es são uma fonte de conhecimento que denuncia a lógica da escola nas sociedades capitalistas ao mesmo tempo em que expõem suas concepções educativas revelando ações pedagógicas. Dizem sobre o contexto de ensino, ressignificam espaços educacionais e dão contornos multifacetados para olhares nas/das salas de aula.

O processo de reunir narrativas diversas para a escrita deste livro aconteceu através do contínuo compartilhamento de experiências entre os autores ao longo de quatro anos. Os relatos autobiográficos que aparecem em diferentes partes do livro evidenciam o protagonismo da autora, reivindicando a necessidade do uso da primeira pessoa do singular.

Paralelamente, as indagações, a produção de dados da investigação, os caminhos metodológicos, as análises, e as inúmeras comunicações de resultados parciais em eventos nacionais e internacionais aconteceram através de uma escrita a quatro mãos. Devido a intensidade do envolvimento de ambos na escrita tornou-se impossível delimitar apenas uma autoria. A parceria no processo de escrita transcendeu a habitual relação orientador/orientanda e esta cumplicidade fez com que nossas experiências enquanto professora/r se emaranhassem.

Alguns episódios de sala de aula ganham corpo através dos já mencionados relatos autobiográficos mas, também revelam a trajetória de um caminho investigativo conjunto, marcado pelas idas e vindas de cada cena. Foi no cruzamento de nossas aprendizagens, de nossas narrativas e posicionamentos educacionais, que escrevemos *Cultura Visual: tramando masculinidades nas salas de aula*.

Recife – Goiânia, primavera de 2016.

Luciana Borre e Raimundo Martins



ENTRANDO EM CENA

Sete **cen**as são recontadas para pensar e problematizar como masculinidades são construídas nas tramas das salas de aula mediadas por imagens e artefatos culturais. São sete **acontecimentos** específicos que provocaram perguntas, dúvidas e incertezas durante o percurso desta investigação e com os quais dialoguei com a intenção de compreender, mesmo que parcialmente, aspectos do processo social e cultural da construção de gênero e sexualidades no cenário escolar. Entre tantos acontecimentos ocorridos durante a pesquisa de campo, as sete cenas se destacam por sua densidade e por se constituírem como estopins para redirecionamentos metodológicos. Essas sete **provocações** modificaram as trilhas de investigação e apontaram rumos diferentes para o estudo.

As sete **cen**as estão concebidas a partir de observações, anotações, imagens e dados produzidos na pesquisa de campo, durante o ano letivo de 2011, articulando-se com ideias, conceitos e argumentos fundamentados em investigações e na literatura sobre gênero, sexualidades, educação e cultura visual. Articulam-se, também, com referências teóricas com as quais dialogo projetando uma polissemia de vozes que inclui autores, meu orientador Raimundo Martins, atores - alunos/as colaboradores da pesquisa -, protagonistas da telenovela, professoras da escola que, em algumas situações se transformam - ou são percebidos como - em personagens conceituais que emergem nas narrativas. Esse imbricamento visa favorecer uma leitura fluida, não linear e a-sequencial, de modo que as cenas possibilitam a leitura sem uma ordem ou sucessão contínua.

São sete **episódios** que se encaixam em uma discussão sobre a educação da cultura visual, estando ancorada numa perspectiva pós-estruturalista que articula politicamente ideias, conceitos e argumentos, tentando tensioná-los, esgarçá-los e problematizando concepções, modos de ver, pensar e agir consolidados. Essa reunião de práticas sociais e culturais, articuladas nas sete cenas, contribui para a elaboração de entendimentos sobre a naturalização de determinadas narrativas escolares tais como a heteronormatividade, denunciando ou, dizendo melhor, anunciando a emergência de novas práticas pedagógicas.

São sete **lembranças** que apontam para minhas “versões de realidade”, meus modos de entender o contexto social e, especificamente, a maneira como negocio minhas subjetividades femininas para pertencer a determinados grupos e lugares. Mostram o quanto estou entrelaçada num jogo de poder que constitui modos de ser mulher, professora, filha, amiga, pesquisadora, branca, heterossexual, estudante bolsista (...) e o quanto a pesquisa sobre a constituição de masculinidades na mediação com imagens e artefatos culturais está embebida por minhas crenças e valores.

São sete **recordações** que envolvem cenas escolares iniciando com lembranças sobre o tempo em que era aluna na educação básica em uma instituição confessional católica e perpassando os anos em que atuei como professora nesta mesma escola. Essas recordações levam-me a refletir sobre minhas práticas pedagógicas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e chegam ao cenário de uma escola da rede pública de ensino de Goiânia na qual, como educadora, realizei a pesquisa de campo no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

São sete **desejos** de responder, mesmo que de forma fragmentária e parcial, que representações de masculinidades circulam na escola? Como masculinidades são constituídas e mediadas por imagens e artefatos culturais em uma sala de aula? Como crianças entre 8 e 11 anos constituem suas masculinidades mediadas por esses elementos culturais com os quais convivem na escola? Como estas crianças manifestam suas masculinidades no âmbito escolar? Como são manifestadas e produzidas “tramas” pedagógicas para a constituição de gênero e sexualidades na sala de aula? Como são realizadas as negociações entre “ser menino” e “ser menina”? Como imagens e narrativas no cenário da sala de aula se articulam como dispositivos de poder?

São, ainda, sete **oportunidades** para escutar, analisar e interpretar: entrevistas, comentários e discussões dos grupos focais; falas e manifestações expressas enquanto assistíamos episódios da telenovela *Rebelde*; imagens realizadas em casa e durante uma atividade pedagógica que questionava sobre “ser menina” e “ser menino” na escola. Participaram

dessas oportunidades, vinte crianças do 3º ano do Ensino Fundamental (entre 8 e 11 anos), durante o ano letivo de 2011.

Foram oportunidades para ouvir e buscar entender suas histórias, ansiedades e conflitos ajudando-me a refletir sobre as cenas, organizando e criando outras histórias. Foram momentos que propiciaram espaço para narrar o cotidiano dessas crianças registrando falas, gestos e imagens do seu dia a dia, compartilhando seus comentários, provocando estranhamentos sobre nossas conversas e gerando reflexões a partir de suas fotografias. Tenho consciência de que as imagens/fotografias produzidas durante o processo de pesquisa são apenas fragmentos de interpretações, pedaços de sonhos e afetos que excedem o que pensamos, fazemos, sentimos e partilhamos. As legendas, embora necessárias, não pretendem aprisionar ideias sobre as imagens ou sobre as/os colaboradores ou, ainda, enquadrar personagens e protagonistas, mas, apenas, contextualizar momentos e temporalidades situando-os no contexto escolar e da pesquisa.

São sete **etapas** de um processo investigativo orientado por um viés etnográfico com procedimentos metodológicos de observação participante que culminaram com a realização de doze sessões de grupos focais com uma média de quarenta e cinco minutos de duração. Etapas construídas concomitantemente e, comunicadas em diversos seminários e congressos nacionais e internacionais.

São sete **intenções** que revelam a necessidade de continuar este diálogo com autoras/es, pesquisadores, colegas, crianças e professoras/es na tentativa de aprofundar reflexões sobre manifestações e produção de masculinidades no âmbito escolar. Intenções que geram incertezas ao mesmo tempo em que projetam expectativas de que outras perguntas sejam formuladas e possam agregar novas ideias e contribuições que me ajudem a trilhar os caminhos desta pesquisa de maneira rigorosa, porém, ousada e inventiva.

Pensar as sete **cenas** significa abordá-las como metáforas, atribuir-lhes sinônimos com o propósito de tratá-las como acontecimentos, episódios, lembranças, recordações, desejos, oportunidades, etapas, intenções e

conversações que, embora parciais e incompletas, funcionam como estopim de dúvidas, sinalizando, momentaneamente, pontos de chegada, nutrindo alguns anseios que me acompanham no itinerário desta investigação.

As cenas são **conversações** com crianças que resistem às noções de docilidade e ingenuidade tumultuando planejamentos pedagógicos com interesses divergentes aos “escolares”. São conversações que me ajudam a entender como os estudos das etapas do desenvolvimento infantil, tão fortemente enfatizados durante meu curso de graduação em pedagogia, não alcançam as demandas, conflitos e situações que vivenciamos na escola e também não explicam as distintas necessidades, dificuldades e potencialidades das crianças. Percebia as infâncias “armadas” com seus aparatos, fazendo com que imagens e artefatos da mídia televisiva invadissem a sala de aula, ignorando a validade dos ensinamentos escolares. Faziam as atividades escolares rapidamente ou, muitas vezes, as ignoravam, para terem a oportunidade de desenhar seus personagens preferidos, ler o resumo da telenovela, conversar sobre a atuação das/os atrizes/atores, trocarem figurinhas e bilhetes entre tantas outras atividades ditas “não escolares”. Que referências culturais e imagéticas as crianças trazem para a escola? Como práticas sociais e relacionamentos interpessoais são constituídos pelos artefatos culturais? Qual minha relação como professora diante de infâncias “líquidas”? (BAUMAN, 2001)

As cenas dialogam entre si e, ao mesmo tempo, é possível visualizar um foco em questões específicas da educação da cultura visual em relação à constituição de masculinidades nesse grupo pesquisado.

Recordações da infância e adolescência que julgava esquecidas desencadearam reflexões sobre minha trajetória enquanto mulher, professora e pesquisadora de gênero e educação da cultura visual. A CENA 1, com o título “*É possível falar de masculinidade para além do ser homem?*”, delineia duas preocupações: justificar a realização de um estudo de gênero sobre masculinidades a partir do olhar feminino e problematizar a relação dicotômica entre homem/mulher, menina/menino, masculino/feminino. Nessa cena identifico as motivações iniciais deste estudo através de minhas vivências como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em

uma escola confessional católica da rede privada de ensino em Porto Alegre, revelando crenças e entendimentos que tenho sobre a produção de gênero nos âmbitos da família, escola e igreja. Dialogando com Braidotti (2002), Denzin e Lincoln (2006), Kincheloe e Berry (2007) compreendo a importância de situar-me no estudo fazendo as seguintes perguntas: que processos discursivos produzo e reproduzo para constituir relações de gênero na sala de aula? Como as pedagogias culturais ensinam sobre gênero e sexualidades na escola?

Na CENA 2, “*Esse é o jeito Rebelde de ser: heteronormatividade na sala de aula*”, discuto processos heteronormativos presentes na escola através de um artefato cultural que invadiu a sala de aula de uma escola da rede pública de Goiânia em 2011, tornando-se presente no cotidiano e na preferência das/os alunos da turma A: a telenovela *Rebelde*. O encanto e envolvimento das crianças com essa telenovela, bem como suas falas contundentes e comentários de repúdio aos relacionamentos não heterossexuais, despertaram várias questões: como as/os estudantes aprendem sobre ser feminino e masculino na telenovela *Rebeldes*? Como idealizações de relacionamentos amorosos são construídos pela trama? Como a escola “lida”/trabalha/percebe as experiências culturais das/os estudantes com os *Rebeldes*?

Esse diálogo, a partir das concepções de gênero, foram compartilhados com Lomas (2008), Louro (2007a) e Pascoe (2007). A partir da narração de um episódio específico com as/os alunas/os fui levada a pensar na estratégia metodológica de pesquisar com as crianças, dando pistas sobre os caminhos investigativos que compõem o estudo. Coloquei-me à disposição para escutá-las, entender suas preferências e negociar como seriam nossos encontros dos grupos focais, chamado por elas de “*Grupo de Estudos dos Rebeldes*”. Os sentidos de pesquisar com as crianças a partir da perspectiva da educação da cultura visual aconteceu em diálogo com Cunha (2010a, 2010b), Aguirre (2009) e Nascimento (2011).

Na CENA 3, “*Ser menino é aprender a não gostar de certas coisas...*” penso sobre como os meninos negociam suas representações de gênero e sexualidades na escola para serem aceitos em seus grupos de amizade.

Penso, ainda, em como eles aprendem sobre atitudes e comportamentos adequados que devem apresentar em determinados lugares para não serem motivo de chacota ou receberem apelidos pejorativos. Connell (2003), Kimmel (2001), Lomas (2003, 2004, 2008), Louro (2007a, 2007b) e Meyer (2005) são alguns autores presentes nas discussões e que me ajudam a pensar e discutir a temática.

Também apresento alguns caminhos metodológicos da investigação que iniciou com a contenção da minha ansiedade por propor atividades para produção de dados. A observação e participação na rotina educativa da escola, a interação com o cotidiano das/os estudantes e o desenvolvimento da habilidade de escuta indicaram a proposição de uma atividade pedagógica com fotografias feitas pelas crianças. Essas imagens foram utilizadas como dispositivos principais para a realização dos grupos focais e permeiam este livro.

Qual o significado das palavras “advertência” e “suspensão” para as/os alunas/os? Como os meninos percebem atos de “indisciplina” na escola? Essas são algumas perguntas presentes ao longo das discussões na CENA 4, que refletem sobre a constituição do “ser menino” na escola através do respeito e do atendimento às normas disciplinares. A cena intitulada “*Se a tia Naira ver isso, eu vou ser expulso da escola: meninos aprendendo a não falar e mostrar certas coisas*” problematiza concepções de infâncias através de diálogos com Ariès (1978), Dornelles (2008), Steinberg e Kincheloe (2004) e discorre sobre os grupos focais como estratégia metodológica, sempre marcada por percalços, mas, que favoreceu discussões sobre a constituição do ser menino durante o processo investigativo.

Estar em “trânsito”, conceito fundamental para a educação da cultura visual, é o enfoque da CENA 5 onde discuto e problematizo a entrada de artefatos culturais, neste caso a telenovela *Rebelde*, no âmbito escolar. Que ensinamentos ou, que pedagogias são construídas e mediadas pelos diversos artefatos culturais consumidos pelas crianças? Enquanto educadoras/es, qual a nossa relação com esse universo visual construído para e sobre as infâncias? Por que os interesses das crianças são mantidos tão longe da escola? Como práticas pedagógicas se naturalizam a ponto de

não serem questionadas? Como as pedagogias culturais são abordadas e entendidas no campo político/crítico da cultura visual?

“É você quem está levando os Rebeldes pra turma” apresenta discussões sobre a perspectiva pós-estruturalista em educação destacando tensões e conflitos abordados pela educação da cultura visual, privilegiando diálogos com Foucault (1987, 2005), Giroux (1995), Hall (2005, 2000), Martins e Tourinho (2010, 2011, 2012), Silva (1999, 2000) e Veiga-Neto (2003, 1996).

A CENA 6 *“Jesus não fez ele pra ser gay’: religião e homofobia na sala de aula”* é marcada por reflexões sobre os discursos homofóbicos das crianças e professoras. Na escola, vivenciei momentos nos quais as educadoras demonstraram receio de que a mera menção da homossexualidade pudesse encorajar práticas não heteronormativas. Discursos religiosos nas falas contundentes dos meninos ganharam evidência nesse estudo sobre a constituição de masculinidades, demarcando as fronteiras movediças entre homofobia, religião e escola.

Dialogo com Borrillo (2001; 2009) e Junqueira (2009) sobre a pluralidade de metanarrativas religiosas na escola, supostamente laica e, aponto pistas para pensar a homofobia como componente da heteronormatividade compulsória.

Na CENA 7 *“Corpos uniformizados e disciplinarizados”* discuto que os artefatos culturais presentes nas turmas formavam uma rede de significados sobre masculinidades que as/os estudantes seguiam para melhor conviverem entre si. Consumo cultural é o termo utilizado e refere-se à aquisição de produtos nos quais o valor simbólico prevalece sobre os valores de utilização (CANCLINI, 1999; CARLI, 2006; CURIA, 2006). Para compreender as experiências infantis contemporâneas, bem como suas interações escolares, necessitei interrogar sobre as preferências, valores e práticas culturais que se desenvolvem diante de uma ampla e atraente oferta cultural mercantilizada. Aqui, também, aprofundo questões da pesquisa por um viés etnográfico.



CENA 1

É possível falar de masculinidades
para além do “ser homem”?



Meu primeiro dia de aula (arquivo pessoal)

Fui menina e sou a irmã mais velha. Além de "tomar conta" do meu irmão tinha outras responsabilidades, principalmente depois que entrei para a escola. Além dos afazeres domésticos, tinha as tarefas escolares que me tiravam tempo das brincadeiras. Não imaginava que entrar para a escola significava brincar menos. Ficava irritada ao saber que meu irmão poderia brincar com carrinho de rolimã enquanto eu estava na escola. Havia, ainda, os temas escolares, a limpeza da cozinha e do meu quarto (Luciana).



Antes da missa (arquivo pessoal)



Casamento dos meus tios (arquivo pessoal)

Provocações e Nomadismos...

Se o estudo que estou realizando diz sobre mim, sinto-me provocada e curiosa para investigar aspectos da minha trajetória que compõem meus interesses atuais de pesquisa e formação docente. Faço isso através de lembranças, memórias, depoimentos, fotografias e alguns artefatos que guardo em uma “caixa preta” em minha casa.

Ao rever objetos e imagens guardados nessa caixa, rastreio acontecimentos marcantes, visualizo e revisito motivações que me levam a investigar temas como gênero e educação. Até então, não atribuía importância a esse processo autorreflexivo, pois considerava que uma pesquisa acadêmica deveria privilegiar a produção de conhecimentos “úteis” e responder ao propósito do estudo de maneira objetiva. Penso que essa concepção pode ser herança de práticas de pesquisa oriundas de uma visão de ciência positivista que não privilegia incertezas e incompletudes

em um estudo, porém, busca “captar a realidade enfatizando descobertas e a verificação das teorias” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 22).

Agora, entretanto, percebo que a investigação narra histórias e revela vivências pessoais que nunca compartilhei no âmbito acadêmico, mas, que se tornaram essenciais para o desenvolvimento da investigação de doutorado que realizei em uma escola da rede Estadual de Ensino de Goiânia. Em campo, percebi que minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, estão diretamente ligadas ao processo de pesquisa, destacando que “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Investigo a produção de masculinidades mediadas por artefatos culturais presentes no cenário escolar revisitando experiências familiares, escolares e minhas práticas pedagógicas como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Penso que ao rever minha trajetória pessoal, no que se refere à constituição de gênero feminino e de ser professora, me aproximo de outras compreensões sobre como experiências sociais de gênero são criadas e ganham significados em sala de aula.

O campo reflexivo e político da educação da cultura visual possibilita a busca de legitimação desta proposta, pois, valoriza os caminhos investigativos e suas limitações em vez de se preocupar com possíveis resultados ou respostas corretas. Este campo não privilegia um único ponto de vista porque se fundamenta no princípio de que olhares interpretativos correspondem a apenas alguns entendimentos entre tantos outros. Entende, ainda, que as experiências pessoais do pesquisador interferem diretamente em suas interpretações e maneiras de perceber situações da pesquisa na qual está inserido, destacando que “os seres humanos sempre veem o mundo a partir de uma perspectiva, um ponto de vista na teia da realidade. Por mais autoconscientes que possamos nos tornar, sempre haverá uma forma nova de ver um evento ou um texto” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 112).

Revisitei registros para resgatar memórias que revelaram escolhas atuais de investigação. Uma pesquisa denuncia aspectos pessoais de sua/eu autora/r e, mesmo que esses não sejam revelados, estão sempre dialogando com o local de investigação, com os colaboradores, possíveis análises e interpretações. A realização de um processo autorreflexivo possibilita compreender que interpretações e considerações sobre a temática pesquisada apresentam noções de mundo, de realidade e seus modos de ser, estar e compreender o processo investigativo.

Fui provocada a rever alguns aspectos de minha trajetória para tentar compreender o lugar de onde falo sobre a produção de masculinidades na escola. Penso que o processo no qual estou imersa exigiu uma investigação sobre os acontecimentos que contribuíram para minhas decisões nesta pesquisa. A busca por fatos marcantes de minha trajetória pessoal durante a infância e adolescência agitou lembranças que julgava guardadas ou, talvez, esquecidas, ao mesmo tempo em que proporcionou compreender (até mesmo permitir) que elas podem e devem estar presentes na composição da tese. Minha biografia pessoal determina o lugar de onde falo e se localiza em determinadas perspectivas de raça, comunidade étnica, classe social, grupos de convivência, religião, dentre outros aspectos que me configuram.

A importância desta visita à minha biografia pessoal está relacionada ao fato de que as interpretações que realizo sobre os acontecimentos nas salas de aula estão impregnadas das visões de mundo que carrego. O modo como entendo determinadas situações denunciam e anunciam aquilo que acredito e penso ser o mais adequado. Logo, tenho verdades provisórias e instáveis que vão sendo marcadas pelo conjunto de crenças com as quais convivi e vivenciei e que hoje constituem minha maneira de pensar, agir e interagir socialmente.

A trajetória da investigação está marcada por escolhas e decisões permeadas por aspectos que envolvem os grupos sociais com os quais me relacionei. As compreensões que tenho estão impressas naquilo que produzo enquanto pesquisa. Interpreto os acontecimentos escolares a partir de mim, mas tenho necessidade de (re)significar, (re)pensar, (re)experimentar e dar outros sentidos para as vivências que tive na escola como professora e

pesquisadora. Minha intenção é realizar reflexões diversas; algumas vezes, talvez, contraditórias. Aquilo que falo, penso e escrevo sobre o âmbito escolar, está carregado das experiências que tive, pois, “a interpretação é muito mais complexa do que se supõe, é muito mais produto das forças sociais do que se admite” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 102).

O fato é que há momentos que guardo na memória e que procuro revisitar com a intenção de compreender motivos para minhas escolhas nos campos de gênero, sexualidades, educação e cultura visual. Entre eles, lembro-me das lições que recebi de minha mãe para me tornar uma futura boa esposa e dona de casa. Ela preocupava-se que eu aprendesse a ser uma “mulher de verdade”, uma mulher que cumprisse suas obrigações domésticas e, conseqüentemente, conseguisse um bom marido. Fui advertida diversas vezes que não casaria se não soubesse limpar a casa direito ou se não fizesse uma comida saborosa. Levei “chineladas” quando desafiei esses ensinamentos e quando chantageei meu irmão para que ele fizesse as tarefas no meu lugar.

Diversas vezes lavei a louça depois do almoço enquanto meu irmão assistia a programação esportiva na televisão. Relembro os sentimentos de revolta e as brigas que enfrentei em virtude disso. Não compreendia porque eu trabalhava nas tarefas domésticas enquanto meu irmão brincava. As argumentações da minha mãe eram insuficientes para que eu entendesse e aceitasse a situação. Hoje, percebo que meu irmão e eu tínhamos atribuições diferentes não somente em casa, mas, na escola, na rua, na vizinhança e na igreja que frequentávamos.

Além de ser menina, eu era a irmã mais velha que deveria “cuidar” do irmão e que tinha atribuições específicas, principalmente depois que entrei para a escola. Além dos afazeres domésticos, tinha tarefas escolares que me tiravam o tempo das brincadeiras. Não imaginava que entrar para a escola estava diretamente ligado ao fato de brincar menos. Ficava irritada ao ver que meu irmão podia ficar em casa brincando com carrinho de rolimã e que eu tinha que ir para a escola, fazer os temas, limpar a cozinha e o meu quarto...

Na adolescência meu irmão cobrava minha presença dentro de casa para que eu não disputasse corridas de bicicleta com as “amizades da rua”. Ele entendia que eu deveria ter outras atitudes e não poderia envergonhá-lo diante dos meninos da vizinhança.

Adorava bordar e fui estimulada a fazê-lo através de afirmações sobre meu suposto talento manual. Nesse ponto, encontro lembranças vinculadas à escola. Foi na escola que ganhei marcas de feminilidade que me atribuíram aptidão para qualquer tipo de artesanato. Fui valorizada por ser habilidosa e produzir os melhores cartazes, boas decorações nos eventos festivos, desenhos bem elaborados nas aulas de artes e esculturas em argila consideradas criativas. Na instituição escolar e no âmbito familiar fui reconhecida e estimulada pelas minhas habilidades manuais.

Não só na escola, mas, também do meu pai, escutei que teria as habilidades básicas e o talento para ser uma futura boa professora. Fui a aluna que prestava serviços escolares para as/os professoras/es, entre eles, auxiliar os meninos que não “caprichavam” com seus materiais. Meu irmão também era um bom aluno, mas, seu “dom” estava ligado à matemática. Ele “era bom” nos cálculos e raciocínios lógicos.

Ao rever um dos meus boletins escolares, visualizei minha primeira nota vermelha, na oitava série. Era na disciplina de técnicas comerciais. O professor consolou minha mãe dizendo que meninas geralmente não tinham habilidades suficientes para compreender toda a matéria de contabilidade. Fiquei feliz porque me livrei de um castigo, justificado pela condição de ser menina.

Inicialmente não reconhecia a reflexão pessoal como algo pertinente a uma produção acadêmica, mas, a abordagem de investigação utilizada nesta pesquisa considera que sempre estará presente “o pesquisador situado biograficamente” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33). Sendo assim, minhas interpretações, análises e argumentações, presentes neste estudo sobre a produção de gênero na escola, revelam a rede de princípios e crenças que construí sobre o assunto e com as quais convivo. Elas orientam minhas ações e escolhas metodológicas.

Outra lembrança que revivo enquanto realizo esta pesquisa, aconteceu em 2005, durante uma confraternização familiar. Estávamos reunidos em volta de uma mesa para comemorarmos a colação de grau do meu irmão no curso de contabilidade. Durante as preces, uma das minhas tias pediu a palavra e fez uma intenção (oração). Ela pediu a Deus que eu finalmente conseguisse um bom namorado para se constituir meu futuro marido. Diante do silêncio de todos, e dos olhares de concordância e benevolência, cheguei a acreditar que eu era uma infortunada por ainda não ter casado - situação que as minhas primas já haviam ‘conquistado’. Compartilhei aquela intenção e, naquele momento, fiquei satisfeita porque todos estavam rezando por mim, pelo meu possível futuro casamento.

Hoje, aos trinta anos, não atendi as expectativas da minha família em relação ao casamento. Não apresentei um candidato a marido e nem presenteei meus pais com netos. De maneira amorosa, meus pais e irmão expressam suas preocupações com meu futuro e não entendem como posso escolher caminhos que não levem a consolidação de uma família. Sua preocupação é que eu não alcance uma alegria plena. Sentem orgulho por minhas conquistas, mas, essas são consideradas apenas etapas para uma suposta condição ideal de vida, na qual a maternidade representa a concretização de felicidade.

São várias as narrativas sociais que exigem uma maneira adequada de ser mulher e que instauram a sensação de que “há algo errado comigo”. Por estar imersa em um processo reflexivo sobre minha constituição feminina, percebo que vários âmbitos do cotidiano tramam narrativas para consolidar uma imagem de mulher ativa, dócil, conquistadora, mãe e esposa. São filmes, propagandas, noticiários, conversas em roda de amigos, livros, comentários e fofocas que se entrelaçam para solidificar maneiras de ser mulher. Submersa nesse jogo, crio estratégias para circular nesses ambientes evitando embates que possam me ferir. Negocio minhas representações de gênero ao procurar um acompanhante para as cerimônias de casamentos de minhas amigas, ao rir quando escuto piadinhas sobre o rompimento dos meus relacionamentos amorosos, ao me disponibilizar para cuidar da filha de uma amiga e ao falar sobre futuros planos de maternidade. Ao mesmo

tempo, desfaço expectativas e provooco outras possibilidades de pensar e viver minha feminilidade.

A conceituação de *representação* adotada nesta pesquisa não é resultado de uma abstração mental, de traços psicológicos, tampouco ilustração de acontecimentos, mas, maneiras de atribuição de sentido (Silva, 2003). O autor trata o conceito como sistema de significados que atribuem marcas/traços/inscrições visíveis e palpáveis do conhecimento. Costa (2005, p. 40) amplia o conceito ao tomar “representação como o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma “realidade” anterior ao discurso que a nomeia”.

Sendo as representações atribuições de sentidos produzidas socialmente, interajo, produzo, aproprio-me, resisto e negocio minha identidade feminina entendendo que “para que algumas delas [representações] se tornem hegemônicas, há vários investimentos de poder que as legitimam como ‘verdade’” (XAVIER FILHA, 2012, p. 642).

Não trago este relato para enaltecer minhas crenças, posicionamentos e modos de entender a relação da mulher na sociedade, mas, para pensar na ruptura que provooco perante algumas convicções familiares e sociais, considerando o lugar de onde venho: uma família tradicional, formação escolar confessional e, guiada por ensinamentos religiosos católicos. Carrego valores que considero essenciais para as minhas vivências, mas, me encontro em um momento de reflexão e questionamentos sobre minha condição enquanto mulher, levando-me a dialogar com a ideia de “subjetividade nômade feminista” de Braidotti (2002).

A ideia de nomadismo desconstrói destinos pré-concebidos e expectativas consolidadas, possibilitando certa consciência crítica que resiste ao ajustamento de modos de pensar e agir naturalizados. A condição nômade produz a tentativa de escapar de alguns códigos e convenções ao mesmo tempo em que se aprisiona em outros. Estar em processo de deslocamento tende a não privilegiar fixação e estabilidade. É uma tentativa de desconstruir identidades fixas, resistindo às maneiras dominantes de

pensar como devo ser mulher. “Assim, o nomadismo refere-se ao tipo de consciência crítica que resiste a se ajustar aos modos de pensamento e comportamento codificados” (BRAIDOTTI, 2002, p. 10).

Durante a produção do estudo livro me encontrei em período de renúncia a certas imposições sob as quais tenho vivido. Isso significa que busco uma reinvenção de minhas convicções e modos diferentes de pensar meus relacionamentos interpessoais sem desconsiderar aprendizagens anteriores e possíveis retornos. Segundo Braidotti (2002, p. 10) “o estilo nômade tem a ver com transições e passagens, sem destinos predeterminados ou terras natais perdidas”.

Busco negociar subjetividades, mas não procuro me adaptar a novos conceitos desconsiderando e descartando minhas vivências e experiências pessoais anteriores. Estar em transição pode ser a melhor definição para o que penso atualmente e esta condição não possibilita visualizar e desejar pontos de chegada ou lugares de fixação. Tornou-se impossível voltar aos “adequados” e esperados padrões de comportamento de minha família e primeiros círculos de convivência. Continuo buscando, ajustando e agenciando trajetórias que se materializam nas problematizações contidas neste livro, afinal, “espaços de transição requerem negociações constantes” (BRAIDOTTI, 2002, p. 13).

Entendo que minhas vivências são marcas que me levaram a pesquisar sobre gênero, sexualidades e educação. Experiências pessoais se entrecruzam com reflexões e constituem o mergulho em uma investigação que fala sobre mim e me questiona: como é possível falar sobre a produção de masculinidades para além do “ser homem”?

Neste estudo me permito posicionar-me numa encruzilhada. Mesmo tendo descrito situações que ilustram minha constituição como mulher, quero enfatizar o que seria, talvez, o outro lado desta mesma moeda. Assim, não enfatizo questões de feminilidades. Embora reconheça a impossibilidade de falar sobre a produção do masculino sem articulação com o feminino, optei por investigar como masculinidades são produzidas na relação das crianças com artefatos culturais presentes nas instituições escolares.

Penso a produção do ser menino porque minhas vivências enquanto filha, irmã, professora, colega, amiga e pesquisadora também produziram masculinidades. Ao ser professora, essas construções se tornaram evidentes através de práticas pedagógicas que narrei, afirmei e corroborei para a constituição de meninos na sala de aula. Imersa nesta teia de negociações, certamente e, às vezes, sem me dar conta, reforcei comportamentos de como ser menina e aquelas atitudes de gênero mais adequadas para estar e permanecer em determinados locais.

Estudo masculinidades porque fui produzida no contraste com a constituição do 'ser menino' através da relação com meu irmão. Ele podia brincar mais do que eu e não recebia cobrança de atividades domésticas. Pôde sujar sua roupa no casamento de nossos tios enquanto eu deveria manter meu vestido branco, sem vestígios de barro e grama. Foi estimulado a aprender a brigar para não apanhar na escola e para proteger-me de influências negativas. A ele também foram destinadas exigências de apresentar namoradas para a família na adolescência, tirar carteira de motorista tão logo completasse 18 anos, assistir e falar sobre futebol, entre tantos outros comportamentos e atitudes considerados masculinos.

Penso que “apreciar o relacionamento entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 102) constitui premissa para uma investigação que fala, descreve, busca entender e analisar acontecimentos escolares. Sou mulher investigando a produção do 'ser homem' na escola. Como menina fui produzida, também, na relação com meu irmão. Como professora contribui para constituir maneiras de ser menina e menino. Percebo minha subjetividade feminina em relação ao que é compreendido como subjetividade masculina. E, ao me produzir como mulher, produzo masculinidades. Como produzo e reproduzo narrativas para constituir relações de gênero e sexualidades nas salas de aula? Como esses processos instituem relacionamentos interpessoais na escola? Como estímulo negociações de gênero no âmbito escolar?

Práticas Escolares que Constroem e Desconstroem Masculinidades

O exercício autorreflexivo de um amigo e colega despertou provocações durante uma aula na disciplina *Masculinidades, Pesquisa Construcionista e Arte* ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual em 2011. Enquanto Jorge lia seu depoimento, percebi marcas produzidas pelo âmbito escolar que disciplinarizaram seu corpo, ações e mente. Inscrições corporais que constituíram maneiras de se relacionar na escola e que trouxeram à tona lembranças de minhas práticas pedagógicas para a construção e desconstrução de masculinidades.

Às vezes penso que minha infância foi tranquila. Mas quando me dou conta dos grandes embates que houve para que eu pudesse sobreviver entre os outros, penso não ter sido tão tranquila assim. Até minha entrada para escola tudo foi sempre muito bom. [...] Quando eu tinha aproximadamente 11 anos, recebi uma intimação vinda de um grupo de colegas meus. Um porta-voz reivindicava que durante a hora do recreio eu deveria ficar junto deles, pois eu era menino. O que acontecia era que ao chegar o intervalo da aula, eu e mais duas colegas íamos para o refeitório lanchar juntos. Ficávamos conversando e nos divertíamos muito. Foi só depois de ter sido interceptado por esse colega que me dei conta de que o que eu estava fazendo não era natural para todo o resto da turma, da escola, da sociedade. Aí, então, comecei a me policiar. Passei a lanchar com os meninos, mas, ficava mudo, pois não me interessava em falar as idiotices que eles falavam. Ficar ouvindo era ainda pior. Dentro de sala de aula também evitava falar. Era muito melhor ser chamado de “santinho” e “rádio do Paraguai” do que de “menininha”.

Junto ao depoimento, recorro a investigação narrativa de Garcia (2012a, p. 211) ao relatar suas aprendizagens na escola: “as regras de masculinidade me indicavam em que momento deveria comportar-me de uma maneira ou de outra, dependendo do contexto social e suas significações”. Continua reflexionando ao dizer que “adotar posições de covardia em situações que deveria mostrar coragem provocava uma incômoda recriminação dos colegas que vigiavam o cumprimento das normas de masculinidade”.

O depoimento desse colega e o relato de Garcia (2012a) despertaram lembranças das possíveis marcas que inscrevi nas/os alunas e alunos com os quais trabalhei durante meu período de docência - 2000 a 2010 - nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Influenciei atitudes de meninos? Ditei comportamentos que considerava adequados para cada gênero? Instaurei práticas pedagógicas que sufocavam as preferências de gênero das crianças? Subjuguei suas ações à expectativas e atitudes de gênero? Que marcas de gênero e sexualidades produzi? Como construí e desconstruí masculinidades durante minhas aulas? Como percebi e o que falei para os meninos que não correspondiam ao comportamento hegemônico de masculinidade? Como reagi diante de adjetivos pejorativos que qualificavam meninos “quietinhos”? Será que também fui “porta-voz” reivindicando lugares certos e atitudes adequadas para meninos e meninas?

Aquele colega provocou-me ao dizer que “sobreviveu”. Desestabilizou minhas convicções e crenças sobre uma educação de qualidade e formação integral da/o aluna/o. Sobreviver não é algo que desejei para minhas/eus estudantes. Sobreviver não condizia com minhas intenções pedagógicas. Será que as/os estudantes “sobreviveram” em minhas aulas? Percebo a escola como espaço de construção de subjetividades para as quais contribui determinando maneiras de se relacionar. Práticas pedagógicas, assim como outros âmbitos e artefatos culturais, produzem identidades de gênero.

Aquele colega condicionou seus comportamentos e resignou suas vontades e desejos para não ser chamado de “menininha”. Diversas condições comportamentais destinadas aos garotos são constituídas no interior das relações nas salas de aula, descrevendo, neutralizando e prescrevendo atitudes específicas para cada contexto.

Produzi atitudes consideradas “corretas” e binárias para meninas e meninos organizando filas separadas, promovendo jogos de futebol entre os meninos, afirmando que os garotos não poderiam machucar as garotas na hora de recreio por serem mais fortes. Não problematizava narrativas heteronormativas e, ao contrário, enfatizava a diferença das brincadeiras para cada gênero reforçando visualidades sobre o sonho de ser uma princesa entre as meninas. Tudo isso aconteceu num cenário escolar que,

inúmeras vezes, também não problematiza questões relacionadas a gênero e sexualidades e continua reproduzindo normas comportamentais sem realizar um processo reflexivo. Assim como Lomas (2008, p. 178), penso que a escola, entre outros âmbitos, apresenta significativa participação na reprodução de narrativas normativas:

A escola é um lugar onde se aprende e se ouve coisas, onde testes aprovam e suspendem, onde se difunde alguns saberes e se adquire algumas destrezas, hábitos e normas. É nesse lugar onde não se ensina somente o conhecimento legítimo, mas também o comportamento esperado (a obediência à autoridade e o respeito às regras do jogo), onde se sancionam e se elogiam umas ou outras condutas e onde, frequentemente, se ensina e se aprende coisas que, às vezes, nada tem a ver com as coisas que ocorrem fora das aulas.

No contexto escolar, reforcei regras e padrões de comportamentos que distinguem, neutralizam e prescrevem ações específicas para meninas e meninos, delimitando como cada um deve atuar em situações sociais diversas. Estes padrões constituem subjetividades, sendo que “o gênero é uma forma de ordenamento da prática social” (CONNELL, 2003, p. 36). Fui produtora de masculinidades/feminilidades e reflito sobre a importância de repensar minhas ações pedagógicas sem desconsiderar o fato de que, como professora, provavelmente, continuarei cooperando para a produção gênero.

Nesse caminho assumi o desafio de pesquisar sobre a produção de masculinidades em uma escola municipal de Goiânia. As escolhas iniciais aconteceram através de situações que vivenciei enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, passei a pensar sobre a produção de gênero e sexualidades na escola e sobre minha atuação mediada pelas reflexões propostas pela educação da cultura visual.

O campo político e reflexivo da cultura visual tenta compreender a cultura a partir das nossas interações com imagens e artefatos, problematizando o efeito dessas relações para a produção de identidades.

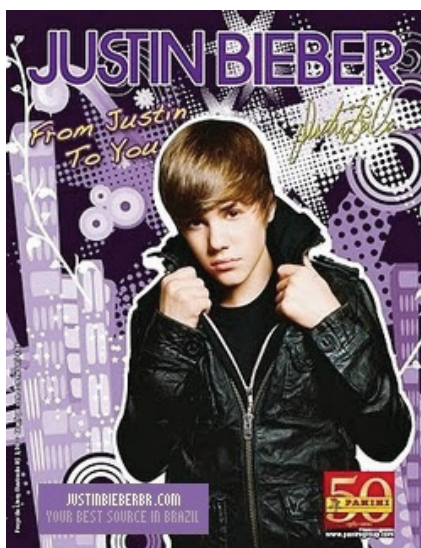
A cultura visual analisa as relações existentes entre sociedades, indivíduos e imagens. A cultura visual é a caracterização e a avaliação de produção de sentidos através do visual, como vemos, o que vemos, o que não vemos, o que não nos é permitido ver, etc. (TAVIN, 2009, p. 225).

Nesse sentido, a cultura visual entende que a experiência social é afetada por imagens e artefatos que configuram práticas do mostrar, do ver e do ser visto, sendo um campo crítico/político que pensa e problematiza nossas experiências visuais. “Enquanto área de estudo, a cultura visual busca analisar e interpretar a riqueza de experiências visuais (multimediadas) em uma dada cultura, bem como suas práticas visuais: as interações entre observadores e aquilo que é observado” (TAVIN, 2009, p. 226).

Segundo Martins e Tourinho (2011, p. 7) a cultura visual é instigada por outras áreas do conhecimento, tais como história da arte, filosofia, antropologia, arte/educação, estudos culturais, estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, realizando modificações nas formas como compreendemos as narrativas visuais, “especialmente nos fazendo pensar sobre os usos que damos às imagens e artefatos. Faz-nos pensar também sobre os impactos que imagens e artefatos promovem nos modos como concebemos, agimos e sentimos no mundo.” Outro ponto importante ao se falar nos estudos de cultura visual está em sua ênfase no declínio de regimes de visualidade modernistas que, segundo Aguirre (2011, p. 70) “respondem perfeitamente ao desmoronamento das grandes narrativas universalizantes”.

As imagens e artefatos culturais atravessam as culturas infantis, instituindo práticas culturais e servindo como referência estética e dos modos de ser e agir, “eles não são inocentes objetos/utensílios que apenas cumprem suas funções utilitárias, eles direcionam condutas, seja para comprarmos alimentos, seja para vestirmos as crianças, seja para formularmos nossas concepções sobre as infâncias” (CUNHA, 2010a, p. 136). A mesma autora (2010a, p. 155) afirma que as imagens conversam com as crianças de maneira amigável e “que as crianças estão construindo suas representações e identidades de gênero sobre si e sobre os outros, através das interações com os artefatos e objetos visuais que nos invadem cotidianamente”.

As crianças com as quais convivi durante a minha atuação pedagógica em 2010, apresentaram inúmeras situações que provocaram reflexões e direcionaram meus olhares para diferentes elementos culturais/visuais que exerciam pedagogias e que contribuíam para a construção de identidades de gênero e sexualidades. Um dos artefatos culturais que esteve presente na turma do 3º ano do Ensino Fundamental foram os álbuns de figurinhas do cantor Justin Bieber e da Copa do Mundo de Futebol de 2010.



Álbuns de figurinhas preferidos pelos estudantes (2010)

Vejo os álbuns de figurinhas como um dos elementos culturais/visuais que romperam com aspectos disciplinares e invadiram as salas de aula. Foram repudiados pelos professores e acusados de atrapalharem o desenvolvimento dos conteúdos. Também foram temidos como componentes que comprometeriam o planejamento diário das professoras. Pelas alunas e alunos, foram adorados e circularam como um bem de consumo determinante nas relações interpessoais.

Esses artefatos deram origem a discussões e negociações entre relações de gênero, sendo utilizados como demarcadores de preferências de meninos (álbum da Copa do Mundo de Futebol) e delimitadores do que as meninas poderiam brincar (álbum de Justin Bieber). Para as famílias, os álbuns representavam um brinquedo de alto custo. Para a equipe diretiva da escola, um produto que deveria ser eliminado para não atrapalhar o planejamento das aulas e para não distrair as/os estudantes de sua responsabilidade escolar: aprender os conteúdos predeterminados e cuidadosamente agendados pelo plano anual de ensino.

Falo de um cenário e de um contexto específico que revelou situações até então não problematizadas. Os álbuns de figurinhas da Copa do Mundo de Futebol de 2010 e do cantor Justin Bieber entraram nas salas de aula e “atrapalharam” os planejamentos previstos pelas professoras. Por esse motivo, foram proibidos. Como consequência, ganharam força, se tornaram objeto de desejo dos estudantes e retornaram para as turmas de forma “camuflada”, supostamente escondida. Criou-se uma disputa de forças que chegou ao final com o fim da Copa. Essa situação foi passageira enquanto acontecimento, mas, extremamente marcante como espaço e oportunidade para reflexão pedagógica.

Relato tal situação porque, ao vivenciá-la, minha posição de professora – considerada detentora de conhecimentos valiosos e ‘verdadeiros’ para a formação escolar das/os alunas/os - foi fortemente abalada. Crenças, convicções e posicionamentos pedagógicos foram desafiados por esse artefato que, de maneira avassaladora, envolveu as/os estudantes muito mais do que as propostas de ensino que havia planejado.

Como os álbuns de figurinhas estavam presentes no cotidiano da sala de aula? Como as pedagogias dos álbuns e da rede relacionada a esse produto se tornaram artefatos culturais que ensinam sobre gênero e sexualidades nas salas de aula?

As figurinhas e as relações das crianças com esse artefato romperam valores escolares arraigados na instituição. Os ensinamentos formais consolidados pelo plano anual de ensino, sofreram rupturas com a

invasão de manifestações daquelas preferências. Tais preferências deslocam posicionamentos conceituais e pedagógicos provocando as professoras a pensarem sobre o mundo visual de seus estudantes. Nesse caso, a distinção entre conhecimentos escolares e conhecimentos do cotidiano é exposta, confrontada, colocada em xeque.

Saberes considerados corretos norteiam muitas práticas pedagógicas enquanto conhecimentos trazidos pelos estudantes ou por outras fontes são, geralmente, marginalizados, deixados de lado ou, eventualmente, “ganham” um pequeno espaço na rotina escolar. Conhecimentos oriundos do dia a dia das crianças, fruto de seus interesses e curiosidades, são exemplos de práticas culturais desqualificadas ou negadas pela escola.

Recordo, com pesar, das inúmeras vezes que repudiei manifestações de minhas alunas e alunos, reflito e repenso as perspectivas que orientavam minhas ações enquanto práticas pedagógicas. Os álbuns de figurinhas são exemplo de artefatos que romperam com algumas exigências da escola no que se refere à entrada de materiais nas salas de aula, materiais que de acordo com as ações pedagógicas vigentes não condiziam, ou não estavam à altura das práticas de aprendizagem a serem desenvolvidas. Não são considerados materiais escolares.

As situações narradas originaram inquietações que tenho enquanto educadora e impulsionaram minha busca pela pesquisa no campo da educação da cultura visual. A pesquisa se desenrola quando começo a questionar aquilo que aparece como natural em nosso cotidiano. Nesse sentido, ela provém, quase sempre, de uma “insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (BUJES, 2002, p. 14).

A partir de problemáticas relacionadas às minhas vivências pessoais, do relato de meu amigo e colega e da experiência com os álbuns de figurinhas, decidi que a busca da pesquisa aconteceria num cenário com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo, realizado em uma escola municipal da rede pública de Goiânia, teve como foco problematizar

as representações de masculinidades mediadas pelos artefatos culturais presentes nas salas de aula, sob a perspectiva pós-estruturalista.

Na perspectiva pós-estruturalista as noções de verdade são entendidas como efeito discursivo inserido em relações de poder. As maneiras como compreendemos as coisas estão imersas em forças e jogos regidos pelo poder. Narrativas constroem efeitos de verdade, sendo possíveis diferentes olhares sobre uma mesma situação. No processo investigativo, os acontecimentos não tem apenas uma versão, pois construímos verdades enquanto supostamente “descobrimos” realidades. Os desafios de uma investigação com abordagem pós-estruturalista envolvem resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de “admitir a provisoriade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente.” (MEYER; SOARES, 2005, p.39).

As principais questões que instigaram o estudo foram: como masculinidades são constituídas e mediadas pelas imagens e artefatos culturais em uma sala de aula? Como crianças entre 8 e 11 anos de idade constituem suas masculinidades mediadas pelos elementos culturais com os quais convivem nesta escola? Como estas crianças manifestam suas representações de masculinidade no âmbito escolar? Como são produzidas “tramas” pedagógicas para a constituição de gênero e sexualidades nesta sala de aula?

Interagi com estudantes, professoras/es e comunidade escolar da instituição em Goiânia durante o ano de 2011, buscando escutar as/os alunas/os e estando atenta a episódios significativos. As crianças, sabendo dos meus interesses de pesquisa, passaram a dar sugestões de atividades práticas que poderíamos realizar juntos. As/os estudantes da turma A tinham expectativa de conseguir um espaço para falar sobre os personagens e a trama da telenovela *Rebelde*. Sugeriram, de maneira enfática, que realizássemos um *Grupo de Estudos dos Rebeldes*, no qual pudéssemos assistir episódios da telenovela e cantar suas músicas. Cinco meninos e quatro meninas participaram de seis encontros do Grupo de Estudos.

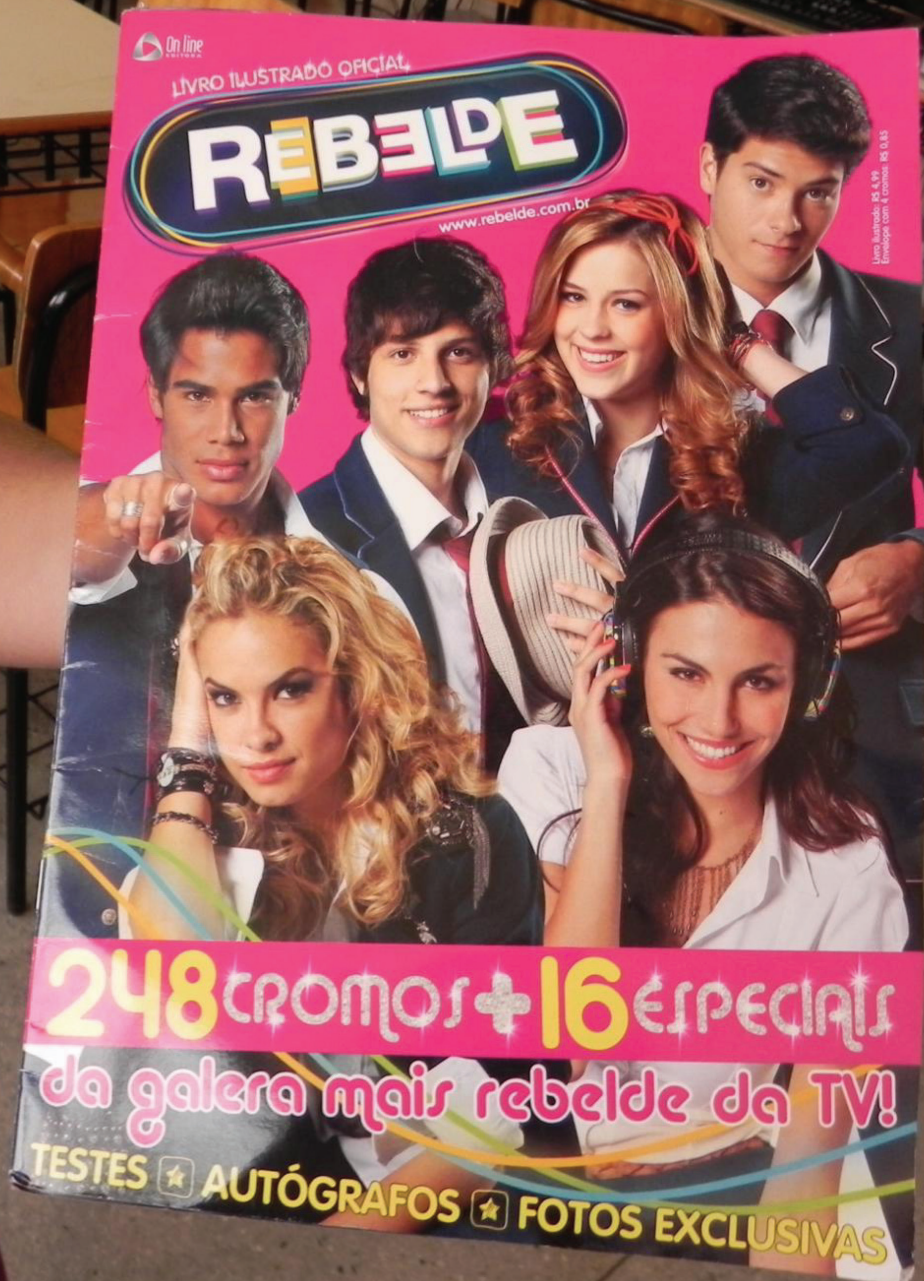
As/os estudantes da turma B revelaram interesse em participar da pesquisa tirando fotografias com a minha máquina. A partir dessa motivação, oito meninos e sete meninas participaram de um projeto fotográfico no qual tiravam fotos de situações do cotidiano. Cada estudante escolheu cinco fotos para impressão e as fotos foram desencadeadoras de discussões em seis encontros dos grupos focais. Devido a pouca assiduidade das crianças à escola, os encontros contaram, em média, com cinco estudantes.

Durante a pesquisa foram realizados seis encontros de grupo focal e seis encontros do Grupo de Estudos dos Rebeldes que tiveram a duração média de trinta minutos. Vinte crianças participaram da investigação, sendo que duas meninas e dois meninos participaram concomitantemente dos dois grupos. Os temas do primeiro grupo (turma A) giraram em torno de assuntos relacionados à telenovela *Rebelde*. Os encontros do segundo grupo (turma B) tiveram como foco as fotografias feitas pelas alunas/os que também foram utilizadas na realização do projeto fotográfico.

A investigação que realizei está carregada com minhas concepções de mundo, com minhas maneiras de olhar e entender as relações sociais e afetivas que construí e que me fazem transitar por outras experiências de ser mulher, professora, irmã, filha, católica... Por isso, penso ser determinante o processo reflexivo sobre minhas vivências pessoais e profissionais para compreender os caminhos que me levam a estudar sobre a produção de masculinidades, pois “o que fazemos quando pesquisamos é dotar o mundo de uma moldura que delimita, guarda e dá relevância as questões que nos constituem” (TOURINHO, 2012, p. 247).

Estou fazendo gênero - constituindo masculinidades e feminilidades - porque escolho fatos para contar em detrimento de outros que descarto e porque considero algumas falas e ações entre muitas que poderiam compor este texto. Foi necessário “reconhecer e trabalhar com a impossibilidade de que o(a) pesquisador(a) se mantenha fora, ausente ou distante do tema e do contexto pesquisado ou das interações de definições que ali acontecem” (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 70). Faço gênero porque ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos.

Sou educadora e estou pesquisando gênero e sexualidades. Ao pensar a produção do 'ser menino' estou buscando problematizar atribuições masculinas, apesar de estar consciente de que posso, até sem perceber, reafirmá-las. Ao reforçar condutas dos meninos contribuo para normatizar regras que ditam masculinidades. Então, me pergunto: poderia ser diferente?



CENA 2

“Esse é o jeito Rebelde de ser”
Heteronormatividade na sala de aula



Registros durante pesquisa de campo (2011)

Emanuele, Larissa, Arthur, Diogo, Lucas e eu assistimos o episódio da telenovela "Rebelde" no qual dois personagens, Pedro e Alice, "ficam" escondidos e quase são flagrados pelo inspetor da escola. Eufóricos, as/os estudantes iniciaram a discussão:

--- Gã, não perca hoje que vai tá pegando fogo! O Binho vai lutar pela Roberta e a Roberta não vai querer ele. (Larissa)

--- Eu namoro escondido, namoro lá na sala na hora do recreio. Chego lá e ôhhhh! (Lucas)

--- As meninas vão pra sala com ele antes de bater o sino e ele pega... Né! Vai chegando devagarinho perto da menina e quando a menina vê, ele mete um beijo na boca dela. (Arthur)

--- Tem uns que ficam na porta só olhando... Quem faz isso é veado e gayzinho. (Diogo)

Perguntei:

--- E lá nos Rebeldes? Tem isso?

Em coro, os cinco estudantes repulsaram minha pergunta.

--- Eu ia achar a novela muito ruim. Eu ia ver um monte de homem beijando na boca de homem e eu ia achar ruim. (Arthur)

--- Não tem nenhum gay, graças a Deus! Ainda bem! Nenhum deles ia gostar do gayzinho. (Diogo)

--- A minha mãe também vê a novela porque ela gosta. Aí se ela visse um gay se beijando ela ia dizer: "Lucas, você não pode assistir isso, eu não quero meu filho virando um gay". (Lucas)

Interferi mais uma vez:

--- Por que não tem problema ver um casal como a Roberta e o Diego se beijando?

--- Não, né! Porque é um homem e uma mulher. Homem beijando homem e mulher beijando mulher... Eu não gosto. É nojo e eu não gosto. (Arthur)

--- E se isso acontecesse nos Rebeldes eu ia detestar. Aí eu não ia ser rebelde. (Larissa)

--- Eu não ia assistir Rebelde nunca... (Diogo)

Diversas situações em sala de aula instigaram minhas práticas pedagógicas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desestruturando convicções como professora e provocando meus olhares acerca daquilo que acreditava ser uma educação de qualidade neste período de formação. Um desses fatos, porém, destaco porque guardo na memória, nos registros de vivências pedagógicas dos diários de classe.

Lembro-me do dia em que uma menina, de nove anos, entrou na sala de aula chorando em função dos apelidos pejorativos que seus colegas estavam utilizando para referir-se a ela durante o recreio. Minha atenção para essa situação foi imediata devido à intensidade da angústia demonstrada pela aluna. Após acalmá-la, conversamos. A menina relatou sua insatisfação com sua aparência física revelando que já havia tentado diversos tipos de dietas para não ficar gorda.

Fiquei surpresa ao escutar tal revelação; afinal, não imaginava que esse tipo de preocupação pudesse perpassar o cotidiano de uma menina de nove anos. Procurei saber um pouco mais e a aluna me contou sobre suas experiências com alguns tipos de dietas e acrescentou que suas principais fontes de informação e inspiração eram as revistas e o site de seus artistas preferidos: o grupo *Rebeldes* - grupo musical mexicano que surgiu a partir de uma telenovela e que realizou turnês em diversos países, inclusive no Brasil. A menina expressou sua vontade de ter um corpo parecido com uma das integrantes do grupo e, por esta razão, estava seguindo as dicas de beleza sugeridas nas revistas.

Em sala de aula percebi que o grupo musical *Rebeldes* era preferido da maioria das/os estudantes daquelas turmas. Minha surpresa, no entanto, foi constatar que alunas e alunos não estavam somente adquirindo os produtos relacionados ao grupo, mas, estavam aderindo, sem qualquer tipo de questionamento ou problematização, às maneiras de pensar e agir produzidas pelas narrativas desse fenômeno e artefatos culturais.

Os personagens estavam presentes de maneira significativa no cotidiano das/os estudantes que, em diversos momentos, utilizavam vocabulário corrente na telenovela, cantavam e solicitavam atividades

diferenciadas relacionadas a essa preferência. Meu olhar pedagógico foi envolvido pelas preferências da turma que demonstrava grande entusiasmo ao falar sobre o grupo “*Rebelde*”, suas músicas, seus comportamentos, práticas e episódios. Procurei acompanhar alguns capítulos da telenovela para me aproximar ou me familiarizar com essas narrativas, tentar compreender o porquê desse modo de pensar e agir tão impactante e, sobretudo, buscar manter um diálogo produtivo com as crianças. Ficou evidente que as/os estudantes estavam reproduzindo, reelaborando e recriando em sala de aula comportamentos e ensinamentos assistidos na telenovela. Visualizei, na prática pedagógica, aquilo que Martins e Tourinho destacam como as “... culturas da mídia, com seus personagens, imagens, significados, jargões e, principalmente, com um modo próprio de expressar ideias e pensamentos, [que] constrói mundos e histórias de mundos que invadem o imaginário infantil” (2010, p. 42). Essa invasão do imaginário infantil repercutiu nas atitudes das crianças que passaram a agir/ser “*Rebeldes*”.

Além de assistir a alguns episódios, numa tentativa de me aproximar do mundo das/os meus alunas e alunos, também entrei nos sites relacionados e interagi com alguns grupos na rede social. Acredito que isso foi importante para que o trabalho pedagógico e minha aproximação com os estudantes fossem produtivos. No entanto, as crianças deixaram claro que, mesmo assistindo ao programa e interagindo nas redes sociais, eu não era parte desse universo *rebelde* porque minhas condições – idade cronológica e posição de professora – não condiziam com aquilo que estava sendo apresentado pelos personagens da telenovela. O relato da menina que fazia dietas produziu um marco em minhas atitudes pedagógicas e relevância para que hoje eu reflita sobre imagem, educação e relações de gênero nas infâncias.

A situação que acabo de relatar aconteceu em 2006 e originou meu interesse de pesquisa no mestrado, pois compreendi que feminilidades também estavam sendo produzidas no âmbito escolar. Em 2011 iniciei o doutorado em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás com o objetivo de investigar a produção de masculinidades nas salas de aula e fiquei surpresa ao perceber, mais uma

vez, e com intensidade, a influência do grupo *Rebelde* no cotidiano das/os estudantes.

Minha surpresa gerou um imediato estranhamento porque ouvi as mesmas músicas, visualizei figurinhas idênticas e presenciei situações semelhantes àquelas que marcaram minhas aulas cinco anos antes. Escutei a mesma frase: “*esse é o jeito Rebelde de ser*” e vivenciei a vontade das alunas e alunos de serem *Rebeldes*, de “quebrarem” as regras escolares.

Em 21 de março de 2011 a Rede Record (rede de televisão brasileira) iniciou a veiculação da reprodução da telenovela *Rebelde* em acordo e contrato com a Televisa (rede de televisão mexicana). Com pouquíssimas alterações em relação a enredos, cenários e figurinos, a reprodução brasileira reúne os mesmos personagens da trama da Televisa. Em 2012 *Rebelde* iniciou sua segunda temporada. Os episódios narram o cotidiano de seis adolescentes que estudam em um colégio em regime de semi-internato, chamado *Elite Way*, localizado no Rio de Janeiro. A descoberta do primeiro amor, embates de autoestima, relacionamentos conflituosos com os pais e a relação “*rebelde*” das/os jovens com as determinações escolares são alguns “dramas” desenvolvidos durante a trama, sendo que a escola é o principal cenário da telenovela.

Conforme explicitarei ao final da CENA 1, acompanhei duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede Estadual de Ensino de Goiânia com questões de pesquisa dentre as quais ressalto: como masculinidades são constituídas e mediadas pelas imagens e artefatos culturais em sala de aula; como crianças entre 8 e 11 anos de idade constituem suas masculinidades mediadas por elementos culturais com os quais convivem; como crianças do 3º ano do Ensino Fundamental manifestam suas representações de masculinidade no âmbito escolar e, como são produzidas “tramas” pedagógicas para a constituição de gênero e sexualidades nas salas de aula.

Durante as interações com as crianças percebi e registrei que os *Rebeldes* iniciaram sua entrada na sala de aula da turma A de maneira sutil e sem confrontar as normas disciplinares da escola. Dentre essas normas,

havia a proibição do uso de celulares, de aparelhos eletrônicos e de qualquer tipo de material que perturbasse a concentração nas aulas e o rendimento nas avaliações, tais como bolas, rádios, álbuns de figurinhas, maquiagens e brinquedos. O início da invasão *Rebelde* na turma A foi pacífica, através de músicas cantadas pelas alunas e alunos durante o recreio ou quando a professora se ausentava da sala por alguns instantes.

Em seguida apareceram materiais escolares decorados com imagens dos *Rebeldes* e roupas que começaram a substituir os uniformes. Também surgiram os primeiros desenhos produzidos entre uma atividade escolar e outra. As letras das músicas começaram a ser conhecidas e cantadas por mais estudantes. Os nomes dos personagens foram assumidos como identidade das alunas e alunos. Julia, por exemplo, deixou de ser chamada pelo seu nome e passou a ser reconhecida como Roberta, personagem loira, uma das protagonistas na telenovela. Embora tudo isso causasse incômodo para os profissionais da educação na escola, não havia como impedir tais reações e identificações.

Gradativamente as/os estudantes perceberam que eu me interessava pelas maneiras como elas/es se relacionavam, se viam e agiam a partir das referências da telenovela. Encontraram um caminho “legítimo” para que os *Rebeldes* entrassem na escola solicitando que eu privilegiasse algumas atividades durante a pesquisa, tais como: produção de uma peça teatral sobre a telenovela, ensaio para cantar as músicas do grupo, um dia sem uniforme para que eles pudessem se vestir como os *Rebeldes* e, finalmente, a oportunidade de assistirmos juntos alguns episódios da telenovela na sala de vídeo.

Entendi que os *Rebeldes* propiciavam um tipo de pedagogia na sala de aula. Sugeriam comportamentos influenciando o modo como meninas e meninos devem agir, falar, pensar e sentir. A trama da telenovela mostrava como devem ser as atitudes em um relacionamento amoroso heterossexual, ocultando, negligenciando e ridicularizando a homossexualidade. Além disso, a trama evidenciava como narrativas heteronormativas constituem uma das principais fontes de aprendizagem sobre gênero e sexualidades na escola, tendo reverberações em outros âmbitos.

Questões diversas me inquietavam: como as/os estudantes aprendem sobre ser feminino e masculino na relação do “ficar” e/ou namorar? Que idealizações de relacionamentos amorosos são construídas pela trama? E à escola, que atribuições lhe competem diante das experiências visuais das/os estudantes com os *Rebeldes*?

A narração que abre esta cena junto a outros acontecimentos durante o processo da pesquisa de campo são pontos de partida para pensar: (1) a invasão “*Rebelde*” como estratégia para a constituição de gênero e sexualidades em sala de aula, e (2) os caminhos metodológicos da investigação e seus desvios no desenvolver do estudo **com** as crianças.

Sendo Menino, Rebelde e Heterossexual na Escola

Assim como outros artefatos culturais, os *Rebeldes* estão ensinando como ser menino e menina. Estão sugerindo, definindo comportamentos para cada gênero e instaurando maneiras de olhar determinadas situações sociais. Como os *Rebeldes* estão construindo gênero? Como produzem gênero e sexualidades nas salas de aula? Como, se é que o fazem, distinguem gênero, sexualidades e orientação sexual?

Essas problematizações impulsionam as discussões referentes à constituição do ser menino na escola mediada pela telenovela que invadiu as preferências dos integrantes da turma A durante processo investigativo.

Na narrativa da telenovela, os *Rebeldes* instauram situações heteronormativas que são valorizadas e reproduzidas pelos estudantes em sala de aula. Durante os encontros do grupo de estudos, em vários momentos, surgiram falas que corroboram com o discurso heterossexual adolescente reafirmando o interesse das das/os alunas/os pelos “encontros escondidos” entre os dois personagens protagonistas - Roberta e Diego. Na maioria dos episódios, as músicas cantadas contam histórias de paixões, relacionamentos e envolvimento entre casais heterossexuais.

As alunas e alunos relataram com propriedade diversas situações nas quais estão em jogo relacionamentos amorosos entre os personagens

da trama. Um exemplo aconteceu durante o período de observação quando um menino, citando o personagem Diego, da telenovela, afirmou que duas de suas colegas teriam que disputar entre si para merecer o seu beijo e que a mais bonita venceria.

“Ficar” e namorar são temas correntes na novela. As/os estudantes conhecem detalhes e demonstram que estão atentos, ligados a esses jogos amorosos. Elas/es revivem fatos de episódios da telenovela nas relações interpessoais em sala de aula. Relacionamentos amorosos são produzidos pelos *Rebeldes* através das histórias dos personagens, influenciando e sugerindo condições sobre como “ficar” e/ou namorar. A ausência de outras referências nesta telenovela favorece apenas um modo de ver e entender a sexualidade, deixando outras possibilidades à margem. Assim, além de regular as sexualidades através de um enredo heteronormativo, os *Rebeldes* também direcionam ou instituem maneiras de se relacionar amorosamente. Essas práticas comuns e naturalizadas atuam como eficientes normatizadores comportamentais.

A naturalização de determinadas narrativas são práticas políticas. Práticas inseridas em relações de poder que estão em constante negociação. Os *Rebeldes*, assim como outras narrativas, legitimam a heterossexualidade afirmando e mostrando que isso é ‘o’ natural. Ao ser naturalizado, aquilo que não se enquadra no parâmetro da normalidade, passa a ser repudiado. Quando perguntei para as crianças sobre as possibilidades de outros tipos de relacionamentos amorosos obtive como resposta a repulsa e até mesmo indignação com a minha questão.

No cenário escolar, as/os estudantes expressam, como valor, a heterossexualidade. Não apenas esta é uma condição frequente naquele cotidiano, como diversos são os encaminhamentos e posturas - inclusive das famílias - que reforçam e estimulam a crença de que a heterossexualidade é o caminho a ser seguido.

As crianças participantes da pesquisa (poderia, talvez, denominá-los pré-adolescentes) “ficam”, beijam na boca ou estão se encaminhando para isso. Ao mesmo tempo em que vivem dramas pessoais por gostarem

das/os colegas, ainda brincam de bater um no outro na tentativa de chamar a atenção. Lucas (9 anos) afirmou que *“aqui todo mundo beija”*. O menino estava se referindo a beijar somente meninas e esta é uma das condutas que se aprende no contexto escolar.

Os meninos aprenderam que, em algum momento, deverão beijar uma menina e que a possibilidade de uma ação ou comportamento divergente desse padrão significa ser estigmatizado por apelidos pejorativos. Aprendem que gostar de meninas é a ordem natural de suas escolhas e que qualquer outra possibilidade não pode e não deve ser pensada. Arthur disse que *“tem uns que ficam na porta só olhando... [assistindo o colega beijar uma menina] Quem não faz isso é veado e gayzinho”*, revelando que aqueles que não se enquadram nessa perspectiva são considerados “anormais”, fora de padrões aceitáveis.

Esses meninos aprendem e são ensinados a gostar somente de meninas, rejeitando outras possibilidades de relacionamento. Ser “gayzinho” é um desvio, uma ofensa, algo a ser combatido e que não encontra espaço na escola e na trama dos *Rebeldes*. Os ídolos dessas crianças são notoriamente heterossexuais e os dramas de seus personagens estão geralmente relacionados a namoros, “ficar” e sexo. Essa configuração está consolidada como modelo e prática ideal e, em decorrência, as/os estudantes não admitem ou imaginam algum tipo de relação que divirja ou se diferencie desse padrão.

Ao manifestar meu estranhamento por ver somente personagens que namoravam e ficavam apenas com parceiros do sexo oposto, as crianças combateram veementemente qualquer possibilidade de relação divergente do padrão heteronormativo que a trama encena. Reagiram como se eu estivesse falando ou propondo algo inimaginável para o mundo dos *Rebeldes*. Depois da minha “estranha” pergunta, passaram a pensar no assunto. Demonstraram aversão e, posteriormente, tranquilidade ao confirmarem que não há personagens gays na telenovela. Arthur mostrou alívio ao dizer: *“como na [telenovela] Rebelde... Não tem nenhum gay, graças a Deus! Ainda bem!”*

Os *Rebeldes* não seriam os mesmos se insinuações ou comportamentos homossexuais fizessem parte da trama. Para as crianças, não causa estranhamento ver Roberta e Diego se beijando todos os dias ou, ainda, acompanhar Pedro e Alice encenando situações que fazem alusão à primeira relação sexual do casal. Naturalizados, essas cenas e episódios se estabelecem como normas a seguir, definem parâmetros e apontam a opção correta, “segura”. Segundo Arthur, a telenovela não seria a mesma se houvesse outras possibilidades: *“eu ia achar a novela muito ruim. Eu ia ver um monte de homem beijando na boca de homem e eu ia achar ruim”*. Larissa (8 anos) ressaltou: *“aí eu ia detestar. Aí eu não ia ser rebelde”*.

Ao dizer que *“nenhum deles [Rebeldes] ia gostar do gayzinho”*, Diogo demonstrou o que meninos não devem fazer e gostar. Caso contrário, estariam fora dos parâmetros da normatividade heterossexual e do convívio no grupo. Acreditando na influência da trama e que um relacionamento homossexual produziria efeitos negativos em sua família, Lucas demonstrou que está aprendendo a ser menino heterossexual ao afirmar que sua mãe não gostaria de vê-lo assistindo novelas que apresentassem relacionamentos homossexuais.

Por que essas crianças acreditam que as cenas de beijos entre Roberta e Diego representam a única possibilidade de relacionamentos amorosos? Por que acreditam que cenas de relacionamentos homossexuais seriam maléficas e influenciariam negativamente suas vidas, seus comportamentos? A trama dos *Rebeldes* institui, assim como outros artefatos culturais, maneiras de pensar e agir. Diz como os relacionamentos amorosos devem acontecer e, na ausência de personagens homossexuais, afirma a heterossexualidade como padrão natural a ser seguido.

A perspectiva pós-estruturalista põe em cheque dicotomias que envolvem identidades de gênero e sexualidades, problematizando a polarização entre homem/mulher, homossexual/heterossexual. No jogo das dicotomias os polos diferem e adquirem características próprias, negando o outro extremo e mantendo-o distante. Esse tipo de pensamento dicotômico demarca relacionamentos e nos aprisiona em um polo, fazendo-nos renegar e excluir o oposto. A desconstrução dessas polaridades é tarefa

difícil porque não aprendemos a transitar entre elas e, principalmente, porque procuramos nos enquadrar naquilo que um dos extremos exige e oferece. Essa dificuldade de permanecer em trânsito, cambiante e disposto a mudar de posição na linha da dicotomia, é tarefa das discussões pós-estruturalistas sobre gênero. Seguindo nessa discussão, Louro (2007a, p. 48) afirma que:

A concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos polos. Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação.

A lógica binária nos leva a consolidar posições e fixar lugares. Não se admite o desvio de rotas. Não se pensa no transitar sem a fixação em um determinado ponto. Desconstruir significa entender como essas polaridades se formaram e romper o que está naturalizado.

Relações dicotômicas estabelecem dominantes e dominados. A heterossexualidade se mantém como uma das extremidades que se constitui em oposição à homossexualidade, considerada desviante. Discutir essas polaridades é reconhecer que há caminhos que entrecruzam as relações de identidades sexuais e de gênero. É, nesse sentido, questionar-se: por que representações homoafetivas são censuradas pelas crianças e consideradas como algo que influencia negativamente sua sexualidade? Por que não há questionamento sobre representações de gênero e sexualidades na escola? Por que educadoras/es geralmente temem e silenciam essas questões?

A heteronormatividade, manifestada de diferentes maneiras, atende a um dos modelos/padrões definidos social e culturalmente. Quando não atendido, iniciam-se os problemas e angústias para aqueles que apresentam sexualidade não normativa. Qualquer prática fora da normalidade encontra dificuldade de ajuste e de pertencimento, pois, uma conduta alinhada e naturalizada entre gênero, sexo e sexualidade torna-se a exigência. A homossexualidade é um exemplo do que se considera desvio

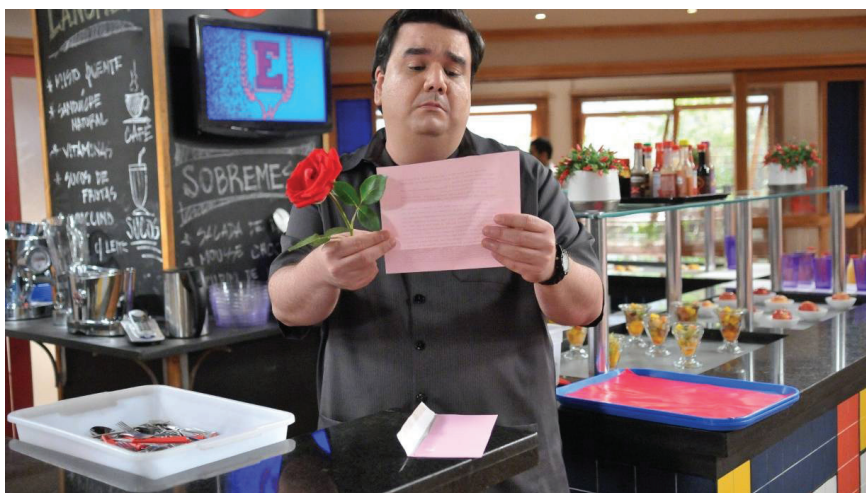
e, ao não se falar sobre isso na escola, imagina-se que o assunto não se propagará. Louro (2007a, p. 67) amplia essa discussão argumentando que talvez seja mais importante escutar o que não é dito, o que está ocultado, como tentativa de compreensão dos mecanismos disciplinadores em sala de aula:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda ‘eliminá-los/s’, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas ‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos ‘bons’ e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às gozações e aos insultos dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados e ridículos.

A heterossexualidade é uma prática social incorporada como legítima, tornando-se a “norma”. A telenovela *Rebelde*, as concepções religiosas e as práticas escolares de silenciamento são alguns dos mecanismos que propagam, confortam e mantêm uma única possibilidade de abordar e viver a sexualidade. É resultado da preocupação e da vigilância dos corpos por meio de práticas que restringem a todos dentro da escola. Crianças, professoras/es e demais participantes da comunidade escolar são impelidos a atender essas normatizações sobre suas identidades de gênero e sexualidades.

Instigada pelas falas das crianças, suas interações e as observações de seus comportamentos relacionados aos personagens *rebeldes*, assisti episódios da telenovela para entender o que acontecia na trama. Confirmei o que as crianças disseram sobre não existir relacionamentos homoafetivos, mas, fiquei intrigada com o personagem “Pingo”. Pingo é um dos

personagens que as crianças consideraram a possibilidade de ser gay por apresentar trejeitos femininos e temer insetos. O personagem tem pequena participação na trama e é considerado o “gordinho amigo de todos”. É simpático, alegre, engraçado, faz todos rirem com suas atitudes desastradas e está sempre ajudando os demais. Suas características evocam a imagem estereotipada do “gordinho alegre e amigo” e, assim, sua possível identidade homossexual é ocultada. As crianças não se sentiram seguras para afirmar que ele era gay, dúvida que não existiu em relação a outros personagens, declarados como heterossexuais.



Personagem Pingo da telenovela *Rebelde* (fonte: internet, acesso em 04/11/2012)

A homossexualidade aparece na trama, mas, é estrategicamente ocultada e mascarada pelas atitudes cômicas de Pingo. Abordar diferenças de identidades sexuais parece ser tarefa complexa e conturbada. Percebo a constante tentativa de ocultar o assunto ou qualquer situação que perturbe o ambiente normativo heterossexual no qual a escola transita. Como consequência, a matriz hegemônica heterossexual reforça a condição em que “todos os sujeitos e comportamentos que não se ‘enquadrem’ dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas e desvios” (Louro, 2007a, p. 77).

Abreu (2010, p. 200) apresenta reflexões sobre a produção da sexualidade normativa ao dizer que:

A heterossexualidade segue sendo o padrão que impõe a conduta ideal das identidades sexuais e, como não podia ser diferente, a família, os processos de ensino, os discursos institucionais e as práticas do cotidiano são os pilares que conduzem, ditam e normatizam os papéis e as regras sexuais. No entanto, contraditoriamente, a homossexualidade, a bissexualidade, os intersexuais, os travestis, o transformista, a androgenia e a ambivalência, são sujeitos cada vez mais visíveis, mas ainda, marginalizados nos lugares onde circulam, mediam e estabelecem suas relações.

Sendo a heteronormatividade a regra geral, aqueles que não se adequam a ela acabam sendo isolados e repudiados. Abreu (2010, p. 201) destaca que o repúdio ao que é diferente provoca muitas dificuldades às pessoas fora da heteronormatividade “uma vez que tem que crescer, desenvolver-se e construir-se em um mundo com poucas características de identificação, o que torna a autoaceitação de sua sexualidade algo ainda mais difícil.”

Ao realizar pesquisa sobre a constituição de masculinidades com adolescentes americanos que frequentavam o Ensino Médio, Pascoe (2007) relata que existem rituais na escola que refletem e afirmam a heterossexualidade como valor central no relacionamento entre as/os estudantes. Esses rituais, acontecimentos e eventos do cotidiano escolar, fortalecem o processo de constituição de identidades masculinas heteronormatizadas. A autora denomina “compulsive heterosexuality” (*heterossexualidade compulsiva*) as práticas de engajamento público nas quais meninos reafirmam suas personalidades masculinizadas através do repúdio, menosprezo e violência aos que não atendem a normatização heterossexual. Segundo ela, “heterossexualidade compulsiva é o nome que dou para esta constelação de práticas sexualizadas, discursos e interações” (PASCOE, 2007, p. 23). Nesse caso, a heterossexualidade não descreve somente desejos, práticas e orientação sexual porque é um local de ações políticas, arena de jogos e negociações de poder.

As práticas heteronormativas são produzidas cotidianamente na escola através de ações repetidas e ritualizadas. Percebi a repetição de atitudes, entre os meninos das turmas participantes da pesquisa, que fortaleciam e determinavam sua heterossexualidade diante do grupo. Dentre essas atitudes, demonstrar que gostam ou se sentem atraídos por meninas, brincar com jogos tipicamente masculinos repudiando o que pode ser considerado feminino, fazer constantes piadinhas contra gays, colocar apelidos pejorativos nas/os colegas que apresentam sexualidade “duvidosa”, não permitir que sua heterossexualidade seja questionada, são predominantes.

Inseridos nessas práticas e tendo que reafirmar, constantemente, sua heterossexualidade, os meninos adquirem um tipo de “capital”, um “passe livre” para transitar e negociar entre os grupos sem problemas de rejeição ou repúdio. Embora essas práticas, isoladamente, não determinem as negociações de poder dentro dos grupos, elas possibilitam aceitação, geram respeito e “estabilidade provisória”. Aqueles que não adquirem esse “passe” são taxados como gays, bichinhas, afeminados, entre tantos outros apelidos que demarcam as relações interpessoais na escola.

Práticas de heteronormatividade ganham força quando as crianças estão em grupo. Durante conversas individuais, os estudantes não evidenciaram necessidade de provar e comprovar suas masculinidades. Mostraram-se mais afetivos e revelaram possíveis fragilidades e vulnerabilidades, pois “os meninos também aprendem a esconder a experiência pessoal e emocional porque a manifestação pública disso pode colocá-los em posição de inferioridade” (GARCIA, 2012b, p. 233).

Individualmente, os meninos contavam e narravam suas atividades do dia a dia sem preocupação com o julgamento dos colegas. Mas, em grupo, modificavam suas opiniões e comportamentos. Steve é um dos meninos que contou sobre sua admiração pelo personagem Ben 10¹ durante conversa individual e, quando diante das/os colegas, na tentativa de não parecer

1. Ben 10 é personagem principal do desenho animado norte-americano de mesmo nome, produzido pela Cartoon Network Studios. Ben Tennyson tem 10 anos e descobriu um dispositivo alienígena na floresta chamado Omnitrix (um relógio de pulso), que lhe permite se transformar em 10 diferentes espécies alienígenas. Ben e seus amigos lutam contra o crime e alienígenas do mal.

infantil, afirmou que o personagem não estava entre suas preferências. Fatos como esse aconteceram diversas vezes durante a pesquisa de campo. Lomas (2008, p. 197) corrobora com essas considerações ao dizer que “quando os meninos se juntam, frequentemente, adotam como referência ética e estética o arquétipo canônico da masculinidade tradicional com seu coquetel de misoginia, homofobia e violência”.



Ben 10, personagem citado por Steve (fonte: internet, acesso em 04/11/2012)

Pascoe (2007) demonstra, em seu estudo, preocupação com as frequentes práticas de controle e constrangimento sexual em relação às meninas. Para reafirmar suas masculinidades, os adolescentes participantes da pesquisa mostraram, quando em grupo, que exercem autoridade sobre as meninas, subjugando-as, constrangendo-as sexualmente, insultando-as verbalmente e, fazendo referência ao corpo feminino como objeto de prazer que serve aos desejos masculinos. Para Pascoe (2007, p. 114) “estas práticas de heterossexualidade compulsiva indicam que o controle sobre os corpos

das mulheres e sua sexualidade é, infelizmente, ainda central nas definições de masculinidade, ou pelo menos na masculinidade adolescente”.

Os dados apresentados por Pascoe (2007) inquietam-me porque não percebi ou focalizei, com a mesma intensidade, situações como as que ela descreve. Isso não quer dizer que elas não aconteçam. Penso que, por serem mais novos, os meninos mantem maior distância das meninas e de tudo que esteja relacionado ao universo feminino – estratégia também utilizada para consolidar suas masculinidades. No entanto, ao reler as anotações do diário de campo, encontrei pequenas frases, comentários e descrições de ações que fazem alusão aos dados encontrados por Pascoe (2007) e mostram traços de subjugação e demonstração de poder dos meninos sobre as meninas. Por exemplo: *“ela não queria, mas aí ele segurou ela e deu um beijo na sala quando tava todo mundo no recreio”* (Arthur) e, *“as mulheres podem beijar outras mulheres e é bom de ver”* (Leonardo).

Ao identificar essas anotações percebi que o relacionamento afetivo entre duas meninas é considerado possível e até desejado pelos meninos, contrariando outras conversas e posicionamentos que registrei ao longo da pesquisa. Esses comentários possibilitam outras maneiras para entender diferentes relações que permeiam os grupos pesquisados. Ou ainda, que a frase “é bom de ver” pode evidenciar que o beijo entre duas mulheres atende ao desejo masculino de observar.

Minha inquietação diante desses comentários é que, sendo a escola um lugar de intensas relações interpessoais e aprendizagens culturais que demarcam maneiras de conviver, problematizações sobre como percebemos o mundo deveriam ser oportunizadas pelas/os educadoras/es. Penso a escola com inúmeros desafios que transcendem os interesses de transmissão de conteúdos e o desgastado discurso de respeito às diferenças que não privilegia ser diferente dentro da escola.

Afirmações sobre a necessidade de respeito às diferenças estavam na ordem do dia na escola onde realizei esta investigação. Tal discurso apresentava-se como tentativa de trânsito pela diversidade. Estava nos planos de aula, nos planejamentos anuais, nos objetivos dos projetos pedagógicos

e nas falas das/os educadoras/es. No entanto, as/os estudantes não podiam ser diferentes, não recebiam oportunidades para problematizar o que estava naturalizado e suas atitudes discriminatórias não eram questionadas.

Para Louro (2007a, p. 44), é necessário aprofundarmos essa questão, pois, “nos discursos atuais, o apelo à diferença está se tornando quase um lugar comum (o que já nos leva a sermos cautelosas/os, desconfiando de seu uso irrestrito)”. Importa saber quem define a diferença, quem é considerado diferente e o que significa ser diferente. Nesse jogo de poder negociam-se desigualdades. Nesse contexto onde predominam padrões unificados de comportamentos, narrativas de respeito às diferenças esmaecem, se desgastam a ponto de tornarem-se levianos. A diferença mobiliza, mas, também, produz verdades e está engendrada em relações de poder. Pode se tornar uma narrativa de aprisionamento se a considerarmos como solução para a educação. Respeitar as diferenças não implica somente aceitar o outro, o que ele tem ou o modo como pensa, mas, legitimá-lo e compreender suas “versões de realidade”.

Observo em diferentes âmbitos sociais que a diversidade sexual tem caracterizado as relações cotidianas e isso desestabiliza noções arraigadas e culturalmente reproduzidas sobre gênero e sexualidades. Modos de pensar as concepções de feminino e masculino, normalidade e anormalidade tem se transformado, pois a atualidade exige pensar em múltiplas maneiras de ver, ser e estar no mundo. As verdades construídas pela heteronormatividade não são fixas e nem tampouco imutáveis. Mesmo assim, percebo que as instituições escolares resistem a outras maneiras de pensar e atuam na tentativa de consolidar práticas sexuais hegemônicas. Concordo com Louro (2007a, p. 81) quando afirma que “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais”.

A omissão ou silêncio dos educadoras/es em relação às discussões sobre gênero e sexualidades não significa que esses assuntos não estejam presentes na escola. Ao contrário, o ocultamento e o silenciamento são por si só a produção de gênero e sexualidades a partir de uma matriz heterossexual. A tarefa de desnaturalização das narrativas normativas ainda é problemática nas escolas.

“Grupo de Estudos dos Rebeldes”: Aprendendo a Pesquisar com Crianças

Fui provocada a pensar sobre o ato de pesquisar com crianças durante as observações de duas turmas na escola municipal em Goiânia. Cada etapa da pesquisa foi determinada pelo diálogo entre as questões da investigação e os interesses das/os alunas/os. A pesquisa não esteve somente sob minha direção e não atendeu unicamente aos meus propósitos porque as crianças queriam momentos para falar sobre suas preferências e perceberam que isso seria legitimado pela minha presença na escola.

Pesquisar com as crianças ultrapassou o objetivo de escutar suas vozes ou compreender como constroem interpretações, teorias ou modos de entender seu contexto porque compreendi que elas “são produtoras de cultura como sujeitos sociais e históricos” (XAVIER FILHA, 2011, p. 630). Aprendemos juntos e fui desafiada a rever minhas concepções sobre infâncias e metodologia de pesquisa ao negociar os passos da pesquisa com as crianças e dialogar sobre os assuntos que nos provocaram.

“A pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles como também funda o saber científico que produzimos” (CASTRO, 2008, p. 21). Entendi aquelas crianças como sujeitos de cultura e como construtoras de conhecimentos sobre si e sobre o mundo, rompendo com possíveis resquícios de uma concepção de infâncias docilizadas e inocentes.

As crianças não são somente consumidoras de um mundo estabelecido pelos adultos, pois, ambos participam na construção cultural. Não apresentam total autonomia para sua socialização porque são produtos de interações sociais. “Crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (MÜLLER; DELGADO, 2005, p. 162). Müller (2006, p. 557) e, como ressaltam os autores, contribuem porque “com certeza, as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos”.

Minha entrada nas turmas A e B aconteceu em 2011. Tinha objetivos de investigação e, pretensiosamente, pensava que sabia o que iria encontrar. Queria verificar quais artefatos culturais estavam presentes nas salas de aula e observar a interação entre crianças e professoras. Acreditava que álbuns de figurinhas, brinquedos, músicas, roupas e outros materiais ilustrados com os ídolos infantis estariam presentes como geradores de inúmeras discussões e situações conflituosas nas salas de aula. Carreguei minha experiência docente para dentro dessas turmas e, por isso, julguei saber o que aconteceria. No entanto, contexto e interações foram diferentes. Não confirmei minhas expectativas e não percebi “imagens invadindo as salas de aula”. Contrariando vivências escolares anteriores, não visualizei as preferências das crianças e não presenciei pedagogias culturais ensinando e fazendo gênero.

Durante três semanas vi paredes vazias e estudantes copiando atividades do quadro verde ou do livro didático. Essas crianças não faziam da sala de aula um “fã clube” das/os artistas do momento e eu não as escutava falando sobre seus programas televisivos preferidos. Imaginava que iniciaria possíveis intervenções de pesquisa tão logo entrasse na escola, mas, as turmas não correspondiam às minhas expectativas. A partir disso, entendi que o planejamento metodológico seria alterado pelo contexto. Deveria rever posicionamentos e ouvir o que aqueles grupos falavam. Compreendi que as turmas eram diferentes e que outras maneiras de se relacionar com os artefatos culturais nas salas de aula surgiriam se eu estivesse disposta a ouvir/ver.

Aos poucos, inseguranças e incertezas causadas pelo “eu não sei que procedimentos metodológicos adotar”, foram substituídas pela riqueza de dúvidas. Não sabia responder quais os passos do estudo e o que faria para atender ao cronograma de ações metodológicas. Isso perturbou minhas noções sobre fazer pesquisa. Desestruturou convicções sobre métodos e procedimentos de investigação porque fui instigada a responder: o que acontece quando as imagens e artefatos culturais não invadem as salas de aula? E quando as preferências infantis não prevalecem nos diálogos dentro da escola?

Inicialmente, adotei uma postura de pesquisa SOBRE crianças e suas relações com artefatos culturais presentes nas salas de aula. Distanciamento é o termo que ilustrava minha relação com aquelas/es meninas e meninos. Queria desvelar, descrever e explicar os processos infantis para que as crianças pudessem vivenciar práticas de socialização que eu considerava adequadas. Que superassem o “ser infantil”, alcançando um referencial normativo adulto. “Essa perspectiva de pesquisa legitima lugares inequivocamente diferenciados entre o adulto pesquisador e a criança, objeto de pesquisa, estabelecendo uma valência negativa para o lugar da criança” (CASTRO, 2008, p. 25).

Dialoguei com as perguntas de Müller (2005, p. 165):

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças? Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos”/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises?

Ao dar-me conta disso, compreendi que deveria rever os caminhos metodológicos e passei a escutar e tentar entender os movimentos, falas e atitudes das/os alunas/os. Reexaminei o lugar das crianças na investigação, considerando-as agentes e detentoras de saberes. Logo, o primeiro mês de pesquisa na escola privilegiou o “deixar acontecer” e a espera por acontecimentos que eu interpretasse como significativos para aqueles grupos.

Lancei-me ao desafio e passei a investir em uma concepção que privilegia a pesquisa COM crianças. Queria estar com elas/es em seu ambiente cotidiano (ponto crucial em pesquisas com crianças) e aguardar acontecimentos peculiares. Coloquei-me a disposição para escutá-las, desprendendo-me, mesmo que não totalmente, de minhas convicções e entendimentos consolidados sobre fazer pesquisa. Busquei “resgatar a gama de experiências sobre como as crianças vivem e atuam a partir de seu ponto de vista particular” (CASTRO, 2008, p. 27). Cunha (2010b, p. 141) apresenta seu posicionamento diante de uma pesquisa no campo da cultura

visual com crianças e defende o protagonismo infantil nas investigações, avançando de uma relação de pesquisa SOBRE crianças para a amplitude de pesquisar COM crianças:

Como pesquisadora no campo da infância e cultura visual, reivindico o papel das crianças como protagonistas das pesquisas e reflexões, no sentido de procurar decifrar os territórios infantis, a partir das suas falas, pensamentos, ações e representações. Assim, creio que seja fundamental desenvolver pesquisas no campo da cultura visual, tendo como sujeitos das pesquisas as crianças, procurando entender seus pontos de vista, suas relações com as representações imagéticas, suas produções gráfico-plásticas, entre outros enfoques. De antemão, anuncio que não é uma tarefa fácil. Porém, é gratificante, pois há uma distância entre o que supomos sobre o que as crianças pensam, agem, e o que as crianças dizem sobre suas relações com o mundo, no caso, o mundo da cultura visual, e como as crianças apreendem, questionam, criam possibilidades e reformulam o universo visual.

Desse modo, minha pesquisa assumiu esta postura e passou a ser compartilhada com as/os estudantes. Não queria descrevê-las, interrogá-las ou relatar e analisar situações. A escuta das/os estudantes tornou-se uma ferramenta metodológica. Falei sobre meus anseios e relatei que gostaria de conhecê-los melhor, como elas/es eram e o que gostavam de fazer. Ao me colocar à disposição para ver e escutar, fui surpreendida. As crianças perceberam que eu não estava na escola para ser sua professora e que não pretendia desenvolver nenhuma atividade pedagógica com os conteúdos previstos nos planos de estudo.

Assim, começaram usar as oportunidades para falar sobre suas preferências e para mostrar o que traziam escondido nas bolsas e mochilas. Fiquei surpresa quando um menino tirou da pasta, sua camiseta estampada com o personagem Ben 10. Ele usava a camiseta antes de entrar na escola e na hora da saída. Disse que adora esse personagem, mas, era obrigado a usar o uniforme escolar. Uma menina tirou de sua mochila um álbum

de figurinhas do Justin Bieber, seu cantor preferido, e disse que guardava para que a professora não visse. Ao perceberem minha atenção pelos seus interesses, as/os estudantes também começaram a trazer objetos de suas casas, mesmo relatando o temor de serem roubados dentro da escola.



Registro realizado durante a pesquisa de campo (2011)

Essa tomada de decisão proporcionou novos encaminhamentos metodológicos. Perguntei às crianças se elas/es gostariam de se reunir para conversarmos sobre suas preferências e sobre as coisas que gostavam de fazer. Com essa pergunta despertei entusiasmo, mas elas/es fizeram exigências. Queriam falar sobre seus ídolos e programas televisivos preferidos, mas, definir o tempo e as atividades que faríamos. Negocieei os primeiros encontros dos grupos focais (grupo de estudos no caso da turma A), permitindo-me escutar o que elas/es gostariam de falar e de mostrar sobre o universo visual que as/os cerca.

Nesse momento precisei reformular minhas intenções e repensar se os roteiros que havia preestabelecido estavam adequados. A complexidade da relação com os colaboradores exigiu flexibilidade na prática de planejar as estratégias de pesquisa tendo em vista que fui provocada a ser uma negociadora de procedimentos metodológicos. Meus interesses de investigação proporcionaram direcionamento e expectativas em relação aos encontros do grupo de estudos, mas, os interesses das crianças, suas angústias, ansiedades, perspectivas e maneiras de entender seus relacionamentos com artefatos culturais entraram em jogo como delimitadores dos acontecimentos.

Negociar tornou-se palavra-chave para trabalhar com as/os estudantes através do grupo de estudos. Uma das situações negociadas foi o processo de gravação dos encontros. Diversas vezes os meninos pediram que eu desligasse o gravador durante conversas relacionadas à sexualidade e justificaram afirmando que não gostariam que suas falas fossem escutadas pela professora titular e/ou pela equipe diretiva. Eles temiam possíveis punições por falarem “coisas” que, segundo as práticas e valores vigentes na escola, não condizem com sua idade e com o contexto da instituição. No entanto, a gravação era determinante para o desenvolvimento da pesquisa. Retomei a promessa de que nenhum adulto daquela escola escutaria as gravações. Também argumentei que elas seriam usadas em uma pesquisa na qual eles não seriam identificados e que ajudaria professoras/es a compreender o universo dos alunos.

Agindo dessa maneira busquei resgatar a confiança das/os alunas/os e, como pesquisadora, aprendi a estar atenta para evitar orientações e roteiros rígidos, considerando a afirmação de Barbour (2009, p. 93) ao dizer que “gostamos de pensar, como pesquisadores, que estamos no controle da amostragem e do planejamento da pesquisa, mas muitas vezes a situação foge ao nosso controle. Isso algumas vezes pode ser uma grande vantagem”.

O período de observações foi importante porque minha interação prévia com o grupo de alunas e alunos possibilitou amenizar possíveis situações constrangedoras. Nesse período tive a oportunidade de conhecer as afinidades de cada estudante, suas preferências e algumas de suas dificuldades

de relacionamento interpessoal. Conforme explica Barbour, (2009, p. 80), ter “familiaridade com os padrões comportamentais culturais ou subculturais também pode ajudar com as questões envolvidas na organização de grupos focais.” Assim, conhecer o grupo, a professora, o cenário escolar e considerar minhas experiências anteriores como educadora, possibilitou lidar com mais segurança com situações passíveis de se tornarem conflituosas.

Uma dessas situações exigiu negociações com a professora da turma B no período de finalização da pesquisa de campo. Marta impediu que Heitor participasse do encontro do grupo focal dizendo que ele não merecia estar conosco. Sua irritação com as atitudes indisciplinadas do menino se manifestaram através desse impedimento, de um bilhete enviado a família, uma proibição de que o menino participasse do recreio e, ainda, a imposição de uma atividade na qual Heitor deveria escrever algarismos de 1 a 1.000 no caderno. Nesse dia, não questionei suas decisões. No entanto, ao perceber que a professora continuaria impedindo a participação do menino, decidi interferir. Conversei com a professora e prometi que faria um apelo individual a Heitor no sentido de alertá-lo para a sua relação com a professora e seu comportamento em sala de aula. Negociei o acesso do menino aos nossos encontros e, ao ouvir suas aflições e problemas na sala de aula, pude estreitar nossa convivência e dar continuidade ao processo de produção de dados para a pesquisa.

Compreendi que os encontros dos grupos focais (grupo de estudos no caso da turma A) eram considerados momentos prazerosos e esperados com expectativa positiva pelas crianças porque se caracterizaram como oportunidade para que eles saíssem de uma rotina escolar marcada por repetições escritas do livro didático. Por ser um momento diferenciado, a participação nos grupos focais foi usada pela professora como ferramenta punitiva e disciplinadora.

A pesquisa foi se configurando a partir dos interesses das crianças e da minha tentativa de conhecer e compreender seus repertórios imaginários, visuais e visões de mundo. Não procurei registrar somente as experiências culturais e visuais das/os estudantes, mas, compreender como elas/es entendem essas experiências e o que falam sobre isso.

Esse é um dos pressupostos da educação da cultura visual, não entendida apenas como proposta pedagógica, mas, como ação, projeto reflexivo e processo investigativo que procura compreender como a relação dos sujeitos com determinadas imagens e artefatos consolidam interpretações e maneiras de ver ao longo da história. De acordo com Nascimento, (2011, p. 213), é “possível presumir que o interesse principal [da cultura visual] é tentar confrontar diferentes modos de ver, dizer, pensar e fazer veiculados pelas imagens”.

Duvidar de interpretações naturalizadas, romper com narrativas estáveis, questionar crenças consolidadas, desconfiar de verdades preestabelecidas que, muitas vezes, nem nos damos conta, e criar possibilidades para outras e diferentes maneiras de entender a cultura das imagens são objetivos do campo reflexivo/político da cultura visual. No processo de análise e reflexão da interação dos sujeitos com imagens e artefatos culturais não interessa se há verdades a serem identificadas ou “mensagens ocultas” a serem desveladas, pois o que se considera está em como normatizamos padrões de pensamento sem deixar possibilidades para o ato de duvidar.

Os pedidos das/os estudantes evidenciaram o quanto desejavam realizar tarefas lúdicas, prazerosas e diferentes da rotina escolar. A turma A queria falar sobre a telenovela “*Rebelde*”. Elas/es disseram que participariam na investigação, mas que desejavam: (1) assistir alguns episódios da telenovela na sala de vídeo, (2) fazer um teatro no qual seriam os personagens da trama, (3) cantar as músicas dos *rebeldes* e, (4) ir sem uniforme para escola durante um dia letivo para usarem roupas semelhantes aos *Rebeldes*. Falaram ainda que eu poderia gravar os nossos encontros, mas, que não deveria mostrar as gravações para a professora e para a supervisora escolar. Emanuele resumiu as exigências da turma ao dizer: “*a gente podia fazer um teatro e um grupo de estudo dos Rebeldes*”.

As crianças e eu estávamos entusiasmadas com os próximos encontros e era visível o interesse no nosso *grupo de estudos dos Rebeldes*. Esses acontecimentos demarcaram os passos seguintes da investigação, sendo que a proposta do grupo de estudos tornou-se adequada para aquelas turmas e seu contexto.

Elas/es cantaram as músicas dos *rebeldes* em nossos encontros do *grupo de estudo* (grupos focais). Discutimos sobre a letra da música de abertura da telenovela e registrei seus entendimentos sobre o que significa “esse é o jeito *Rebelde* de ser”.

___ Eu vi na aula do Vicente na novela e ele falou que *Rebelde* é ser você mesmo, é seguir suas próprias regras e não seguir as outras regras só porque são regras. (Arthur)

___ *Rebelde* é questionar. (Emanuele)

___ Ser *Rebelde* é você questionar. Não obedecer regras só porque são regras. Você pode ter suas próprias regras e seguir. Não são regras que só porque são regras tem que ser cumpridas. (Arthur)

___ Eles não respeitam regras. Eles saem escondidos. (Isabel)

___ Eles saem escondidos de noite porque eles ficam o dia inteiro no colégio. Manhã e tarde. E eles tem que estar lá na escola cedo. Saem à noite escondido do professor e do diretor. (Arthur)

___ E aí ele beija no colégio e na sala de aula e não pode. Eles beijam no porão e isso é proibido. (Lucas)

___ E o Jonas, que é diretor do colégio, não permite música e eles cantam no colégio. E eles ensaiam no colégio, no porão. Tocam baterias, guitarra. Tem microfone. Eles ensaiam, eles cantam músicas. (Emanuele)

___ Os *rebeldes* quebram as regras? E aqui na escola, como isso funciona com vocês? (Eu, Luciana)

___ Isso é diferente porque a gente não quebra as regras. E quando a gente quebra a gente sai correndo (risadas).

___ A gente pode quebrar as regras, mas a gente não quebra porque senão minha mãe, ó! Mas a gente quebra regra, porque a gente corre e isso é proibido. (Isabel)

___ A gente também fica de pé na sala de aula e isso também é proibido. (Lucas)

___ A gente chupa balinha dentro da sala e isso também é proibido. (Arthur)

___ Também é proibido vir pra escola sem uniforme, mas eu tô vendo que um entrou [apontou para o colega]. (Emanuele)

___ O diretor da escola dos *Rebeldes* separou os meninos e as meninas na sala de aula porque ele pegou dois se beijando. Então ele separou a fila dos meninos e das meninas. (Lucas)

O desejo de transgredir normas disciplinares da escola foi evidenciado pelas/os alunas/os. Os *Rebeldes* invadiram as discussões e foram usados como referência para atitudes “indisciplinadas”.

Durante uma das minhas observações, Arthur levantou-se e foi ao banheiro sem a autorização da professora. Ao retornar, foi “xingado” pela docente que ordenou que ele não fizesse mais isso para não atrapalhar o andamento da aula. Passados alguns minutos, o menino começou a brincar com uma bolinha e, novamente, foi advertido pela professora. Diante da situação, uma colega disse: “*não liga não, tia, que ele tá muito Rebelde ultimamente!*” O tom de voz da menina e as risadinhas dos colegas remeteram o termo *Rebelde* ao contexto da telenovela. Afinal, o menino estava “quebrando” regras ao não atender as solicitações da professora. Para as/os alunas/os da turma, “quebrar” os regulamentos está ligado ao *jeito Rebelde de ser* que prioriza a produção de regras próprias que atendam aos interesses do grupo de convivência.

As/os estudantes identificam-se com os personagens por sua maneira de ser e agir ao mesmo tempo em que modelam seus comportamentos em sintonia com os personagens da narrativa televisiva. Arthur é considerado o menino mais popular das duas turmas por apresentar características de liderança, beleza física, ser amigo de todos e ser conhecido como um dos alunos mais indisciplinados. Ele é chamado de Diego, personagem protagonista da novela. Segundo os colegas, ele se identifica com o protagonista pela aparência física, por defender os colegas de injustiças e por “quebrar” as regras escolares, como nos exemplos mencionados anteriormente.

A professora afirmou que Arthur é muito indisciplinado, não obedece as suas orientações. Ele masca chicletes durante a aula, levanta do lugar para conversar com os colegas, traz celular, não faz as atividades e está sempre saindo da sala sem permissão. Arthur afirmou que “*Rebelde é ser você mesmo, é seguir suas próprias regras e não seguir as outras regras só porque são regras. Ser Rebelde é você questionar. Você pode ter suas próprias regras e seguir*”.

A trama *Rebelde* apresenta uma escola diferente das/os estudantes da turma. Mostra uma realidade que elas/es não presenciam em seu cotidiano. Cria um imaginário sobre como seriam suas vivências se a escola e o relacionamento com as/os professoras/es fosse semelhante ao que acontece na telenovela. Muito mais do que serem fãs, percebi o desejo das crianças de serem como os personagens.

Professor Vicente, personagem da telenovela, ganhou vida no cotidiano das crianças como referência do “bom professor”. Romantizado, ele passou a habitar os imaginários das crianças. Criou uma maneira idealizada sobre ser professora/r. O que acontece entre a idealização de um professor como Vicente numa escola como a dos *Rebeldes* e a convivência com as professoras na escola da rede pública de ensino em Goiânia?

Vicente é um professor que ajuda os *Rebeldes* a ensaiarem suas músicas no porão da escola. Tornou-se inspiração e fonte de apoio para as/os estudantes na trama. Enfrenta desafios e se envolve com o cotidiano das/os alunas/os. Fala sobre situações do dia a dia das/os adolescentes e leva para as suas aulas questões que desafiam a convivência dos *Rebeldes*. “*Acho que o Vicente é muito bom pros alunos e não é igual aos outros professores. Ele brinca e quando a gente tá triste ele alegre*” (Emanuele). Vicente é amigo e suas aulas instigam os *rebeldes* a pensarem criticamente sobre as situações do seu cotidiano. Os *Rebeldes* são internos em uma escola de alto padrão socioeconômico que dispõe de diversos materiais e recursos pedagógicos para sua aprendizagem.

Registre relações conturbadas e agressivas entre professoras e estudantes na escola da rede pública em Goiânia, tais como: imposição e

cobrança de normas disciplinares; trabalhos pedagógicos fundamentados apenas em conteúdos; metodologias baseadas em cópias e repetições de exercícios dos livros didáticos; proibição de assuntos ou artefatos culturais de interesse das crianças e, desconsideração de temáticas que circundam o cotidiano das/os estudantes.

As crianças aprendem que suas preferências não devem estar na escola. Reconhecem que os artefatos culturais do seu cotidiano não estão presentes nas salas de aula para não desviá-las das aprendizagens escolares. Atendem as regras escolares sob pena de possíveis advertências. Manifestam seu desejo de serem “*Rebeldes*”. O que as crianças aprendem com os *Rebeldes*? Que pedagogias os *Rebeldes* estão ensinando para as/os estudantes da turma A? Que imaginários e visualidades são criados pela trama e pela convivência na escola?

No contexto dos estudos da cultura visual, penso visualidades como as imagens e artefatos culturais que formam nosso conhecimento do mundo e que modulam nossas maneiras de pensar, agir e sentir. Referem-se, ainda, “à natureza socialmente construída da visão, bem como à política e à ideologia de práticas visualizadoras específicas que podem servir às necessidades de determinadas identidades” (TAVIN, 2009, p. 227). Nascimento (2011, p. 215) também explora a ideia de visualidade como interpretações visuais construídas historicamente e que “podem ser entendidas como regimes de enunciação visual ou os modos como passamos a ver, pensar, dizer e fazer de determinada maneira e não de outra”.

Educadoras/es poderiam ser provocadores de outras maneiras de pensar, agir e sentir, focando a conscientização e a ação a partir da interação cultural existente entre aluna/os e artefatos na sala de aula. A educação da cultura visual possibilita as/aos alunas/os compreenderem como crenças se solidificam em seu cotidiano. Mesmo assim, “sobrevivem, em alguns imaginários atuais, as fantasias de projetos educacionais, necessariamente destinados ao fracasso pela sua incapacidade de adaptação aos novos modos sociais e culturais” (AGUIRRE, 2009, p. 159). Nesse sentido, torna-se importante entender como interpretamos as relações sociais e o que essas interpretações fazem conosco.

As narrativas sobre o professor Vicente, sobre a escola dos *Rebeldes* e as vivências na escola em Goiânia me desafiam a problematizar o abismo de comportamentos, iniciativas e práticas pedagógicas existentes em cada contexto. Refletir sobre aspectos pedagógicos da telenovela e os entendimentos das crianças contribui para: (1) questionar iniciativas de instituições escolares que não atendem as necessidades das infâncias na contemporaneidade e, (2) provocar atitudes reflexivas que ponham em dúvida práticas idealizadas e ações naturalizadas no cenário escolar.



CENA 3

**"Ser menino é aprender
a não gostar de certas coisas..."**

Uma das atividades realizadas pelas/os estudantes durante a pesquisa de campo foi fotografar objetos e/ou situações do seu cotidiano que mostrassem como elas/es são e o que gostam de fazer. Durante o grupo focal trabalhamos com algumas das imagens escolhidas pelos alunos, dentre as várias que haviam feito. Uma das imagens era um bichinho de pelúcia que havia sido fotografado por Keitor (8 anos). Momentos antes do encontro o menino me relatou que adorava tais brinquedos e que eles eram seus preferidos.

Ao mostrar a imagem durante o grupo focal, imediatamente ouviu-se o riso de vários colegas. O menino se defendeu rapidamente afirmando de maneira enfática que os brinquedos eram de sua irmã, negando o que havia falado enquanto estávamos sozinhos. Ao escutar as risadas dos colegas, eu confirmei a versão de que os bichinhos eram da irmã de Keitor com a intenção de protegê-lo das piadinhas e possíveis impactos posteriores. Eu disse: isso mesmo! Esses são da tua irmã, né?! Ele concordou. Nesse momento minha voz representava autoridade e legitimava o que o menino falou, dissipando a possibilidade de que as chacotas dos colegas continuassem, deixando Keitor ainda mais intimidado. Exerci o poder de controlar a situação visando orientar a compreensão e as ações das crianças. Passado o evento, refleti criticamente sobre minha atitude e entendi que minha reação enfatizava que aqueles brinquedos realmente não poderiam ser de um menino. Assim, produzi um discurso normativo de gênero.



Registro feito pela autora durante a pesquisa de campo (2011)



Registro feito por Heitor durante atividade pedagógica/pesquisa (2011)



Registro feito por Heitor durante atividade pedagógica/pesquisa (2011)

Por que Heitor negou ter bichinhos de pelúcia diante dos colegas? O que o episódio nos conta sobre a produção de masculinidades? Como participo, na condição de professora e pesquisadora, constituindo o “ser menino”? O episódio narrado é mais uma cena que, como as outras, suscita questionamentos e indica pistas para pensar sobre a produção de gênero e sexualidades na escola.

Ao negar, diante dos colegas, que tinha bichinhos de pelúcia, Heitor mostrou que estava aprendendo a comprometer suas posições de sujeito aos comportamentos aceitáveis na turma. Ao perceber que os colegas estavam rindo de suas preferências, Heitor entendeu que não deveria apreciar tais artefatos (pelo menos na frente da turma) porque eles tinham relação com o universo feminino. Bichinhos de pelúcia, principalmente na cor rosa, não combinam com meninos. Nesse episódio, penso que Heitor não tinha outra alternativa senão negar que possuía e gostava de tais brinquedos, pois, sabia que esta preferência teria consequências negativas em seu relacionamento com o grupo. Como eu também tinha ciência desses impedimentos e

impactos, ajudei Heitor a negar a sua declarada preferência. Contribui para que ele tivesse mais uma aprendizagem sobre ser menino. Produzi referências de gênero e reforcei, perante o grupo, uma das regras para ser menino, anteriormente afirmada, ou seja: “*ser menino é não gostar de coisas de menina*” (Junior, 8 anos).

Dei-me conta das implicações da minha atitude diante da turma quando transcrevia as conversas e discussões do grupo focal. Um resultado disso foi reconhecer a importância de minhas atribuições, da minha própria voz como educadora que, através de sua atuação, contribui para ‘fazer’ gênero.

Reflico sobre isso abordando essas questões no seguimento do texto, organizado em dois tópicos: (1) apresentação do contexto no qual o episódio narrado está inserido, considerando que a atividade com fotografias fez parte da investigação na escola e proporcionou a realização de grupos focais com as/os estudantes da turma B, e (2) discussão sobre as aprendizagens e negociações dos meninos para serem aceitos no grupo de convivência. Nesse segundo tópico abordo as imagens e artefatos culturais que os meninos não devem gostar e as atitudes que devem apresentar em determinadas situações escolares, de acordo com suas perspectivas.

A Atividade de Fotografar como Trilha Metodológica

Ao realizar a pesquisa em uma escola da rede municipal de Ensino de Goiânia, com alunas e alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, tive a intenção de investigar como masculinidades são manifestadas e produzidas na sala de aula mediadas pelos artefatos culturais que circundam o cotidiano infantil, tais como: materiais escolares, vídeos, roupas e brinquedos com estampas de super-heróis, carros e personagens televisivos. Para isso, minha primeira decisão metodológica foi entrar na escola no primeiro semestre de 2011, observar e interagir com as/os estudantes, professora e equipe diretiva com a finalidade de conhecer o cenário e me integrar à rotina escolar.

Entrei nessa escola com a intenção de observar e participar das atividades pedagógicas propostas pelas professoras daquelas turmas. Interagi com as/os estudantes e convivi com suas rotinas. Observei os

acontecimentos e pensei sobre nossos diálogos. Contive a ansiedade para propor e interferir nesse cotidiano, situação que geralmente ocorre com vistas a produzir e acumular dados para a investigação. Compreendi que eu era “alguém de fora” e precisava de maior envolvimento e pertencimento com aqueles grupos. Mais do que levar e propor atividades, eu deveria escutar, interagir, tentar entender o processo educacional daquelas turmas.

Tinha dúvidas sobre como deveria ser minha atuação na escola, mas, depois permiti que essas dúvidas guiassem o processo investigativo. Que métodos de pesquisa utilizar? Que procedimentos seriam adequados? Que perguntas fazer? Entendi que inicialmente não precisaria responder a essas questões, mas, deveria privilegiar a habilidade da escuta. Muito mais do que levar e propor atividades, minha responsabilidade era desenvolver uma escuta curiosa, ativa e sensível. Acompanhei o relato de Tavares (2003, p. 45) sobre seu estudo em uma escola pública:

Desejava conhecer a escola, compreendê-la em seus diferentes movimentos, perceber suas redes de significação, seus processos constitutivos, enxergando-a como um espaço sociocultural, atravessado pela ótica da(s) diferentes cultura(s) presentes em uma sociedade multicultural como a nossa.

Concordo que “mergulhar na realidade cotidiana é uma condição para que se possa compreender o que se passa na escola” (ARAÚJO, 2003, p. 216) e, após o primeiro mês de observações, interações e participações na rotina das duas turmas, me foi aberta a possibilidade de propor atividades podendo, assim, privilegiar aquelas que eu entendia como produtivas para a pesquisa. Optei pela realização de grupos focais para buscar compreender a presença significativa de diversos artefatos culturais que contribuíam para a produção de gênero e sexualidades na escola e, também, compreender a tentativa das educadoras de combatê-los.

Na fase inicial da pesquisa comecei a escrita de um diário de campo no qual registrei sentimentos, impressões, descrições e narrações de fatos pontuais na escola. Também fui instigada a fotografar alguns episódios que poderiam indicar como masculinidades são manifestadas e produzidas nas

relações interpessoais. Reuni inúmeras fotografias que despertaram minha curiosidade e o interesse dos integrantes da turma B. As alunas e alunos demonstraram desejo de manipular minha máquina digital para também registrarem fatos e ocasiões que consideravam importantes. Enquanto eu fotografava, uma menina disse: *“tia, deixa a gente tirar fotos... aí você vai saber mais sobre a gente”*.

A partir do interesse das crianças e da fala dessa menina, iniciei uma intervenção pedagógica com a turma B negociando com elas/es a utilização dos materiais produzidos na investigação. Planejei uma atividade fotográfica na qual cada criança levou minha máquina digital, por um dia, para registrar àquilo que considerasse importante no seu cotidiano. A proposta era que a/o estudante pudesse mostrar seus interesses e preferências para as/os colegas e professoras através de fotografias. Ao levarem a máquina, durante um, ou, em alguns casos, dois dias, instiguei-os dizendo: *“quero te conhecer melhor através das fotos”*; *“mostra o teu dia a dia através das fotos”*; *“fotografa o que mais tem a ver contigo”*. Queria conhecer melhor cada uma das crianças para, a partir disso, refletir sobre gênero e sexualidades.

Sete meninos e seis meninas participaram desta atividade que culminou com uma exposição fotográfica. Cada criança escolheu cinco de suas fotografias para serem ampliadas (tamanho 15x21cm), impressas e expostas. Estas imagens foram instigadoras de discussões na posterior organização de seis grupos focais.

No decorrer dessa investigação, trago as fotografias escolhidas pelas/os estudantes que tiveram repercussão durante a pesquisa de campo sendo fonte de problematizações ao longo das cenas. Ou seja, as fotografias presentes neste livro, de alguma maneira, provocaram discussões, comentários e até desentendimentos durante os encontros dos grupos focais (grupo de estudos). Meu interesse não estava focado nas imagens em si, mas, nas relações das crianças com esses artefatos.

Pesquisadoras/es em cultura visual, entre outros, “não estão preocupados somente com as imagens, mas como elas são vistas. Isto é, eles argumentam que o importante sobre as imagens não é simplesmente

a imagem em si, mas como esta é vista por determinados expectadores que olham por maneiras particulares” (ROSE, 2001, p. 12). As fotografias, neste estudo, não estão no foco das análises porque o interesse também está centrado nas interações e mediações das crianças com as imagens e naquilo que dizíamos sobre elas. Análises interpretativas buscam o significado cultural dos dados visuais relacionados às explicações das crianças.

Rose (2001) considera três aspectos principais no processo de análises e interpretações visuais: “a produção de imagens, a própria imagem e a audiência” (ROSE, 2001, p. 13). A tentativa é alcançar uma abordagem que pense o visual a partir de seus significados culturais, práticas sociais e relações de poder. Durante as análises considero o contexto em que as fotografias foram produzidas, as interpretações pessoais, as narrativas das crianças e discussões.

Interpretações dos dados visuais neste estudo partem, inicialmente, das crianças. Seus relatos, narrativas e opiniões sobre as fotografias formaram as primeiras análises do material. O ponto de vista das/os fotógrafas/os revelou processos sociais e histórias pessoais. Por isso, “uma primeira interpretação é iniciada pela narração quando ele ou ela explica a motivação para tirar a foto” (KOLB, 2008, p. 18).

Kolb (2008) nomeia esta estratégia de produção de dados como “participatory photo interview” e destaca que o principal objetivo é suscitar interpretações, comentários e modos de olhar através das fotos produzidas pelos próprios participantes da investigação. Elas/es apresentaram novos “insights” sobre suas realidades e refletiram sobre suas vidas sob o ponto de vista da câmera. Tornaram-se pesquisadores de suas culturas, vida, casas e bairros quando tiraram fotos e falaram sobre isso. A conversa com as/os estudantes e suas narrativas trouxeram à tona emoções e dúvidas não comentadas anteriormente e alguns detalhes da vida social ficaram evidentes. “O método foto/entrevista convida os participantes a falarem sobre sentimentos e preocupações utilizando fotos como estímulo. Durante a entrevista os participantes frequentemente falam de maneira narrativa, mas, também usam frases curtas que revelam sérias preocupações e intenções” (KOLB, 2008, p. 19).

Conversei individualmente com as crianças sobre as fotografias. Depois disso, levamos as preocupações, constatações e revelações para o grupo. Em alguns casos voltei a ter encontros individuais após perceber grande repercussão de ideias ou discussões sobre suas fotos. Esse foi o caso, por exemplo, do menino que negou possuir bichinhos de pelúcia diante dos colegas.

A narração que inicia esta cena refere-se a um dos acontecimentos ocorridos nos grupos focais. Centrada neste acontecimento construí questionamentos, análises e argumentações sobre o episódio e as escolhas metodológicas que o acompanharam.

A turma A não participou desta atividade pedagógica, pois seus interesses estavam voltados para a telenovela *Rebelde*. As atividades de pesquisa de ambas as turmas culminaram com encontros de grupos focais, mas, as estratégias para incitar as conversas eram diferentes. A turma A trabalhou a partir da telenovela *Rebelde* (grupo de estudos) e a turma B a partir de suas fotografias.

O contato cotidiano com as crianças no período de observação que antecedeu os grupos focais foi decisivo para que elas/es sentissem confiança e liberdade para falar e demonstrar como percebem e pensam questões de gênero e sexualidades. Nossa interação aconteceu nas salas de aula, nos corredores, na hora do recreio e na hora da entrada na escola, minimizando uma das principais dificuldades apresentadas para a produção de dados através de grupos focais, que corresponde ao “período de adaptação entre pesquisador e sujeitos” (GASKELL, 2002, p. 66).

Grupo Focal é uma técnica para coletar informações qualitativas em pesquisas que pretendem explorar experiências, opiniões, sentimentos, posicionamentos e preferências. Segundo Gaskell (2002, p. 75), o “objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem.” Utilizando essa técnica tive a possibilidade de perceber as atitudes interpessoais das/os alunas/os acerca de questões relacionadas à produção do gênero masculino nas salas de aula. Não busquei acessar somente o comportamento dos estudantes, mas, o porquê de determinadas ações e valores.

A pesquisa foi desenvolvida com as crianças e a atividade de cada novo encontro do grupo focal era previamente sugerida, discutida e negociada com elas. Produzir dados sobre a constituição de identidades masculinas através de grupos focais foi necessidade que surgiu no decorrer da investigação, pois, essa técnica não visa uma percepção generalizada dos fatos. Gaskell (2002, p. 65) discute esse aspecto ao afirmar que os dados fornecidos pelos grupos focais não representam o todo, mas, auxiliam ao explicar achados específicos de um grupo.

Os grupos focais, então, não servem para fazer generalizações, porque tudo que é dito e feito - gestos, expressões corporais, movimentos - em um grupo focal são especificidades, indissociáveis da situação em que estão acontecendo. Porém, vale salientar que as informações geradas pelo procedimento do grupo focal, e posteriores análises, pode contribuir para diferentes estudos e reflexões acerca do contexto escolar. Essa estratégia se revelou apropriada para investigar o que as/os estudantes pensam, mas, apresentou potencialidade maior para verificar porque elas/es pensam de determinada maneira.

Não tive expectativas ou preocupação sobre se as alunas e alunos falavam a “verdade”. Concentrei-me em investigar o porquê de algo ser narrado, conforme comenta Barbour (2009, p. 59): “o que é, então, de interesse não é se uma história é verdadeira, mas porque que alguém opta, por contá-la de um modo em particular.” Esse ponto torna-se desafiador porque deflagrará análises sobre os motivos de determinadas falas e atitudes, sem desconsiderar a possibilidade de que outros olhares investigativos sobre as mesmas situações possam ser elaborados.

Conforme explicitiei na cena anterior (Cena 2), a abordagem pós-estruturalista orienta os processos de investigação, pois suas problematizações põem em perspectiva a importância de duvidar daquilo que parece inquestionável, neste caso, no âmbito escolar. Essa abordagem busca desestabilizar ‘verdades’ consolidadas como naturais resistindo à tentação de formular sínteses conclusivas. Busca, também, “... admitir a provisoriidade do saber e a coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com

as quais operamos são construídas, social e culturalmente” (MEYER; SOARES, 2005, p. 39).

Neste panorama, me distancio de metanarrativas educacionais para tentar compreender os micro acontecimentos, as situações específicas do grupo com o qual interagi. Denzin e Lincoln (2006, p. 32) afirmam que “a busca pelas grandes narrativas está sendo substituída por teorias mais locais, de pequena escala, que se ajustem a problemas específicos e a situações particulares”. Procuro, ainda, trabalhar com a desconfortável e instigante ideia do incompleto e da incerteza como fonte de produtivas reflexões tendo consciência de que sempre estamos propensos a errar e a refazer percursos investigativos. Uma decisão que precisei refazer foi ter convidado, ingenuamente, as professoras das turmas, para participarem dos encontros dos grupos focais. Desfiz esse convite ao perceber que as/os estudantes não se sentiam à vontade para expor suas opiniões diante do olhar repreensivo das educadoras.

Discutir sobre a relação das/os estudantes com imagens e artefatos na perspectiva da cultura visual significa entender essa relação como produtora de cultura, como constituidora de significados e valores que carregamos em nosso dia a dia. Em sintonia com as ideias de Martins e Tourinho (2012, p. 10), gradativamente fui me dando conta de que “nos processos de construção de sentido é importante compreender contextos, práticas sociais e relações de poder implícitas ou explícitas nas culturas das imagens”.

A busca por uma possível compreensão de relações das/os estudantes com tais artefatos desconstrói narrativas naturalizadas abrindo espaço para a negociação de outros valores e entendimentos sobre as coisas. No contexto desta investigação em sala de aula, a cultura visual proporciona espaço para rever, por exemplo, caminhos que levam a consolidação da heterossexualidade como única possibilidade “saudável” de relacionamento amoroso e, em decorrência, práticas pedagógicas que, geralmente, desconsideram o cotidiano das/os alunas/os e as narrativas de masculinidades normativas que aprisionam sujeitos direcionando suas preferências.

Aprendendo a não Gostar de “Certas Coisas”

Heitor estava aprendendo a comprometer suas posições de sujeito em relação aos comportamentos de gênero do grupo porque não queria admitir para os colegas que os bichinhos de pelúcia eram seus. Temia as piadinhas sobre suas preferências e, especialmente, a dúvida sobre sua masculinidade. Da minha parte, queria evitar consequências negativas para o relacionamento e pertencimento de Heitor naquele grupo. Todavia, como mencionei, minha atuação revela uma dupla função: de um lado, alívio e preservo o lugar de Heitor no grupo; de outro, reforço e alimento distinções discriminatórias de orientação sexual. Assim, acompanhando os argumentos de Connell (2003, p. 36), reconheço que a masculinidade, se pudéssemos definir brevemente, “é ao mesmo tempo a posição nas relações de gênero, as práticas pelas quais os homens e mulheres se comprometem com essa posição de gênero, e os efeitos destas práticas na experiência corporal, na personalidade e na cultura” (CONNELL, 2003, p. 36).

Ao mesmo tempo em que estamos imersos nas relações de gênero, também as produzimos e reproduzimos. Não somos receptores e expectadores inocentes que simplesmente herdamos, aderem ou assumem um gênero, mas, também construímos estratégias para continuar repetindo comportamentos específicos para homens e mulheres. Sendo assim, “reconhecer o gênero como um padrão social exige vê-lo como um produto da história e também como um produtor de história” (CONNELL, 2003, p. 46).

Gênero não se constitui unicamente pela relação homem e mulher, pois outras produções identitárias estão diretamente vinculadas, tais como questões de classe social, raça, etnia e sexualidade. Não apenas nos constituímos como mulheres e homens, pois pertencemos a uma classe social, compartilhamos crenças religiosas e nos diferenciamos de acordo com etnia, lugar de nascimento, idade e tantas outras categorias que nos colocam frente a determinados valores socioculturais delimitando noções de mundo e modos de interagir. Ao pesquisar sobre a constituição de masculinidades na escola percebo a significativa presença dos meus valores pessoais enquanto mulher, filha, irmã, professora, branca, heterossexual e

estudante de uma universidade pública. Mais do que perceber a presença dessas representações identitárias, são elas que dirigem os rumos da pesquisa e criam aquilo que Martins chama de “versões de realidade”. O lugar de onde falo aponta os rumos daquilo que produzo e minhas noções de realidade também estão produzindo masculinidades.

Estudos específicos sobre masculinidades surgem como objeto de análise nos anos 80 na tentativa de responder a novos fenômenos que estavam acontecendo no sistema educacional, entre eles o maior êxito escolar das meninas e o aumento significativo da violência no âmbito da escola (SUBIRATS, 1986). Tais acontecimentos, detectados por estudiosos da área em diversos países (KIMMEL, 2001; LOMAS, 2003) implodiram reflexões que procuravam pensar sobre a produção do ser masculino na instituição escolar. Passou-se a problematizar como acontecia a formação deste sujeito masculino e suas atribuições sociais.

É fato que os estudos de masculinidade também surgem das questões propostas pelas investigações feministas (SUBIRATS, 1986), pois, assim como as mulheres, os homens respondem a padrões sociais considerados corretos e também estão imersos nas aprendizagens dos comportamentos ideais para cada gênero. Os estudos de masculinidades foram fomentados pelas iniciativas feministas, mas, também é apropriado afirmar que não foram bem recebidos, chegando a ser rejeitados por inúmeras estudiosas que os consideravam um regresso ao protagonismo masculino (SUBIRATS, 1986).

Pesquisas sobre masculinidades (MONTESINOS, 2002; LOMAS, 2004) enfatizam que diversas formas de ser homem são manifestadas e criadas em relação a posições sociais, etnia, sexualidade, entre outras, sendo que o contexto escolar também não produz uma única maneira de ser menino. Pascoe (2007, p. 7) explica esse processo ao dizer que “este modelo de masculinidades múltiplas tem sido enormemente influente, inspirando inúmeros estudos que detalham como masculinidades são promovidas, desafiadas ou reforçadas de diferentes maneiras em determinadas situações sociais”.

Nas interações com as/os estudantes percebi que o aluno Raul (8 anos), era chamado por outro nome por seus colegas. Descobri que isso acontecia porque as/os colegas o identificam com um dos personagens negros da novela *Rebeldes*, que recebe bolsa de estudos por pertencer a uma classe social desprivilegiada. Raul pertence a uma classe econômica menos favorecida que a dos demais colegas. Perguntei se ele se identificava com o personagem e se gostava de assistir os *Rebeldes*. Sua resposta foi negativa para ambas as perguntas. Esse tipo de situação instiga a pensar que a produção do ser menino perpassa questões como, por exemplo, de classe social, etnia, local de moradia e idade, categorias que estão em constante negociação com as posições de sujeito que as/os alunas/os podem assumir e/ou repudiar, resistir.

Na sala de aula vários tipos de masculinidades estão sendo manifestadas e produzidas entre e para as/os estudantes. Neste caso, pode-se dizer que uma maneira de ser menino está sendo construída e marcada a partir de características atribuídas pelas/os colegas, definindo uma configuração que inclui ser menino, pobre, negro e morador de um bairro periférico.

Connell (2003) propõe quatro tipos de masculinidade reconhecendo que eles podem entrecruzar-se e, ainda, ser rompidos. O primeiro tipo corresponde à masculinidade hegemônica, na qual o masculino pretende exercer o máximo de ação dominante e de autoridade sobre seus pares. A ele é atribuído o exercício da autonomia e a tomada de decisões que orientam algumas atividades. Identidades hegemônicas são móveis, mudando conforme o tempo e o contexto. Por isso é importante pensar sobre qual hegemonia se fala e em qual contexto está inserida.

A masculinidade subordinada, segundo tipo caracterizado por Connell, teria uma aproximação com os comportamentos supostamente femininos e, por isso, apresenta ligação com as identidades gays. Também atende a um comportamento típico de opressão diante da masculinidade hegemônica. Sua voz é silenciada e suas atitudes acatam ao que o outro deseja.

O terceiro tipo, denominado masculinidade marginal, é produzido e vivenciado por aqueles que não tem acesso ao status social de poder. Geralmente está ligado à possibilidade de aquisição de bens de consumo e à questões de classe social privilegiada. Por último, Connell descreve a masculinidade complacente como aquele tipo que observa os acontecimentos e, sem obter acesso direto ao poder e dominação, usufrui dos benefícios daqueles que exercem a masculinidade hegemônica.

Todavia, vale salientar que restringir-se aos quatro tipos de masculinidade propostos por Connell reduz as diversas possibilidades de ser homem, pois, as relações sociais são dinâmicas e mutáveis e, por este motivo, inúmeras outras maneiras de ser homem estão sendo cotidianamente construídas, produzidas, reproduzidas, rompidas, neutralizadas, legitimadas e esquecidas. Seria difícil e inapropriado delimitar o tipo de masculinidade que estaria sendo produzida em determinada circunstância, tendo em vista que os indivíduos vivem e frequentam contextos sociais e culturais que exigem diferentes estratégias de negociação de identidade para pertencer a grupos específicos e que “a definição de masculinidade não é universal, mas local, limitada, institucional e que outras definições de masculinidade podem ser encontrados em diferentes locais e tempos” (PASCOE, 2007, p. 14).

O caso dos meninos que participaram da pesquisa serve como exemplo. Na turma A, Artur exerce o poder de influenciar as decisões do grupo e até mesmo da professora. Sua opinião é ouvida e respeitada porque, além da liderança, ele utiliza argumentos convincentes para defender suas ideias. As/os alunas/os geralmente recorrem a ele para decidir sobre brincadeiras ou para resolver algum conflito no grupo, como no dia em que “ele encerrou uma discussão ao escolher somente cinco colegas para brincarem de ser *Rebelde* durante o recreio”. Artur se identifica e se comporta como um dos protagonistas dos Rebeldes, definindo quais colegas podem participar do seu grupo.

Tendo sido aceito mais tarde no grupo mais ligado aos Rebeldes, João precisou da ‘permissão’ de Artur para estabelecer este vínculo. Foi Artur quem definiu que personagem dos *Rebeldes* João deveria adotar.

Assim, João está no grupo Rebelde porque negociou com Artur, aceitou e se submeteu à sua liderança.

No entanto, a situação se modifica quando o assunto é a aula de educação física ou alguma atividade esportiva. É João quem define as questões relacionadas ao esporte, aceita ou veta colegas no seu time, escolhe aqueles que disputam corrida e, nos jogos, atua como juiz estabelecendo regras. Sua liderança e vivência corporal em atividades esportivas legitimam suas decisões no grupo. Consequentemente, nesse contexto, ele se faz ouvir pelos demais colegas em detrimento de Artur.

Em relação a um colega, neste caso, Artur, é possível dizer que João é um representante do tipo de masculinidade subalterna. Entretanto, em relação à atividade esportiva, João assume o tipo de masculinidade hegemônica. O exemplo demonstra a possibilidade de rupturas do tipo de masculinidade não apenas em termos de contexto como em termos das diferentes ações que se praticam num mesmo contexto.

Masculinidade hegemônica é um conceito contestado e inicialmente entendido como normatização de práticas que possibilitaram a dominação sobre as mulheres. “Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

Neste livro, o conceito de hegemonia é tratado como dinâmica de poder. Ao abordar a masculinidade hegemônica não busco aproximações com noções entre dominante/dominado ou hegemônico/subalterno. Invisto no termo como aspecto provisório, afinal, relações de poder são cambiantes, fluidas e foram constantemente negociadas pelas/os meninas e meninos participantes da investigação. “É desejável eliminar qualquer uso da masculinidade hegemônica como fixa, como um modelo trans-histórico. Esse uso viola a historicidade do gênero e ignora a evidência massiva das transformações nas definições sociais da masculinidade” (CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013, p. 252).

Não desconsidero os registros e anotações no diário de campo que mostram a tentativa de subordinação de um grupo de meninos em relação a outros. Havia meninos e meninas que exerciam hegemonia buscando privilégios, superioridade, valorização e aceitação. Menosprezavam colegas e lançavam atitudes violentas e opressivas. Tornavam-se centrais e associados/as com autoridade. No entanto, essa busca pela hegemonia era praticada por todas/os estudantes que, ora obtinham sucesso, ora aceitavam submeter-se.

Os meninos poderiam adotar uma masculinidade hegemônica ou distanciavam-se dessa prática em outros momentos de acordo com suas necessidades de socialização e integração. Vivenciar a hegemonia tampouco representa estar confortável ou satisfeito, sendo que por vezes ela é renegada ou, ainda, utilizada como ferramenta para tornar as relações interpessoais mais justas e valorizar os que não estão ocupando esse espaço. Masculinidades e feminilidades (no plural) que exercem hegemonia provisória em determinado espaço e tempo parece uma compreensão adequada. Por exemplo, meninos reforçam sua masculinidade desconsiderando e evitando as “coisas de meninas”. Fogem do universo feminino para reafirmarem-se, mas, também são expulsos do círculo de convivência das meninas e, muitas vezes, são humilhados por elas.

Outro ponto importante de reflexão que destaco no estudo sobre masculinidades realizado por Pascoe (2007, p. 9), são as implicações da definição de masculinidade, ou seja, o que os homens ou meninos fazem. Esta demarcação resume e delimita masculinidade com as ações daqueles que têm corpos masculinos. Definir a masculinidade como “o que os homens e meninos fazem” ou assumir que o corpo masculino é a localização de masculinidade, reitera categorias biologizantes de feminino e masculino. Ainda de acordo com Pascoe (2007, p. 12),

assumir que a masculinidade é apenas sobre os homens enfraquece as investigações. Por isso, é importante olhar para processos de masculinização fora do corpo masculino, não para catalogar um novo tipo de masculinidade, mas para identificar práticas, rituais e discursos que constituem a masculinidade.

Butler (2003) ao tratar de performatividade não reduz masculinidades e feminilidades a gênero. Ela afirma que, gênero não necessariamente deve ser incutido em termos de masculino e feminino. Podem existir brechas, lacunas e um espaço conceitual para possíveis rachaduras. Nesta investigação, masculinidades estão intimamente ligadas ao que os meninos fazem porque o contexto apresentou binarismos fortemente demarcados entre masculino/feminino, menina/menino.

As possíveis e existentes “brechas” citadas por Butler são exemplificadas por Mac An Ghaill e Haywood (2013) ao apresentarem o contexto das “tomboys and tomboyismo” em uma escola britânica. Meninas “tomboys” apresentam práticas de gênero transgressivas e com múltiplos sentidos. Algumas estão interessadas nas coisas que os meninos fazem, outras buscam a mesma “liberdade” conferida ao masculino. Querem ser meninos ou simplesmente desejam seu estilo de vida. Identificam-se com garotos ou querem participar de masculinidades dominantes. Apreciam o “ser menino”. Às vezes são agressivas, violentas, usam roupas não tipicamente femininas e vocabulário masculino. Não há uma definição exata, mas, essas meninas quebram com normalidades de sexo e gênero. Rompem a maneira tradicional de ser menina. Nesse exemplo, “Não se equipara, necessariamente, características biológicas masculinas e femininas com masculinidades e feminilidades” (MAC AN GHAILL; HAYWOOD, 2013, p. 86).

Masculinidade é um conceito não capaz de capturar a diversidade de práticas corporais e subjetividades no contexto educacional. Na escola, em Goiânia, também surgiram brechas para refletir sobre os binarismos feminino/masculino. Durante a realização do projeto fotográfico, Caroline mostrou-me fotografias de seus brinquedos e preferências fora do âmbito escolar. Enfatizou sua paixão pelo Flamengo (time de futebol) e interesse por carros e brinquedos “arriscados” como skate. Caroline disse estar com vergonha de mostrar suas fotos para os colegas porque poderiam achar que eram fotos de menino.



Registros feito por Caroline durante atividade pedagógica/pesquisa (2011)

Reconhecendo que narrativas e práticas de masculinidade ultrapassam corpos masculinos, entendo que a construção das masculinidades não acontece somente com a participação das meninas, mas, que elas são protagonistas nesse processo. Tendo como questão principal de pesquisa: como masculinidades são produzidas nas salas de aula mediadas pelos artefatos culturais que circundam o cotidiano infantil, exponho a necessidade de compreender os processos de negociação de gênero e sexualidades no qual crianças, profissionais da escola e eu estávamos inseridos.

Voltando ao episódio de Heitor, ao negar que os bichinhos de pelúcia eram seus, houve uma negociação referente a representações de gênero e sexualidades com a turma. Isso não significa que ele passou a não gostar desses brinquedos, mas, naquele grupo, ele aprendeu a criar estratégias de convivência para não ser ridicularizado ou comparado com meninas. Essas

estratégias de negociação eram frequentes nas turmas, inclusive entre as meninas. É possível que as crianças não acreditassem que aqueles bichinhos de pelúcia poderiam ser somente de meninas. O fato é que, diante do grupo e de determinadas situações e ambientes, elas/es aprendem como interagir e negociar suas atitudes e crenças para se integrarem e participarem de um projeto de convivência. Ao fazerem isso, suas percepções, maneiras de ser, agir e pensar também estão sendo modificados, estando em constante transformação. Askew e Ross (1991, p. 17) afirmam que “grande parte da conduta descrita como masculina é aprendida (oposto a inata) e que se reforça por ideias estereotipadas sobre o que significa ser homem na sociedade.”

Artur demonstra outra aprendizagem do “ser menino” ao afirmar que *“não pode brincar e mostrar pros outros o que sente. Não pode brincar que tá apaixonado”*. Neste caso, ocultar sentimentos e não demonstrar uma “fragilidade” que, geralmente, é atribuída às meninas, constitui outra estratégia dos meninos para interagirem com o grupo. Na fala de Artur, há uma tríplice negação: brincar, sentir e apaixonar-se. A primeira, força a transformação do menino em adulto, ou seja, da criança menino em homem. A segunda, reforça a conhecida discriminação que a escola exerce sobre as manifestações que não podem ser quantificadas e que tem possibilidades diversas de serem manifestadas: as expressões sensíveis. A terceira e última - apaixonar-se - provavelmente igualaria meninos e meninas no sentido de que, como entende o senso comum, ao apaixonarmo-nos, também nos fragilizamos. Entretanto, é Artur que se subordina às limitações de suas ações e sentimentos reafirmando um espaço simbólico redutor para sustentar uma masculinidade hegemônica.

Estava presente nos grupos participantes da investigação a tentativa de manter este espaço simbólico redutor/repressivo de masculinidade hegemônica, espaço no qual meninos não demonstram sentimentos e fragilidades, resolvem situações conflituosas através da violência, gostam de futebol e de carros, não brincam com determinados jogos e brinquedos e aprendem a se distanciar de um suposto universo feminino. Os meninos são pressionados a mostrar masculinidade e a esconder e ocultar fragilidades

e vulnerabilidades, corroborando com Lomas (2008, p. 197) ao afirmar que “a conduta escolar e social da maioria dos meninos se manifesta em um conjunto de práticas e de atitudes coincidentes com os estereótipos habituais da masculinidade dominante”.

Diferenciar-se do universo feminino é uma prática presente nesses grupos como tentativa de afirmação de masculinidades. Meninos aprendem, dentro e fora da escola, um código social que valoriza padrões de masculinidades desejáveis e muitas vezes associados à virilidade e opção heterossexual, em repúdio a homossexualidade. Junior (8 anos) relatou que meninas

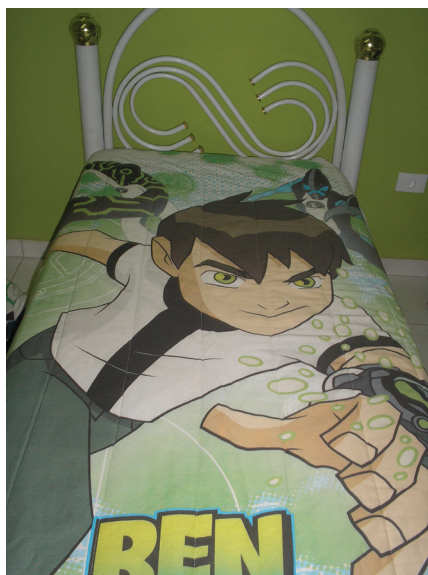
gostam de coisas diferentes e os meninos não usam as coisas que as meninas usam. Por exemplo, se os meninos usarem as coisas que as meninas usam aí está relacionado à outra pessoa e aí a gente não é menino. Aí a gente é relacionado a gays.

Busco fugir de interpretações e observações de gênero e sexualidades que se ajustem às minhas expectativas e, assim, verifiquei que meninos estavam aprendendo atitudes relacionadas a uma masculinidade hegemônica, mas, essa hegemonia é cambiante e instável. Os meninos mantêm suas masculinidades em constante negociação e, na teia das relações de poder, sofrem, alteram suas posições de sujeito e modificam seus lugares e posturas. Minha busca reflexiva está na capacidade de olhar para esses jogos de negociações, para comportamentos que não são esperados e para ações e atitudes que transgridem limitações e determinações. Concordando com Louro (2007b, p. 125), essa “disposição do olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento”.

Interessa-me pensar sobre os processos sociais pelos quais os meninos transitam, os modos como eles negociam seus lugares diante do grupo de convivência na escola e como eles assumem ou descartam formas de masculinidades. Uma das negociações que estava em jogo nas relações entre os meninos da turma B era a transição de uma masculinidade infantil

para uma masculinidade adolescente. Nesse caso, o infantil deveria ser superado para alcançar atitudes mais “viris”, conquista de conhecimentos sobre sexo e imposição de vontades através de atos de agressão e violência.

Steve (8 anos) é um menino que adorava o Ben 10. Mostrou a fotografia de seu cobertor estampado com o personagem e falou sobre seu boneco gigante para os colegas durante um dos encontros do grupo focal. Steve foi interrompido por seu colega Leonardo (11anos) que disse: *“é hora de largar os super-heróis e virar homem”*. Heitor corroborou com as palavras do colega afirmando: *“eu já deixei o Ben 10 faz tempo... só uso as roupas porque minha mãe compra”*. Steve ficou desconcertado e os meninos ficaram em silêncio aguardando uma resposta. Timidamente, o menino disse que as roupas do Ben 10 foram compradas por sua avó, tentando se desculpar ou justificar o porquê de ainda ser fã desse personagem.



Registros feitos por Steve durante a atividade pedagógica/pesquisa (2011)

Não me parece relevante pensar se Steve aprendeu a não gostar do Ben10 ou se ainda continuará apreciando o personagem. O importante é refletir sobre como Steve negociou suas representações de masculinidade e encontrou uma maneira de não ser penalizado ou menosprezado pelo grupo. Naquele grupo, espaço e momento, ele aprendeu que um menino de sua faixa etária não deve manifestar seu gosto por “coisas de crianças” e que suas preferências deveriam mudar, amadurecer, para atender a uma masculinidade considerada adulta.

Ao dizer que Steve deveria “virar homem”, Leonardo se colocou em uma posição superior, como alguém que já passou por experiências de vida distanciando-se da ingenuidade da fase dos super-heróis. Deixou para trás - assim queria demonstrar - seu período de fantasia e imaginação e usou isso para mostrar poder perante os colegas. Na sua perspectiva, possivelmente, revelou conhecimento e maturidade. Conseguiu impor seus desejos e foi admirado por isso. Seus conhecimentos como menino “mais velho” da turma representaram um valor social, um capital que favoreceu a prevalência de suas perspectivas. No jogo de negociações, Leonardo foi portador de conhecimentos que se constituíram como valiosa moeda de troca. A postura contrária à infância proporcionou um capital cultural prestigiado e valorizado nas interações entre os meninos. Esse prestígio o encorajou a oprimir e subordinar os demais aos seus interesses e conhecimentos.

Leonardo e seu colega Junior conversavam sobre o mundo real, sobre problemas e assuntos de adolescentes e adultos. Ao contrário de Steve, falavam sobre uso de armas, sobre relacionamentos com as meninas e sobre o andamento dos campeonatos de futebol. O mundo da imaginação cedeu lugar para acontecimentos reais e concretos.

Falar sobre futebol e entender a atualidade das competições representou um cobiçado emblema de masculinidade e quase uma “atitude obrigatória” para os meninos da turma. Junior é um dos meninos que demonstrou sua paixão por futebol e evidenciou muitos conhecimentos acerca do assunto. Em suas fotografias predominam objetos de futebol e durante os encontros dos grupos focais foram utilizadas como exemplo do

que meninos devem gostar e fazer. Junior, erguendo a foto da camiseta de seu time de futebol preferido disse: *“homem tem é que gostar disso!”*

Junior afirmou, também, que futebol é para meninos porque as meninas não têm resistência física suficiente para partidas oficiais. Mesmo tendo seus posicionamentos criticados e rebatidos pelas/os colegas, Junior reforçou sua crença de que o futebol é uma preferência de meninos. Aqui, importa problematizar como essa concepção se tornou hegemônica, como se difunde demarcando masculinidades através de atitudes de meninos. Importa, ainda, problematizar como tal concepção é utilizada e se torna “moeda de troca” em negociações de gênero e sexualidades no grupo.

Apaixonado por futebol e pelo time do Flamengo, Junior citou as várias medalhas dos campeonatos nos quais participou e utilizou essa “paixão” e o relato de sua rotina de treinos como dispositivo para não deixar dúvidas e consolidar sua masculinidade. Mostrando a imagem de uma medalha, ele exclama: *“olha o tanto que brilha!”* - demonstrando sua paixão pelo futebol e pelo time.



Registros feitos por Junior durante a atividade pedagógica/pesquisa (2011)

Essas negociações geram aprendizagens. Os meninos aprendem como agir em determinados momentos e ambientes. Aprendem que podem ser ofendidos se expressarem ligação ou preferência por artefatos considerados do mundo feminino. Aprendem, também, a criar estratégias de combate a qualquer tipo de comparação com meninas. Os meninos

“aprendem a manter distância daquilo que, simbolicamente, está associado às meninas, atribuindo um valor mínimo e, também, aprendem a apropriar-se daquilo que pode dar prestígio e lhes colocar em lugares de superioridade entre seus colegas” (GARCIA, 2012b, p. 246). Percebi que o uso e o incentivo a violência física ou verbal, piadinhas maliciosas, deboches e até xingamentos são estratégias utilizadas pelos meninos para consolidarem suas masculinidades.

“Vem brigar se você é homem” é uma das frases que escutei repetidas vezes. Subirats (1986, p. 30) afirma que, em geral, os estudos de masculinidade destacam a profunda relação entre gênero masculino e violência e que existem distintas maneiras através das quais elas se associam. Segundo o autor, “a violência ocupa um elevado valor simbólico na aquisição da identidade masculina: determinados tipos de violência servem para obter e manter posições de poder e prestígio”. Esses posicionamentos de poder são instáveis, portanto, podem mudar resultando no fato de que estratégias de negociação entre os meninos são continuamente exercitadas.

Praticar violência física e verbal, aprender a se defender, ofender aqueles que não atendem à masculinidade hegemônica, impor opiniões através de ameaças ou piadas, ser agressivo e ter conduta rude são exemplos de estratégias utilizadas por alguns meninos para não serem vistos como vulneráveis e inseguros e para demonstrar que não tem medo. Estas são chamadas diretas à violência e, em muitas situações, podem aumentar o prestígio de quem as usa entre os integrantes do grupo.

Agressividade e violência associam-se com a constituição de masculinidades nesta pesquisa e, assim como Askew e Ross (1991, p. 23) penso que “a agressividade dos meninos é um reflexo de certas atitudes e opiniões sobre violência generalizadas em nossa sociedade e, portanto, está relacionada com as relações de poder entre os grupos que a compõe”. Ao não trabalhar com essas questões a escola dá espaço e permite que meninos se comportem agressivamente.

Outra estratégia para fortificar suas identidades é a aquisição e demonstração de conhecimentos sobre carros. Os carros se tornam

ferramentas que empoderam e consolidam traços de masculinidade. Em inúmeras situações os carros estavam presentes nas conversas dos meninos como demarcador de status e posicionamento.

Heitor, o menino que negou ser dono dos brinquedos de pelúcia, utilizou uma de suas fotografias de uma jaqueta da Ferrarri como tentativa de rebater possíveis dúvidas desencadeadas pelo episódio dos bichinhos de pelúcia. Ao mostrar a foto, nenhum colega ridicularizou o objeto ou questionou sua preferência. Os meninos fizeram perguntas sobre a jaqueta e Heitor respondeu sem hesitação, confiante de sua masculinidade e atento à expectativa dos colegas.

A mesma empolgação e confiança caracterizaram as reações dos alunos diante dos comentários de Heitor sobre a foto do carro antigo do seu pai. Segundo Heitor, o carro é muito valioso e será dele quando completar 18 anos. Ao apresentar as fotografias do carro antigo da família e de uma jaqueta da Ferrarri, supostamente adquirida por seu pai durante em evento de Fórmula 1, Heitor se sobressaiu perante os demais, demarcou sua masculinidade e fez com que as/os colegas “esquecessem” o episódio dos ursinhos de pelúcia. Nesse caso, não importa se o menino contou a verdade sobre aqueles objetos, mas, o motivo pelo qual realizou tal narração para estabelecer-se na sala de aula.



Registros feitos por Heitor durante a atividade pedagógica/pesquisa (2011)

São muitas as “pressões” no contexto social para que os meninos se comportem segundo normas de masculinidade. Restrições e atribuições sobre o que podem gostar e brincar, desde o nascimento, impõem condutas mais ou menos aceitáveis nos grupos de convivência, sendo que “a visão da masculinidade ficaria definida por meio do que não é feminino” (GARCIA, 2012b, p. 144). São normas rigorosas que atuam como dispositivos para determinar processos de autorregulação, sendo peças importantes para pensar a construção de gêneros e sexualidades nas escolas.

Concordo com Garcia (2012b, p. 147) ao afirmar que “é importante continuar refletindo sobre quais normalidades de gênero e sexo são dominantes em determinados contextos e os modos como negociamos com elas, movimentando-nos entre as margens de resistência e conformidade”. Em princípio, a instituição escolar - junto com outras instituições socioculturais - detém a atribuição de oportunizar problematizações sobre as maneiras naturalizadas de pensar e agir nos grupos, propor mudanças nos modos e focos de olhar, transgredindo e criando outras relações e formas de conviver que fujam de confortos e estabilidades que nos prendem à poucas possibilidades de interpretar e compreender acontecimentos sociais.



CENA 4

**“Se a tia Naira ve isso, eu vou ser expulso da escola!”
Aprendendo a não falar nem mostrar certas coisas**

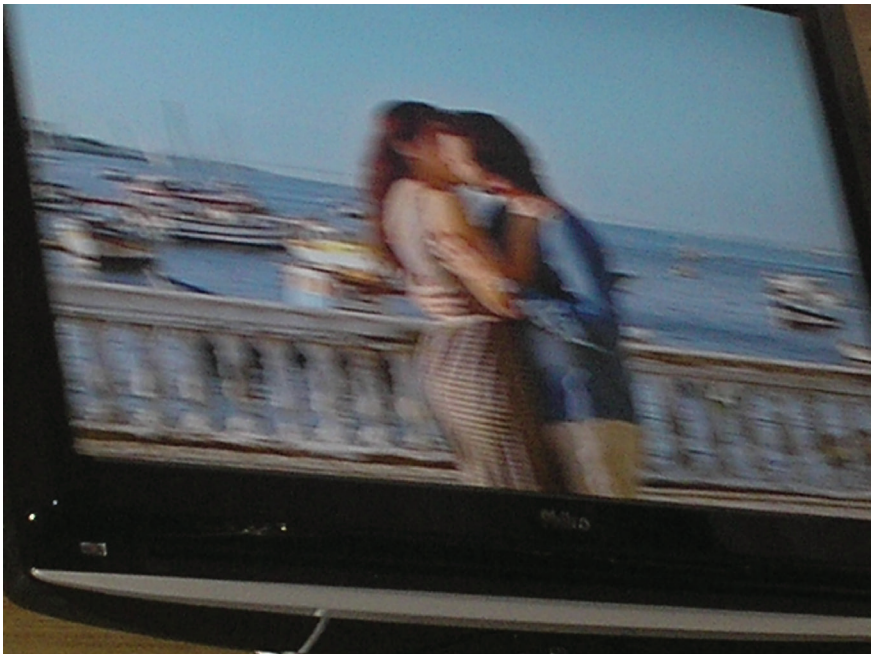


Foto tirada pelo estudante durante pesquisa de campo (2011)

Estávamos João, Leonardo, Junior, Pedro, Keitor e eu sentados ao redor de vinte e cinco fotografias espalhadas sobre a mesa da sala de aula. Minha intenção era observar e registrar as interações dos meninos (8 a 11 anos) entre eles e com as fotografias que haviam tirado durante atividade pedagógica desenvolvida como parte de um projeto. Era o segundo encontro do grupo focal e eu tinha preparado um roteiro com questões específicas para serem abordadas. Quase todos ficaram surpresos ao verem as fotos impressas, em tamanho 15x21cm, e demonstraram satisfação com o resultado do trabalho.

Leonardo viu que uma de suas fotos, impressa, estava sobre a mesa. Imediatamente, pegou a foto e começou a chorar. Fiquei intrigada com a situação e perguntei por que ele estava chorando. Ele respondeu: "Se a tia Naira ver isso eu vou ser expulso da escola!"

Também afirmou que eu deveria colocá-la no lixo. O clima ficou tenso porque o menino continuou chorando e queria rasgar a foto. Dois colegas tentavam consolar e impedir... Ainda chorando, ele disse:

--- Eu já tenho duas advertências... Se ela ver isso eu tô ferrado! Não mostra essa foto pra tia!

Tentei acalmar o menino e entender suas razões:

--- O que tem de errado nessa foto?

Um colega respondeu prontamente:

--- Sem gente se beijando!

Leonardo justificou dizendo repetidas vezes:

--- A tia Naira vai encher o saco. A tia Naira vai ficar enchendo o saco. Me dá ela! Ela vai encher o saco! Me dá a foto!

Os colegas ficaram sensibilizados e tentaram consolar Leonardo dizendo que não permitiriam que eu colocasse a foto na exposição. Um pouco mais calmo, Leonardo negou que tinha tirado a foto:

--- Não fui eu quem tirou. Foi o meu irmão. A tia Naira não vai querer porque tem muita criança pequena. Não combina! Essa foto, tia, é sem vergonha. Isso sim!

Junior interrompeu gritando:

--- Não! É porque a foto é muito saliente pra menores de idade como o Leonardo... Ele fica com saliência dentro da sala.

João também gritou:

--- Larga de mentir que o Leonardo já é grande!

Interrompi a discussão para conversar somente com Leonardo.

O que fez Leonardo chorar? Quais seus temores diante da possibilidade de mostrar uma de suas fotografias para os colegas da escola? Por que ele acreditava que seria punido ao mostrar a imagem de um casal se beijando? Essas questões produzem incômodos porque nos fazem pensar sobre o poder disciplinador que determinadas ações e pessoas exercem na escola. Tia Naira, a supervisora escolar, também desempenha a coordenação de turno e é responsável pela organização das crianças no pátio, na hora da entrada e da saída. Para ela, são encaminhada/os alunas/os que não cumprem regras escolares, tais como usar uniforme, não brigar com as/os colegas, respeitar as professoras e realizar as atividades propostas em sala de aula.

Leonardo, que tinha onze anos e cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental, foi encaminhado diversas vezes para os “cuidados” da tia Naira. Ele recebeu duas advertências em 2011. Uma, por brigar com um colega de outra turma, e outra, por não realizar suas atividades escolares na sala de aula. Sabia que a terceira advertência resultaria em suspensão, pois, além de ser alertado pela supervisora, conviveu com um colega de outra turma que foi suspenso depois da terceira advertência. Com a suspensão Leonardo não poderia entrar na escola por alguns dias e, no retorno, teria que vir acompanhado pelo pai, mãe ou responsável.

Qual o significado das palavras “advertência” e “suspensão” para Leonardo e seus colegas? Como esses conceitos permeiam o imaginário das/os alunas/os? Como os meninos percebem atos de “indisciplina” na escola? Como masculinidades são constituídas nesse contexto?

A cena narrada fornece pistas para pensarmos sobre a constituição do ser menino na escola através do respeito e do atendimento às normas disciplinares. No âmbito escolar, os meninos aprendem que não podem falar tudo que pensam ou desejam e nem mostrar tudo aquilo que tem, nesse caso, uma fotografia. Suas falas e atitudes são controladas por mecanismos de disciplinamento que permeiam o ambiente, tais como: lista de regras fixadas nas salas de aula, orientações da equipe diretiva, ordens das professoras, olhares que recriminam, alerta dos colegas e, até mesmo, um imaginário sobre as consequências que uma imagem considerada inadequada pode provocar.

Leonardo chorou ao temer os efeitos daquilo que não chegou a dizer e mostrar. Seu medo, revelado por lágrimas e pedidos, era ser repreendido e receber mais uma advertência. Naquele momento, o menino estava aprendendo que há certas imagens que não se mostram na escola porque ela é frequentada por crianças e, supostamente, a cena de um beijo seria inapropriada para o ambiente escolar.

Nessa instituição de ensino frequentam somente crianças e pré-adolescentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e as fotos tiradas pelas/os alunas/os do 3º ano durante um projeto pedagógico seriam expostas na escola. O medo de ser repreendido fez com que Leonardo impedisse que sua foto fosse exposta e, ao chorar, ele demonstrou que estava aprendendo uma condição para pertencer aquele grupo escolar. Estava aprendendo que não poderia falar e mostrar certas coisas/imagens na escola (e para seus colegas ainda infantis), que existem punições para aquelas/es que não cumprem as regras estabelecidas.

Leonardo realizou uma aprendizagem que define aspectos de sua masculinidade e que deve ser aprendida pelos meninos que ali convivem e interagem. Nesse ambiente escolar, falar sobre beijo, namoro ou qualquer outro tipo de assunto relacionado à sexualidade é um tabu. Ele justificou a proibição de mostrar sua foto afirmando que ali é lugar de crianças pequenas e ele, por ser um dos meninos mais velhos, não deve expor informações consideradas inapropriadas - nesse caso a foto de um beijo - para os demais colegas menores e ainda “inocentes”.

Ao dizer a *“tia Naira não vai querer porque tem muita criança pequena. Não combina! Essa foto, tia, é sem vergonha. Isso sim!”* Leonardo expressou sua compreensão sobre suas responsabilidades diante das/os colegas menores reconhecendo que elas/es devem ser protegidos de certas imagens ou assuntos. Diante desse comentário, construído a partir do que a escola e outros âmbitos sociais constroem sobre a maneira adequada de viver e abordar a infância, outras questões surgem: como dizer que as crianças são ou devem ser? Como e do quê pretendemos protegê-las? Por que Leonardo ficou preocupado em não mostrar a imagem de um beijo para as/os colegas das turmas? Como são essas crianças inseridas

no âmbito escolar? Através do olhar e da preocupação de Leonardo quero problematizar como as infâncias são socialmente construídas dentro da escola e, como isso interfere nas ações pedagógicas que constituem maneiras de ser menino.



Fotografia registrada durante pesquisa de campo na escola (2011)

Cenas de beijos entre casais heterossexuais são comuns no cotidiano das/os estudantes de todas as idades (TV, propagandas, rua, filmes, desenhos animados, figurinhas...). Mesmo assim, Leonardo sentiu que estaria influenciando negativamente as alunas e alunos da escola e que não poderia deixar que a tia Naira, supervisora, soubesse que ele era o responsável pela foto. Leonardo (11 anos) é o menino mais velho da turma e, de certa maneira, sentiu-se responsável pelas aprendizagens que os demais teriam. Ele reconheceu que tem conhecimentos diferenciados e outras vivências com grupos de adolescentes fora da escola. A figurinha

dos Rebeldes, por exemplo, circulou livremente entre as/os estudantes e não preocupou Leonardo porque ele não foi responsável por trazer essa imagem para escola.

Durante a investigação, o menino evidenciou que gosta de ser imitado e de ser referência para os demais. No entanto, esbarra nas regras comportamentais impostas pelo ambiente escolar que não permitem compartilhar seus conhecimentos enquanto menino mais velho. Para ser aceito na escola e não levar uma suspensão, Leonardo aprendeu a não falar nem mostrar certas coisas. Ele colaborou para que a instituição escolar continue protegendo as infâncias de assuntos considerados não pertinentes a sua idade, mesmo que contrarie seus interesses e as práticas de outros âmbitos sociais. Essa “regra” não é explícita e não foi divulgada na escola, mas, existe e foi apreendida de maneira eficaz pelo menino.

No momento do grupo focal, quando ocorreu a cena narrada, não havia nenhum representante da direção da escola, a professora da turma não estava presente. Mesmo assim, o aluno sentiu-se ameaçado pelos mecanismos normativos da escola que não necessitam da presença física da professora para que sejam reforçados. O colega Junior advertiu Leonardo sobre esses mecanismos ao gritar: *“é porque a foto é muito saliente pra menores de idade.”* Ambos aprenderam que determinados assuntos devem ficar escondidos, ser ocultados e jamais mencionados para não influenciar negativamente as/os colegas menores. Eles, Leonardo e Junior, conhecem por experiência própria, como a escola pune alunas/os que não cumprem as normas.

Os encontros dos grupos focais se tornaram estratégia importante para proporcionar discussões acerca da constituição de masculinidades na escola e a cena narrada instigou reflexões sobre minhas atribuições enquanto pesquisadora. Entre elas, admitir que a interação nos grupos focais pode ser conflitante e, ao mesmo tempo, enriquecedora no sentido de perceber como os relacionamentos interpessoais acontecem nas salas de aula.

Diante dessas problematizações iniciais e partindo da cena na qual Leonardo chorou por temer uma suspensão da escola, desenvolverei alguns temas específicos: (1) sobre as normas escolares como uma das ferramentas

para a constituição de gênero e sexualidades na instituição escolar; (2) sobre as concepções de infâncias presentes na escola a partir da fala em que Leonardo evidenciou ser responsável por proteger seus colegas de assuntos inapropriados e, (3) sobre os grupos focais como estratégia que favoreceu discussões sobre a constituição do ser menino durante o processo investigativo.

Sendo Menino diante da Suspensão e Advertência Escolar

Ao chorar por temer que a supervisora da escola o repreendesse com advertência e suspensão, Leonardo explicitou sua compreensão sobre como as práticas pedagógicas determinam comportamentos considerados ‘adequados’ para cada situação. Por ser o aluno mais velho da turma, condição que pressupõe certa responsabilidade perante os demais, ele ficou com receio de que a foto de uma cena de beijo influenciasse negativamente os colegas mais novos. Ao dizer que os “...pequenos não podem ver esse tipo de coisa” Leonardo demonstrou que uma de suas atribuições enquanto colega “mais velho” é proteger os demais colegas de assuntos e imagens consideradas inapropriadas para as infâncias. Essa e várias outras condições comportamentais destinadas aos meninos são constituídas nas relações de salas de aula, produzindo o que Subirats (1986, p. 23) denominou sistemas de gênero que descrevem e prescrevem atitudes específicas em cada contexto:

Os gêneros constituem sistemas de identidades e comportamentos que, ao prescrever o que os indivíduos devem fazer segundo qual seja seu sexo, introduzem uma forte limitação em suas possibilidades de desenvolvimento humano e lhes forçam a adaptar-se a padrões que nem sempre correspondem a suas capacidades e aos seus desejos.

Homens e mulheres são produzidos no interior de sistemas de regras e padrões de comportamentos que distinguem e prescrevem ações específicas para cada sexo, delimitando como devem atuar em situações sociais diversas. Esses padrões constituem aspectos da construção de gênero e sexualidades e Leonardo, assim como seus colegas, aprendem a conviver e comportar-se segundo normas específicas.

Ao investigar sobre a constituição de masculinidades com um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental penso que, embora as/os alunas/os tenham atitudes, pensamentos e ações comuns, “apropriadas” do ser menino, diversas outras maneiras de ser homem estão presentes nas turmas. Não posso falar da construção de uma masculinidade entre os alunos, mas, de várias identidades sobre ser menino que se entrecruzam, são constituídas e consolidadas por normas disciplinares da instituição escolar. Diante disso, questiono: quais os aspectos disciplinares da instituição escolar contribuem para a formação de gênero?

Para Louro (2007a), discutir sobre gênero representa pensar sobre como o masculino e o feminino são constituídos e problematizar relações sociais consideradas “comuns” ou “normais”. Nesta abordagem a linguagem é tratada como produtora de saber e de poder. Esse enfoque aponta que nos constituímos enquanto homens e mulheres ao longo da vida por diversas instituições e práticas sociais que narram comportamentos masculinos e femininos.

Os estudos sobre masculinidades apresentam contexto histórico e cultural diretamente ligado aos estudos feministas, pois é neles que se inauguram as discussões que entendem gênero em seu aspecto relacional.

O termo gênero remete a história do movimento feminista que surgiu no Ocidente no início do século XX com a busca pelos direitos femininos de voto e de contestação às atribuições da mulher na sociedade (LOURO, 2005). Desde seu início, esse movimento se apresentou multifacetado, pois apresentava diversas vertentes organizadas por grupos de mulheres que buscavam reverter diferentes necessidades, tais como: o direito ao ensino superior, a formação de sindicatos pela melhoria da qualidade no trabalho e a discussão dos direitos das mulheres de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade. Desse modo, elas buscavam seu lugar de participação social e o rompimento à dominação masculina.

Louro (2005) destaca que o marco de expansão do movimento aconteceu por volta de 1960, com a problematização do termo “gênero” entre militantes e estudiosas que, além de preocupações sociais e políticas,

procuravam construir reflexões teóricas. Embora a ênfase maior estivesse nas questões das mulheres, os estudos sobre os homens também ganhavam espaço de reflexão, porque discutir o aspecto social e relacional de gênero implica pensar sobre a construção de múltiplas formas de ser feminino e masculino. Louro (2005, p. 15) denomina isso como a “segunda onda” do feminismo, pois “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”.

Foi nesse contexto que o movimento feminista se inseriu com maior visibilidade e legitimidade no âmbito público e nas instituições acadêmicas, pois, passou a realizar publicações de livros e de artigos em jornais e revistas. Louro (2005, p. 16) cita algumas obras consideradas clássicas, “como, por exemplo, *‘Lê deuxième sexe’*, de Simone Beauvoir (1949), *‘The feminine mystique’*, de Betty Friedman (1963), e *‘Sexual politics’*, de Kate Millett (1969)”².

No Brasil, essa segunda fase do feminismo desencadeia uma forte oposição à ditadura militar e aos sistemas de redemocratização da sociedade, pois, buscava um maior investimento na produção de pesquisas que tivessem como objetivo a denúncia, a compreensão e a explicação da subordinação social e invisibilidade política a qual as mulheres tinham sido submetidas (MEYER, 2007). Esses estudos foram importantes porque colocaram em evidência dados estatísticos que até então estavam ocultos, como a dominação dos homens perante as mulheres no âmbito privado e no trabalho. Louro (2007a, p. 17) fala sobre esse período histórico ao evidenciar qual foi o principal objetivo do movimento feminista em sua origem:

Tornar visível aquela que fora oculta foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência.

2. Traduz-se, respectivamente, por: O segundo sexo, A mística feminina e Política sexual.

A teoria de Butler (2001) contestou às ideias essencialistas que identidades de gênero são imutáveis e estão enraizadas na natureza, no corpo ou em uma heterossexualidade normativa e obrigatória. Ela chamou a atenção para o que considerou como equívoco defendido por diversas teorias da sexualidade, equívoco comumente compreendido pela sociedade e aceito pela ciência: o sexo (aspecto biológico da sexualidade) entendido como base que fundamenta o gênero (aspecto comportamental da sexualidade).

O conceito de gênero, culturalmente construído, diferente do conceito de sexo, naturalmente adquirido, formaram o par sobre o qual as teorias feministas inicialmente se basearam para desarticular o feminino como fragilidade ou submissão. O principal embate de Butler (2001, p. 26) foi com a distinção sexo/gênero: sexo é natural e gênero é construído, pois a ideia de construção de gênero sugere determinismos sociais inscritos em corpos passivos, “tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino”.

Em *Cuerpos que Importam*, Butler (2002) problematiza o discurso da *construção cultural de gênero*, distinto do de sexo, como naturalmente adquirido, abordado na teoria feminista. O considera insuficiente para explicar o modo como são produzidos e quais forças atuam para materializar os corpos. O processo no qual o sujeito assume, adota ou rejeita uma norma corporal não está definido/construído *a priori*, tampouco é imutável e natural. O discurso da construção pode ser entendido como uma impressão ou imposição, quando não é. Afinal, como e quem constrói? No lugar de concepções de construção, Butler (2002, p. 28) propõe “um retorno à noção de matéria, não como lugar ou superfície, mas como um processo de materialização que se estabiliza através do tempo para produzir efeitos de fronteira, de permanência e de superfície”.

Nesta investigação não assumo o conceito de materialização, mas, essa reflexão é importante porque ao falar em construção cultural de sexo, gênero e sexualidades não indico algo dado/recebido/adquirido. O sujeito passa por um processo de identificação normativa, assumindo

ou repudiando. É uma ação política, interessada e, portanto, não neutra. Nesse contexto, a construção é considerada como um processo no qual o sujeito negocia representações porque mesmo imerso num sistema heterossexual, muitas vezes perverso, ele não está simplesmente submetido às normatizações.

A crítica de Butler (2001) ao conceito de gênero revelou equívocos e fragilidades dessa noção e seus questionamentos mais importantes estão na suposta oposição entre os conceitos de sexo e gênero, na noção de identidade sexual e nas normas instituídas que pretendem regular desejo, sexualidade e gênero. O par sexo/gênero serviu às teorias feministas até meados da década de 1980, quando começou a ser questionado, gerando discussões sobre em que medida essa distinção é arbitrária e o quanto sexo também é uma construção discursiva e cultural como gênero.

Embora identidades de gênero e identidades sexuais estejam intimamente relacionadas, articuladas e entrelaçadas nas práticas sociais, há estudos que detalham e aprofundam a constituição de sexualidades, distinguindo-as de gênero ou, simplesmente, demarcando um território de estudos aprofundados sobre a temática. Essa distinção não é simples nem segura, mas, necessária, segundo Louro (2007, p. 26):

Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente interrelacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos ou índios, ricos ou pobres etc.).

A “ordem compulsória”, conceito discutido e problematizado por Butler (2001), exige coerência entre sexo, gênero e desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Ou seja, se o bebê que estiver na barriga da mãe tiver pênis, é um menino. Ele ganhará brinquedos considerados de menino e será impulsionado a sentir atração por meninas. Seguindo

nesse esquema conceitual uma mulher “é mulher na medida em que funciona como mulher na estrutura heterossexual dominante e colocar isso em juízo, possivelmente, implica perder algo do nosso sentido, do lugar de gênero que ocupamos” (BUTLER, 2001, p.12). Butler desnaturaliza a noção de gênero e destaca a necessidade de subverter a ordem compulsória, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo e questionando “com que frequência a vigilância das normas de gênero se faz precisamente para consolidar a hegemonia heterossexual”? (BUTLER, 2001, p. 14).

Os gêneros reconhecidos socialmente são aqueles que apresentam relações de coerência e continuidade entre sexo/gênero/prática sexual e desejo. As manifestações de descontinuidade e incoerência são rechaçadas porque não se ajustam a matriz cultural heterossexual. A proliferação e maior visibilidade de práticas que não atendem a essa “ordem compulsória” permitem abrir outras matrizes de gênero. Butler (2001, p. 73) questiona “se a identidade é um efeito das práticas discursivas, até que ponto a identidade de gênero, vista como uma relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo, é o efeito de uma prática reguladora que pode definir-se como heterossexualidade obrigatória?” E, ainda, “se o gênero se constrói, poderíamos construir de distintas maneiras, ou por acaso sua construção pressupõe alguma forma de determinismo social que nega a possibilidade de que o sujeito atue e mude?” (BUTLER, 2001, p. 56).

A autora afirma que gênero nem sempre se constitui de maneira coerente em contextos históricos e culturais distintos e se entrecruza “com modalidades raciais, de classe, etnias sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Assim, é impossível separar o gênero das intersecções políticas e culturais nas quais constantemente se produz e se mantém” (BUTLER, 2001, p. 49).

As feministas estavam diante de um contexto onde não eram somente as diferenças biológicas, anatômicas ou socioeconômicas que constituíam as desigualdades de gênero. Elas passam, então, a refletir sobre os modos como o feminino e o masculino são representados, acreditando que isso determina a maneira de ser homem e mulher na sociedade. Começam a se dar conta de que “é no âmbito das relações sociais que se constroem

os gêneros” (LOURO, 2007a, p. 22). Nesse contexto, as representações de feminilidade e de masculinidade são constituídas pelo que se pensa e fala sobre o feminino e o masculino. Segundo Meyer (2007, p. 14):

...são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico.

O conceito de gênero passa a ser modificado pelas perspectivas pós-estruturalistas que abordam a linguagem como produtora de saber e poder. Esse enfoque aponta para o fato de que nos constituímos enquanto homens e mulheres ao longo da vida por diversas instituições e práticas sociais que narram os comportamentos masculinos e femininos. Meyer (2007, p. 16) apresenta importante colaboração ao falar sobre a vertente pós-estruturalista na discussão sobre gênero:

As abordagens feministas pós-estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal (apresentada como origem das diferenças entre homens e mulheres, ou como superfície sobre a qual a cultura opera para produzir desigualdades) para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas como processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidades.

Isso implica dizer que não nascemos homens e mulheres, tornamos-nos homens e mulheres. E, ainda, a “construção de gênero é histórica e está em constante mudança, sendo assim, estamos construindo gênero” (LOURO, 2007b, p. 35). De acordo com a perspectiva pós-estruturalista, os estudos relacionados a gênero procuram problematizar a diferença e as relações de poder em que o feminino e o masculino são produzidos, buscando transcender ao objetivo inicial de luta pela diminuição da dominação masculina.

Diante disso, não é possível descartar que vivemos a diferença e que a busca pela igualdade torna-se um objetivo impossível de ser alcançado, por isso “na perspectiva pós-estruturalista as ambições de transformação social são menos severas, acreditando que essas podem ocorrer de maneira gradual, local e cotidiana” (LOURO, 2007b, p. 121).

Os estudos feministas não estabelecem um conjunto de conceitos teórico-metodológicos estáveis ou indiscutíveis. Ao contrário, tentam conviver com a instabilidade e com as dúvidas, buscando a igualdade de oportunidades juntamente com a legitimação das diferenças. Não querem, simplesmente, reivindicar espaço social para as mulheres, mas, problematizam como as relações sociais são produzidas.

Segundo Louro (2007a, p. 37) “os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder”. Por isso, a atual abordagem desses estudos está ligada à desnaturalização de concepções que percebem a mulher como portadora de uma natural submissão ao homem, desconstruindo binarismos que diferenciam, por exemplo, as funções sociais de homens e de mulheres na família e no trabalho. A suposta hierarquização de subordinação do feminino perante o masculino denota um olhar de vitimização e culpabilidade da mulher, pois pressupõe que ela não tem a opção de transformar a realidade. Os pressupostos teóricos pós-estruturalistas problematizam tais entendimentos porque se fundamentam no princípio de que os relacionamentos sociais estão engendrados nas relações de poder, tendo, assim, a possibilidade de resistência. Para Foucault (2006, p. 183) o poder não é um fenômeno que pressupõe a dominação de um sujeito sobre o outro:

...o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Desse modo, a mulher não está simplesmente dominada pelo homem, mas, ambos exercem e sofrem as consequências de suas ações e estão, constantemente, resistindo, transgredindo e negociando suas representações. O poder acontece diante da liberdade de resistência do sujeito, por isso não basta acreditarmos que somos “manipulados”, “governados” ou “subjetivados”, pois participamos ativamente nessa rede.

Sobre as relações de poder no contexto educacional, os sujeitos envolvidos não são simples “vítimas” e também exercem e fazem parte de uma “teia” na qual todos estão imbricados. Mesmo assim, as instituições escolares, através de suas práticas educativas, contribuem para que as/os estudantes não percebam seu potencial para romper com estruturas de dominação. As escolas continuam a naturalizar discursos que aprisionam os sujeitos em concepções únicas e ‘verdadeiras’, sem considerar a diversidade de olhares possíveis sobre os fatos sociais. Elas buscam enquadrar a constituição dos envolvidos em apenas alguns referenciais hegemônicos.

Não existe liberdade isenta de relações de poder. Falar sobre gênero, nessa perspectiva, perturba posicionamentos que defendem uma identidade masculina e feminina baseada nas diferenças biológicas, pois homens e mulheres se constituem ao incorporarem valores culturais que determinam comportamentos adequados e atitudes previstas para determinadas situações. Louro (2007a, p. 41) salienta a construção discursiva de gênero através das relações de poder:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Nesse sentido, sujeitos são produzidos nas práticas culturais que vivenciam cotidianamente e são nessas práticas que estão inscritas as relações de poder, situações onde sujeitos instituem maneiras de olhar a si mesmos e ao mundo ao seu redor. Como participantes de uma cultura, passam a compartilhar significados e a interpretar o mundo de maneira semelhante. Essa é uma discussão emblemática para a área da educação porque desloca a centralidade da ação das escolas para a constituição dos sujeitos, embora não as exima da responsabilidade formativa dos estudantes.

Problematizar sobre gênero, nessa perspectiva, torna-se ousado e instigante para profissionais ligados à área educacional. Tal problematização pode contribuir para desconstruir a crença de que gêneros são construídos de maneira “natural” e “espontânea”. Essa desconstrução é uma tarefa ambiciosa, situada numa realidade marcada por fortes discursos que procuram enfatizar as diferenciações de atribuições, comportamentos, sentimentos e papéis femininos e masculinos. Nesta pesquisa, a concepção central é a de que gênero é uma identidade fabricada, produzida ao longo da vida por diversas pedagogias culturais.

Um aspecto que ganhou evidência durante a realização dos grupos focais é que determinados assuntos e experiências não devem ser compartilhados no âmbito escolar, principalmente temas relacionados à sexualidade. Através de vários mecanismos de punição reforçados em sala de aula, os meninos estão aprendendo que não podem falar e mostrar certos objetos/imagens. Essas aprendizagens acontecem no cotidiano escolar e, geralmente, estão ligadas a ameaças, a repulsa das/os professoras/es, sustentadas por sistemas de punição tais como suspensão, advertências, ficar sem recreio, enviar bilhete para os pais e até mesmo receber o dobro de atividades/tarefas escolares.

Uma dessas situações aconteceu durante o período de observação na aula de educação física e me fez refletir sobre como gêneros são produzidos pelas ações pedagógicas, principalmente no que se refere ao que os meninos devem aprender a não falar. A professora propôs uma brincadeira de roda na qual cada criança deveria se imaginar como uma árvore. Dois meninos, Heitor e João, decidiram compartilhar com os colegas e a professora o tipo de árvore que imaginavam ser em “tom de piada”: “*eu sô a bananeira!*”, “*...e eu sô o pé de pepino!*”, fazendo referência ao pênis. A professora os repreendeu com rispidez e retrucou: “*pepino não dá em árvore!*” Em seguida, a professora decidiu nomear os tipos de árvore para cada criança e disse que os meninos não deveriam voltar a repetir piadinhas semelhantes, pois, caso o fizessem, ficariam de fora do jogo, sentados, apenas olhando os colegas brincarem.

Em outro momento de observação, a professora ficou irritada quando um menino parou de copiar suas atividades do quadro e levantou-se da cadeira para contar uma piada para a turma. A piada fazia referência às meninas que não tomam banho e que por isso “*tinham a perereca fedida*” (Luis, 9 anos). Os colegas riram muito da piada e a professora ficou braba e, sem levantar seu tom de voz, ordenou que o menino nunca mais contasse uma piada feia, machista e preconceituosa como aquela diante das meninas. Depois de algumas frases sobre o respeito que os meninos devem ter com as meninas, a professora ordenou que ele sentasse e recomeçasse suas atividades no caderno.

Nesta situação, mais uma vez, os meninos tiveram uma lição sobre temas que não podem ser abordados na escola. Aprenderam que podem ser punidos ao abordarem ou falarem sobre esses assuntos. Com esses exemplos, não pretendo julgar negativamente as ações das educadoras, até mesmo porque não sei como reagiria diante de situação como essa e, provavelmente, tomaria atitude semelhante se estivesse na posição da referida professora. Todavia, quero enfatizar que maneiras de ser menino são construídas nas salas de aula e que, situações como essas, comuns no cotidiano escolar, devem ser problematizadas pelas/os educadoras/es. Quero por sob suspeita atitudes cotidianas nas salas de aula abrindo espaço

para problematizar falas, gestos e comportamentos percebidos como naturais e corriqueiros nas práticas pedagógicas. As duas últimas situações que dei como exemplo e diversas outras que vivenciei com as/os estudantes acontecem nas escolas sem que seja feito nenhum tipo de reflexão. Sutis, são ignoradas ou, intencionalmente, passam sem serem notadas, mas, estão presentes como fortes demarcadores de posicionamentos de gênero e sexualidades. Louro (2007a, p. 63) ressalta a necessidade de refletirmos sobre as práticas cotidianas na escola ao dizer que:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

A possibilidade de investigar como as masculinidades são produzidas nas salas de aula proporcionou uma discussão levantada por um menino durante um encontro do grupo focal. Ele chamou a atenção para o fato que, ao entrarmos na sala de vídeo, as meninas sentaram na primeira fileira e os meninos na segunda. Ele disse: *“repara só tia, eles sentaram juntos porque os meninos sentam juntos naturalmente e as meninas sentam só com as meninas sem ninguém precisar mandar. Eu não entendo porque tem que ser sempre assim”*. O menino estava motivado pelas discussões do grupo focal e externou sua posição sobre o que os meninos podem e devem fazer na sala de aula. Ele observou uma ação rotineira que demarcava atribuições femininas e masculinas dentro da escola e nos fez pensar junto com ele. Este episódio, inesperado, orientou as discussões do encontro e seu questionamento gerou, posteriormente, inúmeros comentários entre as/os estudantes.

A ação dos meninos, aparentemente simples, ao sentarem próximos uns dos outros, ficando longe das meninas, demonstra que algumas normas sutis estão sendo observadas e cumpridas. Negar a proximidade corporal com uma menina atende a uma atribuição que condiciona atitudes de ser menino nesse grupo. Diversas outras condições comportamentais destinadas aos garotos são constituídas no interior das relações nas salas de aula

Práticas de disciplinamento, através de ameaças de suspensão e advertências, são comuns nesta escola e funcionam como um dos mecanismos que mantém as/os estudantes obedientes às normas explícitas e implícitas na escola. Embora não sejam simplesmente passivos às determinações escolares porque estão imersos nas teias relacionais do poder, as/os estudantes aprendem o que devem ou não falar, fazer e mostrar na escola. Além disso, elas/es também reproduzem essas aprendizagens e exigem comportamentos considerados adequados uns dos outros.

Outro momento de encontro do grupo focal (em 07/10/2011) mostra como a ameaça de advertência surge de um colega numa situação em que os meninos começaram a discutir sobre uma aula que tiveram na sala de informática:

___Se eu contar da computação você tá suspenso agora, Pedro. Tá gravando? Grava aí, tia! O Pedro falou pra colocar vídeo pornô: www.mulherbucetudastravesti.com.br e o Leonardo que fez. (Vini)

___Sabe o que foi tia... O Leonardo falou aquele dia pra colocar vídeo pornô. (João)

___Agora meu pai vai me bater. Ele [colega] vai falar pra tia Naira e vai chamar o meu pai e ele vai me bater. Ele vai! (Leonardo)

___Ele vai chegar lá na sala e vai contar pra professora. Se isso acontecer a culpa vai ser de você. O meu pai vai me arrebentar. (João)

___Se esse besta falar, a gente tá ferrado tia, que aí ele vai falar pra professora que vai passar pra diretora. (Pedro)

___Aí eu vou levar a terceira advertência. Eu já tenho uma suspensão e uma advertência. (Leonardo)

___O coração do Leonardo tá a cento e poucos... (Heitor)

___Ela vai dar advertência pra nós todos! (Leonardo)

Em outra situação, mais uma vez Leonardo manifesta seu temor em relação às consequências de suas ações. Mas, dessa vez, foi um colega de turma quem lembrou e o ameaçou sobre o que não deve ser dito e mostrado na escola. As normas da instituição estão fortemente introjetadas nas/os estudantes e não é necessário que a supervisora ou outro profissional da escola faça tais ameaças. Esta situação exemplifica o que Louro (2007a) chama de “identidades escolarizadas”. O sistema disciplinar está tão arraigado nas/os estudantes que eles mesmos reproduzem e cobram as normas uns dos outros.

Junior sabia que o uso dos equipamentos na sala de informática era exclusivo para assuntos escolares, orientados pela professora. Ameaçou o colega porque conhecia os riscos que Leonardo corria ao ser “dedurado”. Nesse caso, a norma disciplinar foi acionada por um colega de turma que, além de assimilar as regras da instituição, as utiliza em seu favor, reproduzindo ameaças e se valendo delas para chantagear Leonardo. Em nenhum lugar da escola está fixada a proibição do uso dos computadores para pesquisa de materiais considerados “impróprios”, mas, os meninos sabem que não podem acessar sites considerados inadequados para a sua faixa etária.

Sujeitos “escolarizados” aprendem que a instituição é local de determinadas práticas sociais. Há horários a serem cumpridos e preenchidos com atividades específicas, caso das turmas pesquisadas cujas atividades eram oriundas do livro didático e da cópia de textos e exercícios do quadro verde no caderno. As/os estudantes sabem que ficarão sem recreio se não mantiverem silêncio durante a oração ou, se saírem do seu lugar na fila na hora da entrada. Ao sentar na cadeira, a postura deve ser ereta, a atenção deve estar voltada para a explicação da professora que, com frequência, exerce controle sobre a turma impondo suas vontades e convicções através

de ameaças, gritos, bilhete para os pais, cancelamento do recreio ou da aula de educação física ou, ainda, como mencionei anteriormente, passando o dobro de atividades no caderno, fazendo advertências, suspensões...

Brigas e discussões nas salas de aula são inadmissíveis. Meninas e meninos vão ao banheiro apenas com a permissão da professora e somente depois de uma hora após o início da aula. Devem sentar um atrás do outro, perfilados e longe das/os amigas/os. Materiais escolares não podem ser emprestados. As roupas ou, o uniforme, é padronizado sinalizando de maneira velada uma expectativa de uniformização de comportamentos, gestos, falas e pensamentos.

A escola pretende educar sujeitos com base em comportamentos, aprendizagens e conhecimentos homogêneos. Quem fica fora desses padrões é considerado “indisciplinado”. No caso dessa escola, somente os meninos são indisciplinados, pois, segundo a supervisora, as “*meninas não dão problema, só os meninos que ganham advertência*”. As/os estudantes aprendem o que podem falar, pensar, mostrar e fazer na sala de aula e “um longo aprendizado vai, afinal, ‘colocar cada um no seu lugar’” (LOURO, 2007a, p. 60).

Entre outros âmbitos sociais, as/os estudantes são marcados pela escolarização, pois, a “escola define espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2007a, p. 58). As/os alunas/os, como sujeitos aprendizes dos conteúdos, normas, posturas e vivências escolares, reagem e negociam maneiras de conviver no âmbito escolar. Leonardo, um dos meninos “indisciplinados” e amedrontados pela possibilidade de receber mais uma advertência, não concorda com algumas normas estabelecidas pela escola e apresenta outro exemplo do que não pode ser feito em sala de aula:

Dentro da sala não pode... Não pode falar muito, muito alto. Ontem ele [apontando para João] estava escrevendo uma carta e mostrou pro Pedro. Aí a tia pegou a carta da mão dele. Aí ele foi lá e levou uma advertência. Isso é errado, só por causa da carta. Muitas coisas erradas não podem. Muitas bobearas.

Existem, ainda, mecanismos produtores de gênero e sexualidades silenciados nas relações escolares, pois, ao privilegiar somente assuntos e projetos delimitados pelos conteúdos previstos nos planos de ensino, educadoras/es desconsideram temáticas recorrentes no cotidiano das/os estudantes. Deixam de problematizar ideias, interesses e desejos que circundam e compõem o universo das crianças. Diante da repercussão dos encontros e das discussões dos grupos focais, perguntei diretamente aos estudantes: existem coisas que os meninos não podem falar ou mostrar? Quais?

As respostas deixam evidente que assuntos ligados à sexualidade são corriqueiros entre eles, mas, vetados nas discussões em sala de aula. Em resposta a minha pergunta, Junior afirmou: *“muita saliência de falta de vergonha na cara. As meninas e os meninos não podem falar. Não pode falar palavrão e saliência”*. Intrigado com a resposta do colega, Leonardo perguntou: o que significa “saliência”? Junior respondeu: *“saliência é muita falta de vergonha na cara. Você não sabe nada porque você só sabe falar essas coisas de saliência”*.

Fiquei curiosa sobre o que Junior entende como saliência e reafirmei a pergunta sobre o que isso significava. Ele retomou: *“é falta de vergonha na cara. É saliência. Pergunta pros meninos que eles sabem e eu não sei o que é isso. Eu só sei o que é abuso, sexo... [cochichou a palavra sexo]”*. O assunto é proibido e silenciado na escola. Os meninos aprenderam que é inadequado tanto para o ambiente escolar quanto para a idade deles.

Nos encontros dos grupos focais, em vários momentos os meninos utilizaram estratégias para se referir ao tema sexo sem pronunciar a palavra. Respondendo a minha pergunta sobre o que os meninos não podiam falar e mostrar, João pediu caneta e papel para escrever a palavra “sexo”. Ao ler a palavra, imediatamente um colega disse: *“se a tia sabe ela mata nós”*. Desse modo, “(...) a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2007a, p. 62).

Para essas turmas, a discussão de assuntos relacionados à sexualidade serão abordados somente no 4º ano do Ensino Fundamental.

Segundo as professoras e a supervisora, nessa etapa, o plano de estudos contempla a temática, enfatizando aspectos biológicos. Mas vale ressaltar que essa ainda é uma área “onde todas/os se movimentam com extrema cautela e com muitos receios, onde a regra é buscar refúgio no ‘científico’ (que é traduzido, neste caso, por um estreito biologismo), evitando a contextualização social e cultural das questões” (LOURO, 2007a, p. 133).

A professora de reforço escolar entrou na sala em que estávamos realizando um encontro do grupo focal e perguntou se eu poderia dividir o ambiente para que ela pudesse ministrar aula para seu único aluno do reforço escolar. Respondi que sim, mas, percebi que a entrada da professora encerrou o nosso assunto e a discussão. Nenhum dos meninos deu continuidade ao relato que faziam de suas experiências. A partir do momento que a professora de reforço entrou na sala, todos ficaram calados.

Senti-me intimidada, entendi o silêncio dos meninos e não dei continuidade ao encontro. Tive a sensação de que a professora não entenderia os motivos da nossa conversa e das nossas discussões. Eu, também, aprendi o que não pode ser falado na escola e o momento de evitar situações constrangedoras. Tinha receios da reação da equipe diretiva e da repercussão da pesquisa e, nesse caso, mesmo com prévia autorização e termos de consentimento aprovados, eu, também, temia uma advertência ou até mesmo a suspensão do trabalho de campo que estava realizando na escola.

Para as educadoras da instituição na qual esta pesquisa foi realizada, falar sobre assuntos relacionados a sexualidade é inapropriado para as/os estudantes, mesmo que a temática permeie as conversas nas salas de aula. Sexualidade (tratada com discrição e comentada somente em grupos reservados) ganhará espaço de discussão quando as crianças atingirem a fase considerada adequada e estará atrelada aos conteúdos de ciências preestabelecidos pela escola.

Leonardo está imerso em uma extensa rede de imagens e de práticas escolarizadas que regulam seus comportamentos e, portanto, não podem ser ignoradas como constituidoras de seu imaginário e de suas identidades de gênero como aluno e menino mais velho da turma.

Infâncias que Devem ser Protegidas na Escola

Projetos e propostas educacionais estão diretamente articulados com as concepções construídas socialmente sobre as infâncias, principalmente no que diz respeito a necessidade de educá-las para a futura convivência no mundo adulto. À escola é atribuída a formação dos conhecimentos necessários para a interação social das crianças, sendo historicamente consolidada como espaço de proteção e educação das infâncias. As iniciativas pedagógicas demarcam maneiras de pensar e interagir, construindo um sujeito escolar ao qual são previstas determinadas atitudes e maneiras de pensar.

Diversas vezes, as atividades ou os projetos pedagógicos que desenvolvi com colegas educadoras/es apresentavam como argumentação o benefício para o futuro das crianças, principalmente quando o assunto estava relacionado a formação cidadã com ênfase em cooperação e solidariedade. Nossas intenções e objetivos estavam ligados a uma formação para o futuro que privilegiava o respeito às diferenças, mas não previa a possibilidade de ser diferente. Conteúdos escolares predeterminados eram desenvolvidos com o objetivo de normatizar as aprendizagens e os conhecimentos que considerávamos necessários e importantes.

Nossas concepções sobre ser criança determinavam os caminhos pedagógicos, pois considerávamos que nós, educadoras/es, detínhamos conhecimentos úteis e necessários para a formação das/os estudantes. O que percebi e vivenciei, no entanto, é que inúmeras propostas educacionais estabelecidas no âmbito escolar não atendiam as necessidades das infâncias porque elas apresentam dinamismo na interação com as ferramentas tecnológicas e inúmeras mudanças nos relacionamentos interpessoais.

Em sala de aula as crianças escolhem os produtos a serem consumidos, interagem com diversos equipamentos eletrônicos, ensinam sobre o manuseio da internet, discordam de alguns ensinamentos e apresentam versões diferenciadas e desconhecidas das/os professoras/es, não se satisfazem com atividades que possibilitam uma única resposta final e estão conectadas umas com as outras através das redes sociais. Em consonância com essa ideia, Nascimento (2010, p. 23) afirma que

“...a infância atual convive, a um só tempo, com uma superabundância de informação e com uma diversidade de equipamentos tecnológicos, favorecedores de interatividade e de provocações para a multiplicidade de pensamentos.” O cotidiano infantil mudou tanto que, como educadoras/es, temos dificuldades de compreendê-lo.

Temos a necessidade de mensurar, classificar, de tornar nossas inquietações palpáveis para compreender quais os melhores caminhos a serem seguidos para uma educação de qualidade. “Quando pensamos nas crianças, projetamos expectativas, futuros, planos ou sonhos para ele/ela, porém, nunca sabemos como, e se, tais projetos se configurarão. Daí nossa apreensão” (Martins; Tourinho, 2010, p. 38). Nossas lentes estão nubladas diante de uma infância, ou melhor, de várias infâncias³, que apresentam um dinamismo fantástico, gerando insegurança sobre as decisões mais adequadas/acertadas para elas.

Possivelmente, essa instabilidade da contemporaneidade é uma característica que não esteve presente em momentos históricos anteriores que percebiam as infâncias com outros olhares. As noções que temos sobre as infâncias da atualidade são diferentes, sendo históricas e constituídas culturalmente.

Através de inúmeros discursos “naturalizados” percebemos as infâncias como dóceis, ingênuas e dependentes dos adultos. Educar e cuidar tem se apresentado como referência para as práticas pedagógicas nas escolas que consolidam concepções de infâncias que precisam ser atendidas e protegidas pelos adultos. Tais ‘verdades’ dificilmente são problematizadas por educadoras/es que acabam por buscar uma formação homogênea para suas/seus alunas/os.

A necessidade de classificar e descrever as crianças e suas atitudes tem a finalidade de homogeneizá-las para gerenciá-las através de normas e comportamentos considerados adequados. Diante das dificuldades educacionais atuais, cotidianamente apresentadas pelos meios de comunicação, a tarefa

3. Tendo em vista a diversidade de vivências infantis em nosso contexto social, Leni Dornelles (2008) argumenta sobre a necessidade de usarmos o termo “infâncias” ao pensarmos sobre as crianças da contemporaneidade e suas interações sociais.

de normatizar uma condição “saudável” de vida para as crianças tornou-se o desejo profundo de muitas famílias e educadoras/es, ou seja, normatizando-as podemos comparar uma criança com a outra e, principalmente, nossas atitudes em relação a elas. Segundo Dornelles (2008, p. 19) “a invenção da infância implica na produção de saberes e “verdades” que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares”.

Assim, as infâncias são criações culturais que tem histórias e são compostas pelo contexto histórico de cada época. Dornelles (2008, p.12) trata a infância “como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vista ao seu gerenciamento”.

A construção das infâncias, ainda segundo Dornelles (2008), apresenta uma trajetória histórica que tem o seu início nos séculos XVI e XVII diante de três caminhos: (a) quando a família passa a ter o controle da criança, preocupando-se com as características específicas da primeira fase da vida; (b) quando a escola passa a ser um instrumento de aprender, sendo responsável pelos ensinamentos corretos e verdadeiros e, (c) quando as ciências humanas passam a estudar a criança e a denominar saberes sobre ela, principalmente na área da psicologia. Antes disso a criança era considerada um mini adulto que convivia nos mesmos espaços e ambientes. Ela compartilhava tudo: conversas, enterros, nascimentos e festividades que hoje seriam “naturalmente” repudiados tendo em vista a preservação de sua inocência.

Prezando por essa inocência, a partir do século XVII a criança passa a ser associada à dependência e fragilidade, estando em condição de total submissão. A sociedade passa a prezar pela ingenuidade da criança, separando-a da vida dos adultos ao enclausurá-la na instituição escolar sob vigilância dos preceptores (professoras/es) que teriam a missão de prepará-las para a futura integração no mundo adulto.

Ariès (1978) destaca o que chamou “sentimento de paparicação” ocorrido na França do Século XVII, no qual as crianças eram cuidadas com maior ênfase e onde o discurso médico e higienista de contenção da

mortalidade infantil delimitou às mães a preocupação e o cuidado com a saúde do bebê. Posteriormente, há a consolidação do conceito de infância. Nesse período, a criança começa a ocupar lugar central na família e a escola, rígida, atende aos estágios da vida de cada criança definidas pelos discursos científicos. “Desse modo, somente as ciências denominadas humanas poderiam sistematizar saberes e poderes capazes de normalizar a ‘infância’ e o ‘sujeito infantil’” (DORNELLES, 2008, p. 57).

“A partir do século XIX a escola passa a ser a instituição por excelência da educação e da aprendizagem da criança” (Ibid., p. 68). Os discursos do aleitamento materno e das ciências humanas procuravam conhecer as crianças para instaurar maneiras de educá-las.

A autoridade para narrar a infância também foi instaurada pelos saberes científicos. Especialistas em psicologia do desenvolvimento construíram uma noção de criança “com base em pressupostos de universalidade, colusão dos processos sociais e subjetivos e ênfase sobre os processos sistematizáveis e reguláveis, sob cuja visão repousa a ideia de progresso e evolução” (CASTRO, 2001, p. 37). Esse campo reiterou que processos subjetivos reforçariam as ações sociais e, por isso, a criança se ajustaria a uma ordem racionalizada. Pouco a pouco seria capacitada para a autonomia e socialização. Tendo esse percurso previsto, qualquer outra possibilidade se tornaria indesejável, preocupante e até mesmo patológica.

As crianças entraram na escola com um roteiro de desenvolvimento a enfrentar e responder. Os saberes “especializados” indicavam habilidades e possíveis desvios que poderiam ser verificados, inicialmente, na escola.

Nesse contexto, algumas recordações da minha prática profissional vem a tona. Recordo as disciplinas, durante o curso de graduação em pedagogia, que nos instruíram a “diagnosticar” possíveis anomalias infantis e encaminhar as/os estudantes para especialistas (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, neurologistas e terapeutas). Aprendi a observar (ou etiquetar) as fases do desenvolvimento infantil segundo Piaget (1982). A criança que não se adequava a isso era encaminhada ao setor de orientação educacional.

Nossas maneiras de entender as infâncias determinavam as práticas pedagógicas que previam, o tempo todo, o atendimento a um roteiro de como deve ser o infantil. Dentro de um universo inteiramente estruturado para a aprendizagem, “as expectativas dos agentes da escola cristalizam-se em torno de um tipo de criança, que é talhada de acordo com a normatividade das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem” (CASTRO, 2001, p. 30).

Na contemporaneidade, quais atribuições são conferidas às escolas para a educação das crianças? Quais infâncias estão em nossas salas de aula? Por que temos tanta necessidade de mensurá-las e explicá-las? Para governá-las? Procuramos crianças dóceis, dependentes de nossos ensinamentos? As infâncias estão reinventando as dinâmicas das salas de aula e “esse é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes” (DORNELLES, 2008, p.12).

Uma metanarrativa encontrada em inúmeros discursos pedagógicos está na afirmação de que as crianças são indefesas, subordinadas e que nós, adultos, somos “salvadores” e responsáveis por guiá-las e formá-las conforme os preceitos que acreditamos serem corretos e valiosos. Sendo assim, as infâncias são inventadas.

Essas concepções também são aprendidas pelas/os estudantes que passam a acreditar e defender que determinados assuntos não devem estar presentes em seu cotidiano. Junior justificou o motivo pelo qual a foto de Leonardo não poderia ser exposta ao dizer: “*a foto é muito saliente pra menores de idade como o Leonardo*”, demonstrando sua aprendizagem sobre o que não deve fazer parte do universo infantil e nem estar presente na escola.

As representações das infâncias são fabricadas por adultos (também corporificadas, reiteradas e reproduzidas pelas crianças) que decidem como e de que maneira deve ser a convivência infantil. Ao considerá-las incapazes de falar por si mesmas o adulto assume a função de representá-las, configurando suas maneiras de ver, ser, e serem vistas.

Produzimos verdades educacionais, mas, tais verdades nunca foram tão frágeis e mutáveis. Considero que inúmeras e distintas infâncias estão invadindo os espaços e produzindo algo, sendo também narradas e construídas. Concordando com as palavras de Martins e Tourinho (2010, p. 39) penso que ainda estão acontecendo mudanças nos entendimentos sobre como viver a infância, pois “como criação da sociedade e, portanto, como construção social, a infância é sempre mutante e sujeita a transformações abrangentes.”

Um dos elementos que transforma e produz as infâncias são as imagens e artefatos culturais. Aliadas as ferramentas tecnológicas e a recursos midiáticos, eles estão cada vez mais presentes no cotidiano das/os estudantes, sendo parte integral de seus ambientes de convivência, provocando diferentes olhares das/os educadoras/es. Situação ilustrativa aconteceu quando a professora da turma A decidiu recolher e guardar em sua bolsa os celulares de suas/seus alunas/os após constatar que eles estavam enviando fotos de suas atividades do final de semana uns para os outros durante a explicação de um conteúdo. A surpresa da educadora aconteceu quando sua bolsa ficou transbordada de celulares que tocavam repetidas vezes durante o restante da explicação.

É importante ressaltar que as crianças não recebem informações visuais de maneira passiva porque, estando inseridas em relações de poder, elas observam, assistem, consideram, questionam, absorvem, comparam, reinterpretem ou descartam informações, de acordo com aquilo que desperta suas curiosidades e seus interesses. Vivências visuais podem ser aceitas ou não, embora não possamos desconsiderar o poder representativo das imagens.

Tais imagens ensinam, constituindo-se como pedagogias culturais (GIROUX, 1995). Elas remetem ao processo de ensino e aprendizagem por meio de artefatos culturais, muitas vezes exteriores a instituições educacionais com as quais aprendemos sobre o mundo e sobre nossas relações sociais. Tornou-se difícil negar que as/os alunas/os aprendem com pedagogias culturais, demonstrando inúmeras vezes, maior interesse por elas do que pelo o que é previsto ou planejado no âmbito escolar.

Como infâncias são produzidas nas escolas? Que percepções e interpretações relacionadas às cenas de beijo estão presentes no imaginário infantil? Do que queremos proteger as crianças?

Leonardo aprendeu o que a escola acredita ser adequado para as crianças e entende que uma cena de beijo pertence ao “mundo adulto”. Também compreende suas responsabilidades perante os colegas menores por ser o menino “mais velho” da turma. Em outro momento, pedi que Leonardo explicasse os motivos para não permitir que sua foto fosse exposta na escola. Ele respondeu: *“tia, é porque não tem nenhum aqui que é adulto. Nenhum é adulto na sala. Aí a tia ia brigar comigo. Só adulto pode ver isso”*. João estava escutando a nossa conversa e reiterou: *“por causa que aqui não pode. Porque aqui é escola de menino pequeno e não é escola de gente grande. Se colocar aí todo mundo vai querer beijar. Ainda é criança e não pode”*.

Segundo os meninos, os colegas mais jovens não poderiam ver a imagem de um beijo porque seriam influenciados a beijar. Creio que essas falas estão relacionadas àquilo que a instituição escolar acredita ser sua atribuição para as infâncias: educar, cuidar e proteger. A escola protege as crianças de determinados assuntos e situações por considerá-las pertencentes a uma etapa de inocência e pureza, preservando-as de tudo que não condiz com a fase do seu desenvolvimento. Além disso, ensina os “mais velhos” a fazerem parte da preservação das infâncias inocentes, recrutando-os.

Educadoras/es, geralmente, consideram que as crianças devem aprender e conhecer assuntos que correspondem a sua faixa etária e se encarregam de estabelecer essas diretrizes. Temáticas ligadas à sexualidade estão presentes no cotidiano escolar, mas, são ocultadas ou sufocadas pelos conteúdos estabelecidos nos planos de estudos. Apesar de estarem presentes nas salas de aula e nas conversas das/os estudantes, gênero e sexualidades são temas que devem ficar escondidos e, preferencialmente, não pronunciados.

Durante um encontro do grupo focal as/os alunas e alunos demonstraram que não podem falar a palavra “sexo” no ambiente escolar. Uma menina pediu um pedaço de papel e escreveu “sexo”. O colega viu

o que estava escrito e a ameaçou dizendo: *“eu vô falar pra tia Naira que você escreveu isso”*. Estranhei a ameaça e perguntei: *“o que tu acha que a tia Naira ia fazer?”* A resposta do menino foi determinante para pensar sobre as coisas que as/os estudantes não podem falar, mostrar e escrever na escola: *“ela ia dar advertência e ia chamar os pais. É porque a gente é criança”*.

Os mecanismos delimitadores do que pode ser dito e mostrado perpassam os relacionamentos interpessoais das crianças. Elas/es conhecem as possíveis punições para quem não obedece as normas e exigem o cumprimento dessas “regras” uns dos outros.

Leonardo aprendeu que não deve falar tudo que pensa e mostrar tudo que sabe para os colegas com o intuito de preservá-los e protegê-los. Ele é o menino mais “experiente” da turma e convive com adolescentes do seu bairro. Viu, escutou e presenciou situações consideradas próprias da adolescência, tais como: permanecer na rua com seus amigos até tarde, assistir filmes pornô e “ficar” com as meninas. Leonardo compreende que a escola não é local adequado para ensinar determinadas coisas e, ao fazer, reconhece o risco e as consequências de ser descoberto pela professora ou de ser “dedurado” pelas/os colegas.

Em outro encontro do grupo focal Leonardo evidenciou seus conhecimentos e vivências como pré-adolescente, mas, também lembrou de suas “responsabilidades” perante os colegas mais jovens. Para não influenciar seus colegas “inocentes”, ele substituiu a palavra “sexo” por “Bob Esponja”:

___ Quem vê o programa três horas da manhã? (Leonardo)

___ Que programa é esse? (Kayky)

___ Não posso falar não. [escreve a palavra Sexo e não mostra para os colegas] Tá, nós vamos chamar isso de Bob Esponja. (Leonardo)

___ Tu vai dar outro nome pra isso? Por que não pode falar? (eu)

___Não pode não! Do Bob Esponja não pode falar.
(Leonardo)

___Não é Bob Esponja, é S E X O. (Vini)

___Não pode falar. É um programa. Não pode falar por causa
que não pode. Por causa que é segredo. (Leonardo)

Beijar, “ficar” e namorar são assuntos que permeiam o cotidiano infantil, mas não são abordados pela instituição escolar. Para estarem adequados ao ambiente escolar esses assuntos são incorporados aos conteúdos escolares da disciplina de ciências a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

As crianças falam, discutem e vivenciam assuntos relacionados à sexualidade e gênero com olhares diferentes dos adultos e não tem suas necessidades de reflexão contempladas pelos conteúdos de ciências. Fiquei instigada com a preocupação de Leonardo para que os colegas mais jovens não vissem a fotografia com uma cena de beijo. Meu estranhamento dizia respeito à sensação de que essas crianças não se surpreenderiam e não ficariam impressionadas. Ao mesmo tempo, entendo que Leonardo se sente responsável pelos demais e aprendeu que tem certas atribuições. Leonardo, sujeito escolarizado, aprendeu que não pode falar e mostrar certas coisas na escola.

Tensões nos Grupos Focais

A situação com o aluno Leonardo durante o grupo focal despertou reflexões relacionadas à minha atuação como pesquisadora. Fiquei incomodada porque havia um roteiro de pesquisa que foi reformulado pelo episódio com Leonardo. Estavam previstas questões com as quais eu gostaria de trabalhar e que julgava pertinentes para a investigação que estava realizando. Por outro lado, os temores do menino, evidenciados através das lágrimas e pedidos de ajuda, foram importantes para pensar sobre as relações disciplinares desenvolvidas na escola e com as quais também se produz gênero.

Observei que o roteiro de perguntas e assuntos que desejava abordar naquele grupo focal deveria ser deixado de lado para fazer uma nova negociação com os meninos. Essa situação foi determinante para os encontros posteriores, pois, procurei investir naquilo que os meninos estavam vivenciando. Embora com momentos de mediação de conflitos, com brigas e xingamentos entre as/os alunas/os, essa atitude proporcionou inúmeras reflexões sobre como é ser menino na escola.

O episódio no qual Leonardo chorou (foto do beijo) mostrou o quanto é importante estar aberta a participar de acontecimentos inesperados e considerá-los como dados relevantes para reflexões. Assim, compreendi a profundidade dos pressupostos explicitados por Barbour (2009, p. 54) ao afirmar que “muitos dos problemas e frustrações encontrados pelos pesquisadores que usam grupos focais e fraquezas percebidas do método podem, na verdade, revelar-se vantagens”.

Outro encontro do grupo focal com os mesmos meninos (Leonardo, João, Junior, Pedro e Heitor) foi turbulento porque evitei uma briga física entre dois participantes. Um colega acusou o outro de abrir sites pornográficos na sala de informática e ameaçou contar para a professora e/ou supervisora. A partir disso, um conflito foi gerado e impedi que os dois meninos se agredissem fisicamente. Depois de ouvir a gravação e transcrever o trecho referente ao episódio da briga, percebi que a situação apresentava inúmeras questões a serem problematizadas, tornando-se produtiva enquanto fonte de reflexão sobre as interações dos meninos no ambiente escolar.

A utilização de grupos focais como estratégia para produção de dados na escola com as/os alunas/os do 3º ano do Ensino Fundamental surgiu quando percebi a necessidade de retirar algumas/ns alunas/os das turmas para conversarmos em outra sala, longe do olhar intimidador das professoras. Precisava conversar com as/os meninas e meninos em particular por entender que muitas coisas não seriam ditas ou mostradas se estivessem na presença de outros adultos com os quais conviviam diariamente na escola.

A pesquisa contou com doze encontros de grupo focal que tiveram a duração média de trinta minutos. Vinte crianças participaram da investigação, organizadas em dois grupos, conforme interesses evidenciados durante o período de observação. Os temas do primeiro grupo (turma A) giraram em torno de assuntos relacionados à telenovela “Rebelde”, programa de preferência das/os alunos, fato evidenciado através da presença de álbuns de figurinhas dos artistas, da utilização de vestimentas imitando os personagens e, inclusive, do uso de músicas e expressões veiculadas pela telenovela. Os encontros do segundo grupo (turma B) tiveram como foco as fotografias que eles tiraram durante a realização de um projeto fotográfico que propus e desenvolvi com eles. Cada grupo focal teve a participação de, no máximo, cinco crianças, devido a alta incidência de faltas das/os estudantes.

Com as crianças esse procedimento não pôde se restringir ao uso da oralidade, pois as/os estudantes não demonstravam disponibilidade e interesse suficientes para tal. Então, foi necessária a proposição de encontros que tivessem atividades envolvendo as crianças em experiências lúdicas. Episódios da telenovela Rebelde e a letra da música de abertura foram utilizados como principais ferramentas para a realização dos encontros do grupo focal com as/os estudantes interessados pelos Rebeldes (turma A). Desenvolvi um projeto fotográfico com o outro grupo de alunas e alunos da turma B e suas fotografias impressas em tamanho 15x21cm foram utilizadas como recursos para instigar as discussões. Cada novo encontro dos grupos focais tinha um tópico principal de discussão que era determinado pelo interesse demonstrado pelas/os estudantes nos encontros anteriores.

O tópico guia de cada grupo focal surgiu a partir de fatos ocorridos na escola ou das repercussões dos encontros anteriores. Apresento mais detalhes sobre a produção de dados nos seis encontros dos grupos focais das/os alunas e alunos interessados pela telenovela Rebelde. Muitas vezes tenho interesse de nomear esses encontros como “*grupo de estudos dos rebeldes*” (discutido na cena 2), mas, mantereí a nomeação “grupos focais” na tentativa de não confundir a leitura.

1º ENCONTRO: Observei que as/os estudantes tinham grande interesse pelos Rebeldes da telenovela e que, diversas vezes, chamavam-se pelos nomes dos protagonistas e cantavam as músicas da trama durante as aulas. Logo, o primeiro encontro do grupo focal apresentou como tópico guia “*Uma conversa sobre os Rebeldes*”. Conversamos sobre a trama, personagens e temáticas do programa e ouvi repetidas vezes a frase “*nós temos um jeito rebelde de ser*”. As/os estudantes explicaram que um dos episódios abordou o que é esse “*jeito rebelde de ser*” e combinamos que o próximo encontro seria sobre esse assunto.

2º ENCONTRO: Assistimos ao episódio número 25 da telenovela no qual o personagem, professor Vicente, falou sobre a expressão “*Esse é jeito rebelde de ser*” (tópico guia). Conversamos sobre o significado da frase, elas/es cantaram a música tema dos Rebeldes e solicitaram que eu levasse a letra para o próximo encontro.

3º ENCONTRO: Cantamos a música de abertura da telenovela e discutimos sobre seus entendimentos do refrão “*Rebelde para sempre*” (tópico guia). Percebi que o professor Vicente foi citado diversas vezes. Então propus que o nosso próximo encontro tivesse relação ou foco no referido personagem.

4º ENCONTRO: O tópico guia foi “*Quem é você além do nome?*” Assistimos ao episódio número 41 da telenovela *Rebeldes*. Nesse capítulo, o professor Vicente faz duas perguntas para os jovens da trama: quem é você além do nome? O que eu não mostro pro mundo? Aproveitei as mesmas perguntas do personagem para iniciar uma conversa com as/os estudantes da escola em Goiânia.

O forte discurso heteronormativo das crianças me surpreendeu. Esses discursos surgiram com intensidade, originando os dois últimos encontros e novos caminhos reflexivos para a pesquisa. Concordo com Barbour (2009, p.46) que “a capacidade de capturar respostas a eventos enquanto se desenrolam” é uma vantagem dos grupos focais.

5º e 6º ENCONTROS: Esses encontros foram marcados pelo tópico guia “*Namoro nos Rebeldes*” e, depois de assistirmos dois episódios sugeridos pelas crianças, discutimos sobre as cenas de namoro entre os personagens da trama.

A dinâmica com o segundo grupo de estudantes (turma B) foi diferente. Durante os dois primeiros meses de observação no ambiente escolar as crianças ficaram interessadas nas fotos que produzi durante as aulas. Queriam vê-las, disponibilizar seus materiais para serem fotografados e manipular a máquina. Uma menina perguntou o motivo pelo qual eu estava tirando fotos. Eu disse que queria conhecer como são as crianças nas escolas. Ela respondeu: *“você vai saber mais se a gente tirar as fotos”*. Pensei muito nessa frase e atendi a solicitação das crianças desenvolvendo um projeto fotográfico⁴. Foram seis encontros de grupos focais e os tópicos guias eram as fotos das crianças. Nos quatro primeiros encontros não foquei nenhuma temática específica, pois privilegiei os assuntos que surgiram a partir das fotos. Nos dois últimos encontros continuei priorizando as fotos, mas, também apresentei interesse em desenvolver a temática dos fortes discursos homofóbicos presentes entre elas. Para instigar reflexões, perguntei: o que significa ser menino? Existem regras para ser menino? Quais? Existem coisas que os meninos não podem falar, fazer ou mostrar?

A professora da turma A afirmou que não aborda questões relacionadas a gênero e sexualidades durante suas aulas porque temia gerar transtornos de convicções religiosas com os familiares das/os estudantes. Esse relato influenciou minhas decisões ao elaborar os tópicos guias para os encontros dos grupos focais, pois, precisava considerar que as discussões poderiam gerar conflitos posteriores para as professoras, entre as/os estudantes e, ainda, repercutir nas famílias. Barbour (2009, p. 96) afirma que “os pesquisadores precisam estar cientes de que esses grupos tem uma vida que continua depois que eles elicitaram os dados e deveriam minimizar possíveis ramificações negativas”.

Escutei relatos e presenciei situações durante os grupos focais que não aconteceriam em sala de aula e que evidenciaram como masculinidades são produzidas na escola. Por outro lado, ficava apreensiva ao final de cada grupo focal porque desconhecia as repercussões das nossas discussões. Minha preocupação era que os meninos levassem os conflitos e assuntos dos grupos focais para a aula e até mesmo para suas famílias.

4. O projeto fotográfico é abordado na cena 3.

Essas repercussões poderiam causar constrangimentos em relação a minha atuação com as crianças diante das professoras e da equipe diretiva. Registre essas preocupações em meu diário de campo do qual apresento o seguinte trecho:

Estou preocupada com as possíveis consequências do grupo focal de hoje. Junior foi repudiado pelos demais colegas porque ameaçou dedurá-los para a professora. Essa situação gerou conflito e ameaça de brigas na hora do recreio. Eles estavam dispostos a brigar. Achei que os meninos brigariam na sala de aula. Nada aconteceu, mas, penso que errei ao não acompanhar o grupo na sala de aula depois do nosso encontro.

As situações conflituosas e desestabilizadoras descritas ao longo das cenas desta investigação proporcionaram momentos importantes para pensar a constituição de masculinidades nas salas de aula através de artefatos culturais. Essas situações privilegiaram reflexões sobre as interações sociais nas escolas e produziram perspectivas para pensar o processo ensino/aprendizagem.



CENA 5

“É você quem está levando os Rebeldes pra turma!”



Fotos de uma aluna produzida durante a pesquisa de campo na escola (2011)

A bibliotecária procurou-me em meio aos estudantes. O caminhar apressado, as mãos cerradas e as sobrelanceiras erguidas denunciavam a chegada de momentos difíceis. Asperamente, aproveitando a presença das crianças, exigiu que eu tomasse providências severas com as/os alunas e alunos da turma A. O comportamento inadequado, o desrespeito às normas escolares, a rebeldia para fazer as atividades escolares e as respostas "malcriadas" geraram descontentamento e fúria na educadora. Os interesses das crianças estavam voltados para a telenovela "Rebelde" e não condiziam com os assuntos da escola. Constrangida e sem entender, perguntei por que ela estava me impondo a tarefa de "corrigir" o comportamento das/os estudantes. Sua resposta demarcou meu lugar na escola: "sim, é você quem está levando os "Rebeldes" pra turma! Agora eles só querem saber de ser rebeldes e estão cada vez mais mal-educados. Tudo isso começou com essa história dos Rebeldes aqui na escola".

Esse episódio aconteceu em 2011 durante as primeiras semanas de observação e interação com as/os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino em Goiânia durante o início do trabalho de campo visando a produção de dados para a pesquisa em questão.

A imposição da bibliotecária, sua expectativa de um comportamento disciplinado e obediente das crianças, a defesa dos interesses da escola e o repúdio aos artefatos culturais que fazem parte do cotidiano das/os estudantes despertaram lembranças e incômodos.

Recordei aspectos e momentos da minha experiência como professora, especialmente as reuniões pedagógicas nas quais decidíamos os conteúdos que desenvolveríamos com as turmas. Os encontros de

professoras para criar estratégias de combate aos álbuns de figurinhas da Copa do Mundo de 2010. A grade de horários que determinava o dia que as crianças poderiam trazer seus brinquedos para a escola. O convite que desenhei para a tradicional festa da família na escola com a imagem de pai, mãe e dois filhos, todos brancos e em condição socioeconômica privilegiada. Lembranças que ainda hoje me perturbam.

Não conseguia entender o motivo de meus incômodos. Tudo era naturalizado. Tínhamos a pretensão de saber o que era melhor para ser ensinado às crianças. Havíamos concluído o curso de graduação em pedagogia, fazíamos leituras especializadas e já tínhamos alguns anos de experiência em sala de aula. Quem poderia duvidar das nossas escolhas? Quem poderia dizer que estávamos erradas ou que poderíamos fazer diferente? Por que os interesses das crianças estavam tão longe da escola? Detínhamos o poder de decidir horários, atitudes, projetos, conteúdos... Fazíamos isso pensando em novas abordagens pedagógicas que partiam dos nossos interesses e “conhecimentos prévios”. Durante algum tempo, acreditei que desenvolvia uma abordagem em sintonia com a pedagogia da autonomia de Freire (1996). Esse sentimento me perturbou porque o diálogo com a bibliotecária me fez voltar a sentir angústia com as determinações e imposições escolares e, principalmente, com a impossibilidade de fazer diferente. A abordagem da bibliotecária me fez reviver situações que incomodavam e em relação às quais achava que havia me adaptado.

Ao falar sobre incômodos procuro entender como valores e crenças educacionais se emaranharam em minhas práticas educativas. Como permito que verdades se estabeleçam e se naturalizem em minhas ações pedagógicas, tornando-me indiferente e até mesmo conformada. Como, por vezes, senti vergonha ao falar que sou professora, tendo que conviver com o sentimento de “estar no lugar errado”.

Vieram as crianças para desestabilizar meu conforto. Antes, percebia que elas não atendiam ao que acreditava ser um ensino de qualidade. Forçavam-me a rever planejamentos e estratégias pedagógicas. Impuseram elementos do seu cotidiano nas aulas e ignoravam os conteúdos escolares planejados. Agora, entendo que estava distante das demandas e

universo das infâncias. A invasão de repertórios, imaginários, discursos e artefatos culturais condenados pela escola, ao contrário do que pensava, podem ser uma fonte importante de motivação e reflexão.

A condição de estar em “trânsito” para a educação da cultura visual também é uma busca para tentar “sentir-me em lugar mais adequado”, mais próxima dos problemas e complexidades da vida e das infâncias na contemporaneidade. Imbuída deste espírito e movida por esta preocupação, discuto e problematizo, a seguir, a entrada de artefatos culturais, neste caso, a telenovela “Rebelde”, no âmbito escolar.

Transitando pela Educação da Cultura Visual

A escola, geralmente, apresenta em sua prática educativa enfoque naquilo que acredita ser uma cultura superior, mostrando a todas/os suas/eus educandos a “verdadeira cultura” e os padrões que as/os estudantes devem seguir para alcançar reconhecimento social. Este entendimento norteou, durante muito tempo, os trabalhos e pensamentos pedagógicos. A escola, como pretensa detentora do “verdadeiro” conhecimento, conhecimento vigente, desconsiderava possibilidades educativas que não atendessem aos conteúdos formais.

Os estudos da cultura visual apresentam discussões sobre cultura, legitimando expressões culturais até então marginalizadas e/ou silenciadas. Problematicam concepções binárias que distinguem ‘alta’ e ‘baixa’ cultura, cultura ‘nobre’ e ‘popular’. Pretendem deslocar concepções naturalizadas e criar espaços para que outros olhares sobre cultura possam ser legitimados. Para Rose (2001, p. 5) cultura é um conceito complexo e “cientistas sociais estão muito interessados nas formas em que a vida social é construída através das ideias que as pessoas tem sobre isso e das práticas que decorrem dessas ideias”.

O conceito de cultura como “tudo de bom” (ARNOLD, 1994) que a sociedade produz foi central para a educação moderna até que movimentos de diversos grupos sociais e campos de estudo surgissem para combatê-la. Por muito tempo acreditou-se que a educação era o caminho natural para a

“conquista” ou “elevação cultural” de um povo, favorecendo o entendimento de que era necessária a busca pelo modelo de cultura civilizada. Dessa maneira, as discussões dos estudos sobre cultura são importantes para a ressignificação de uma tradição escolar que ainda acredita e trabalha com uma suposta cultura “superior” em detrimento de outras manifestações. Veiga-Neto (2003, p. 11) amplia a discussão sobre esse aspecto histórico ao dizer que:

Foi só nos anos 20 do século passado que começaram as rachaduras mais sérias no conceito moderno de cultura. Os primeiros ataques vieram da antropologia, da linguística e da filosofia; e logo parte da sociologia também começou a colocar em questão a epistemologia monocultural. Mais recentemente, a politicologia e especialmente os Estudos Culturais foram particularmente eficientes no sentido de desconstruir – ou, às vezes, no sentido até de detonar – o conceito moderno e nos mostrar a produtividade de entendermos que é melhor falarmos das culturas em vez de falarmos em cultura.

Silva (1999, p. 115) reforça a posição de Veiga-Neto ao afirmar que o “currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano”. Binarismos ainda fazem parte das ações pedagógicas nas instituições escolares que legitimam aspectos formais dos conteúdos preestabelecidos em detrimento das vivências e experiências pessoais trazidas pelas/os estudantes.

Um princípio basilar que caracteriza a educação da cultura visual é a ênfase na reflexão e/ou desmistificação de uma tendência naturalizada de admitir um único referencial para os estudos da cultura. Ela busca questionar as práticas educativas e ressignificá-las através de constantes reflexões. Parte da premissa que a seleção que professoras/es e equipe diretiva fazem dos conteúdos e assuntos pode ser sempre arbitrária e, portanto, deve ser questionada constantemente.

Questionar, ressignificar e criticar são palavras-chave para entender o campo da cultura visual, perpassado por concepções pós-estruturalistas que compreendem os sujeitos como sendo constituídos no interior de relações sociais imbricadas pelo poder.

Embasada em princípios do pós-estruturalismo, a cultura visual põe em perspectiva a análise e discussão de significados imersos em relações de poder. Significados que regulam percepções, gestos, sentimentos, pensamentos, hábitos e maneiras de perceber a si e aos demais definindo como os indivíduos devem agir socialmente em determinados contextos. A linguagem, ao ocultar significados via diferentes discursos, narrativas e suas ambiguidades, torna-se determinante na formação dos sujeitos estabelecendo maneiras de ser e de agir, pois, tudo que é falado modela a constituição subjetiva dos indivíduos. De acordo com os preceitos do desconstrutivismo não interessa se algo é verdadeiro, mas como se tornou verdadeiro. Como discursos/narrativas contribuem para configurar nossas representações? Como aquilo que falam sobre nós pode consolidar modos de ser e de agir socialmente? Como determinadas crenças no campo educacional ganham valor de verdade?

Para mim, o que torna esta pesquisa desafiadora e instigante é a possibilidade de problematizar, constantemente, narrativas que são aceitas como ‘verdade’ na escola. Não procuro desocultar ou denunciar práticas que parecem escondidas, mas, compreender e questionar aquilo que tem sido considerado natural, ou seja, que segue padrões e normas numa ordem predefinida. Compartilho com Aguirre (2009) que a perspectiva da cultura visual é frutífera porque rejeita a ideia de que teremos resultados ou desvelamentos ao analisar imagens ou artefatos culturais, como se algo pudesse ser descoberto. Ao contrário, “análises e interpretações irão gerar novos jogos de linguagem” (AGUIRRE, 2009, p. 177).

Em decorrência, ocorre o declínio das relações binárias que apostavam, por exemplo, que o bem é uma oposição ao mal, ou que a cultura popular se opõe à cultura supostamente nobre. Na educação, além de ampliar perspectivas teóricas, o pós-estruturalismo favorece a legitimação de artefatos culturais presentes no contexto das/os estudantes ao problematizar a dicotomia saberes escolares e saberes do cotidiano.

Com o pós-estruturalismo ganha força a conceptualização da relação poder/saber. O poder está diretamente ligado ao conhecimento e determina as relações sociais porque está presente em todos os âmbitos da vida. Somos, todos, parte viva nesta intensa rede na qual o poder emerge. Sofremos e exercemos o poder em todas as circunstâncias, mesmo que de maneira diferenciada. Por exemplo: a escola torna válidos determinados saberes. Os conteúdos são preestabelecidos e a escola detém o poder de legitimar e valorizar, incluir ou excluir certos assuntos. A ela é atribuída a função social de conhecer e definir o que deve ser ensinado. Exerce o poder de decisão ao mesmo tempo em que as/os alunas/os também o exercem ao resistirem (de forma explícita, implícita, consciente ou inconsciente) ao que é determinado.

Por que a escola escolhe certos assuntos para serem abordados nas salas de aula em detrimento de outros? Quem determina isso? Por quê? Esta pesquisa sobre a produção de masculinidades está imbricada nessa intensa “teia” narrativa na qual estamos submersos. Relações de poder e constituição de identidades são conceitos presentes no estudo e discutidos a partir de abordagens pós-estruturalistas.

Transcendendo ao que o período da modernidade acreditava, a identidade é construída nas relações sociais, pois somos produzidos pela família, pela escola, pela mídia, pela religião, pelo círculo de amizades, pela música, pelas imagens e por toda a rede de relações na qual estamos inseridos. Somos constituídos pelos aspectos culturais de nossos grupos de convivência e acabamos por reproduzir suas maneiras de agir e de pensar. Vivemos influenciados por uma identidade cultural local, perpassada por questões de nível global. Silva (2003, p. 97) amplia a significação sobre a identidade ao explicar como nos tornamos sujeitos culturais:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo... A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

As concepções sobre identidade se transformam porque são atravessadas por aspectos mutáveis ligados a idade, gênero, sexualidade, raça e etnia, classe social, religião, preferências esportivas... A necessidade do sentimento de pertencimento cultural faz com que nossas identidades se modelem conforme características do grupo social almejado. Ao mesmo tempo, também apresentamos identidades híbridas porque a interação em nível local e global favorece a influência de diferentes manifestações culturais.

Quanto mais conhecermos as histórias dos sujeitos, mais perceberemos que as identidades nunca serão homogêneas e sim complexas e inacabadas. Entender, por exemplo, o processo histórico da relação homem/mulher em diferentes grupos culturais, é importante para problematizar como as identidades femininas e masculinas foram produzidas ao longo do tempo por heranças culturais que determinaram suas maneiras de agir e de pensar.

Hall (2005) destaca que as identidades estão sendo intensamente discutidas no campo social e que antigas concepções sobre esse tema estão sendo desveladas. O sujeito visto com uma identidade única e imutável está sendo constantemente desmistificado. O autor também aponta que o sujeito pós-moderno é constituído por várias identidades que sempre estão se modificando e, portanto, transcendem a concepção de sujeito do iluminismo (o indivíduo centrado em si, na razão, na individualidade) e de sujeito sociológico (formado na relação, na interação entre o eu e a sociedade).

Ao avançar nessas reflexões é importante compreender que os sentidos e as interpretações que damos aos diversos acontecimentos estão situados em sistemas de representação. O conceito de “representação” se refere a um processo cultural que estabelece nossas identidades individuais e coletivas. Diz respeito ao que pensamos sobre as coisas e como nos comportamos diante das variadas situações sociais. Woodward (2000, p. 18) explica que “a produção de significados e a produção de identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas”.

O conceito de representação pode apresentar inúmeros significados em diferentes áreas do conhecimento. Para o pós-estruturalismo “a representação é concebida como um sistema de significação” (SILVA, 2003, p. 90). Complementando, o autor afirma que a “representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior” (SILVA, 2003, p. 90).

As representações enunciam e denunciam os sentidos que damos às coisas, pois as concretizamos através de nossas falas, gestos e ações, mesmo que de maneira informal e corriqueira. A todo momento expressamos nossas percepções do mundo e isso influencia outros sujeitos da mesma maneira que somos influenciados. Essa dinâmica é constante. Silva (2003, p. 91) ressalta esse aspecto ao dizer que “...a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.”

A íntima relação de identidade e representação com estruturas narrativas e discursivas pressupõe que a compreensão daquilo que é falado sobre determinado assunto, transforma esse assunto. Essa transformação é constituidora de maneiras de ser e de agir.

Ao dizer que “*sim, é você quem está levando os Rebeldes pra turma!*” a bibliotecária abriu caminhos reflexivos. Entre eles, revivi a condição da professora que “leva”, “entrega”, “distribui” conhecimentos as/os alunas/os. Também posso pensar sobre o repúdio que os Rebeldes geram por não estarem previstos como conteúdo escolar, por serem considerados baixa cultura ou cultura popular, e por não pertencerem àquele ambiente institucional. Os Rebeldes não deveriam estar na escola porque, segundo a educadora, influenciam as crianças a serem indisciplinadas e mal comportadas.

A condição de estar em “trânsito” para a educação da cultura visual não acalenta minhas preocupações como professora das infâncias nas salas de aula, mas, amplia perspectivas, proporciona alternativas e caminhos reflexivos que amenizam alguns incômodos ao mesmo tempo que provoca outros.

Pedagogias Culturais: o que Faz e o que a Escola Pensa sobre Isso?

Atuar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental provocou-me diariamente. Provocações relacionadas às mudanças significativas em cada turma de trabalho ao longo dos anos letivos. O acesso às novas tecnologias e a imersão das infâncias nos investimentos midiáticos são fatores importantes para pensar as transformações que estão acontecendo nas salas de aula. No entanto, percebo que as/os estudantes, na contemporaneidade, estão diante de novas formas de agir e pensar socialmente, estabelecendo, com as instituições escolares, relacionamentos diferenciados de outros tempos.

As/os estudantes procuram fontes de informação e conhecimento que não se restringem ao ambiente escolar e, desse modo, transgridem concepções disciplinares trazendo para a sala de aula aquilo que vivenciam em seu cotidiano. Eles estão muito mais dinâmicos sob várias perspectivas que envolvem a realização de atividades simultâneas, relacionar assuntos discutidos em aula com experiências pessoais, organizar inúmeras atividades ao longo da semana e, além disso, se adaptar a novas situações/experiências, condição cada vez mais frequente. As/os estudantes percebem, também, a diferença como um valor cultural, demonstrando que “tabus” de outros períodos históricos estão sendo modificados. Valorizam as diferenças e procuram por elas como maneira de se destacarem em relação aos demais colegas. Desse modo, as/os alunas/os convivem uns com os outros reconhecendo que valores, como a amizade, podem estar relacionados àquilo que se possui não apenas como bem material, mas como bem cultural.

Nosso tempo modifica as relações entre sujeito e conhecimento, pois, vivenciamos a facilidade de acesso a um grande número de informações que são múltiplas e voláteis. Uma mesma temática pode ser abordada por diferentes fontes de informação e, em questão de dias ou meses, informação e conhecimento sobre um mesmo assunto se modificam, ganhando novas perspectivas.

Devido a isto, é crescente a necessidade daquilo que Pozo (2002) chama de *Gestão do Conhecimento*, quando a formação das/os estudantes

deveria estar voltada para sua autonomia, aprendendo a buscar, selecionar e interpretar criticamente as informações disponíveis que, a partir disso, possam produzir contínuas aprendizagens. O autor (2002, p. 45) afirma que vivemos na *sociedade do conhecimento* e, por esse motivo, as atribuições das instituições escolares se modificaram: “na sociedade da informação a escola não é mais a única fonte, e às vezes nem mesmo a principal, de conhecimento para os alunos em muitas áreas. São poucas as novidades informativas que se reservam para a escola”.

Muitos currículos escolares ainda se mostram defasados, pois procuram constantemente enquadrar suas/eus alunas/os em uma única linha de formação, sem articular à sala de aula as problemáticas que estão “em alta” nos diversos campos sociais. Entre essas encontramos artefatos culturais, tais como comerciais televisivos, fotografias, redes sociais, propagandas impressas, exposições nas ruas, novelas, entre outras.

A distância entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do cotidiano infantil pode ser visualizada na seguinte cena de sala de aula. Durante observação, a professora solicitou que as/os estudantes pintassem uma joaninha desenhada na primeira folha da prova de matemática. Artur recusou-se. A professora o ameaçou dizendo que ele não ganharia nota na disciplina de artes. Artur pegou seus lápis de cor e pintou rapidamente. Entregou a prova e voltou para sua carteira. Imediatamente começou a desenhar e pintar carros e o Homem Aranha em seu caderno de desenhos. O interesse da professora estava na nota que seria atribuída a pintura da joaninha. Enquanto isso, o caderno de desenhos de Carlos não fazia parte dos materiais escolares e servia somente como passatempo entre uma obrigação escolar e outra.

Essa situação exemplifica que os processos de ensino e aprendizagem poderiam privilegiar conhecimentos do cotidiano das/os alunas/os, enfatizando que “as opiniões e suposições dos alunos são muito importantes para o trabalho com a cultura visual porque são tidas como referências para uma ampliação de horizontes e para um processo de desconstrução no presente” (NASCIMENTO, 2009, p. 47). Ao desenhar carros e o Homem Aranha, Artur evidenciou que o universo visual é uma

das esferas sociais que está repleta de saberes e aprendizagens, e que o processo de desconstrução levaria a questionar interpretações comuns e familiares, ampliando e construindo outras maneiras de olhar.

Pensar as pedagogias exercidas pelas imagens e artefatos culturais tornou-se tarefa urgente para aquelas/es que trabalham na educação, sendo importante perguntar: que ensinamentos são construídos pelos diversos artefatos culturais consumidos pelas crianças? O que dizem determinadas imagens e por que dizem? Enquanto educadoras/es, qual a nossa relação com esse universo visual construído para e sobre as infâncias?

A relevância do trabalho com imagens e artefatos culturais nas escolas diz respeito a compreendê-los como deflagradores de representações sociais e culturais. Ou seja, a produção e a interpretação de uma imagem refletem o que um sujeito pensa sobre determinado assunto ou situação, denunciando pontos de vista e percepções sobre uma realidade. Em termos educacionais a “dimensão visual vai além de um repertório de eventos ou objetos visíveis porque pressupõe uma compreensão dos seus processos, o modo como operam, suas implicações e, principalmente, seus contextos” (MARTINS R., 2009, p. 35). Complementando e, pondo em perspectiva as implicações e contextos dos processos da dimensão visual, podemos ressaltar que a “experiência visual é um processo dinâmico e gradual, em constante transformação e, conseqüentemente, mais demorado e, portanto, mais abrangente do que a instantaneidade do ver” (MARTINS R., 2009, p. 35).

As/os estudantes contemporâneos apresentam vivências visuais diferentes de outras gerações, pois suas experiências são intermediadas por tecnologias apresentadas pela televisão, publicidade, filmes e vídeos, jogos eletrônicos e internet. A interação de alunas e alunos com novas tecnologias interfere diretamente nas maneiras como se relacionam com o ensino e com a aprendizagem escolar, pois a ênfase das instituições escolares em apenas alguns meios de expressão e de comunicação não atende as necessidades das/os estudantes que aprenderam a conviver com a diversidade visual.

Ao lembrar minhas vivências como professora, quero argumentar que inúmeras narrativas e artefatos culturais estão presentes no cotidiano

das crianças, entrando nas salas de aula junto com elas, exercendo pedagogias. Essas pedagogias ensinam comportamentos, maneiras de pensar e agir, originando situações que não passam despercebidas por educadoras/es ou, pelo menos, não deveriam passar. Esta argumentação encontra consonância nos argumentos de Martins e Tourinho (2010, p. 42):

A constituição histórica da relação entre conhecimento e visão mostra que as crianças participam e vivenciam as influências, instabilidades e perturbações provocadas pela onipresença da imagem na vida cotidiana. Essa viragem visual, não apenas deslocou conceitos, mas puxou às avessas concepções sobre cultura, família e escola, abalando valores, questionando e, sobretudo, colocando sob suspeita discursos pedagógicos vigentes sobre a infância. Além de participantes desse mundo visual, as crianças também são alvo do poder de sedução da imagem e, com ela, constituem seus modos de ser, perceber, desejar e experimentar o mundo.

As salas de aula são invadidas por imagens e artefatos culturais que ensinam, de maneira explícita e eficiente, determinados valores sociais e afetivos. Estão presentes no cotidiano das crianças e instauram maneiras de olhar, produzindo e reproduzindo normas sociais às quais as crianças se adaptam para melhor interagirem umas com as outras.

As crianças não consomem somente produtos relacionados aos seus personagens preferidos, elas são influenciadas por uma rede de significados que instauram e tornam vigentes determinados modos de ver, vestir, agir e pensar. Elas carregam seus personagens favoritos para dentro das salas de aula de diversas maneiras, até mesmo reproduzindo gestos e falas. Diante disso, penso ser iminente e produtiva a discussão sobre nossas relações com esse universo visual que atrai e envolve as crianças mais do que muitas propostas pedagógicas até então desenvolvidas nas escolas.

As músicas da telenovela “Rebelde” estavam em quase todos os celulares das/os estudantes da turma A e a hora do recreio tornou-se momento ideal para compartilhá-las com os colegas, para dançar, cantar e brincar de ser Rebelde.

Os Rebeldes estavam presentes na escola, mas, seus ensinamentos não correspondem ao currículo escolar que privilegia somente aspectos formais do trabalho pedagógico e conhecimentos preestabelecidos nos planos de estudo. As experiências trazidas pelas/os estudantes não têm espaço na instituição. Outras maneiras de aprender, diferentes da técnica da cópia do quadro verde e das respostas no livro didático, também não são privilegiadas.

Percebo os Rebeldes como fonte de relevantes reflexões em sala de aula e como potencial para discussões e trabalhos pedagógicos que desenvolvem temáticas do cotidiano das crianças. O termo “pedagogia cultural” é abordado por Silva (1999) e Giroux (1995) e está relacionado à redução da fronteira entre os conhecimentos cotidianos e da cultura de massa com os conhecimentos escolares, abordando a pedagogia como cultura e cultura como pedagogia. Outros estudiosos também refletem sobre identidades produzidas ao longo da vida por diversas pedagogias culturais (TAVIN; ANDERSON, 2010; STEINBERG; KINCHELOE, 2004).

A escola, através de propostas e práticas educativas, constitui maneiras de pensar e agir socialmente. Ela fabrica sujeitos e enfatiza, por exemplo, que meninos são mais agressivos e ousados, que meninas são mais doces e calmas. Reafirma discursos que reforçam comportamentos específicos para cada gênero desvalorizando ou marginalizando aquelas/es estudantes que não atendem a esses padrões. A escola geralmente não problematiza situações conflitantes e preconceituosas entre as/os alunas/os porque considera que os conhecimentos predeterminados nos planos de curso são valiosos para a formação das/os educandos em detrimento dos conhecimentos oriundos do contexto social e da realidade vivida. Esses apontamentos, produzidos durante a pesquisa, são corroborados pelas palavras de Louro (2007a, p. 61) ao discorrer sobre aquilo que a escola ensina enquanto valores de convivência e sobre as negociações estabelecidas para a constituição de representações em sala de aula:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se

aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

A escola, através de suas ações pedagógicas, produz conhecimentos e contribui para a constituição de representações. Ela fala sobre como são (ou devem ser) as meninas e os meninos. Contribui para um discurso social sobre comportamentos mais ou menos aceitáveis para cada gênero, instituindo falas e gestos para diversificadas situações. Ignora e menospreza os conhecimentos trazidos pelos estudantes e desconsidera a relevância de abordar assuntos relacionados ao repertório visual e as preferências infantis.

Além disso, procura combater os artefatos culturais oriundos da mídia televisiva. Enquanto um menino folheava seu álbum de figurinhas dos Rebeldes a professora se aproximou e ordenou que ele guardasse o brinquedo ressaltando que ali não era lugar para aquele artefato. Depois de alguns minutos o menino abriu seu caderno e iniciou um desenho da logomarca dos Rebeldes.

Uma menina, após terminar a prova de matemática, veio na minha direção e falou: *“se a prova fosse sobre os Rebeldes eu ia tirar 10 porque eu sei tudo sobre eles.”* As pedagogias culturais atraem os interesses infantis, ensinam coisas, estão presentes de maneira marcante no dia a dia das/os estudantes e entram nas salas de aula independentemente da autorização dos adultos. Mesmo assim são desconsideradas e, muitas vezes, repudiadas pelos interesses da instituição. Pereira (2008, p. 4) afirma que as “escolas continuam a naturalizar discursos que aprisionam os sujeitos em concepções únicas e verdadeiras, sem considerar a diversidade de olhares possíveis sobre

os fatos sociais”. Elas buscam enquadrar alunas e alunos em referenciais hegemônicos. Alguns conhecimentos são considerados adequados para o trabalho pedagógico ao mesmo tempo em que desconsideram um universo de possibilidades. Os Rebeldes constituem parte destas oportunidades, mas, estão fora das reflexões das/os educadoras/es.

Durante uma observação, a professora da turma A iniciou uma explicação sobre classificação das palavras. Um menino começou a cantar uma música dos Rebeldes em voz baixa e foi acompanhado por sua colega. Cochichando, ele mostrou um pedaço de jornal com a programação da telenovela. Outro colega estava desenhando os instrumentos musicais dos Rebeldes em seu caderno. Tudo estava tranquilo e a aula aconteceu conforme planejado: alunas e alunos quietos, comportados, não interromperam as explicações.

Como educadora e pesquisadora, me sinto desafiada pela possibilidade de trabalhar as narrativas, visualidades e tramas dos Rebeldes em sala de aula. No entanto, sei que é necessário desenvolver táticas, abrir frestas e clareiras que, através de argumentos e ações educativas, ajudem a legitimar essas práticas junto às professoras e à equipe diretiva. Percebi que promovi a entrada de algo clandestino, que é proibido e, consequentemente, “atrapalha” o desenvolvimento das ações pedagógicas previstas pela instituição. Através desta pesquisa, favoreci a entrada de artefatos e narrativas visuais desprezados e repudiados pelas educadoras, mas, desejados e adorados pelas/os estudantes.

As regras disciplinares da instituição escolar são diariamente enfatizadas pelas professoras e pela equipe diretiva. Entre elas, a ênfase na utilização do uniforme escolar com ameaças de comunicação, via agenda, aos pais ou responsáveis; a proibição de correr durante o recreio para evitar machucados; a proibição de brinquedos e outros materiais que possam distrair as/os estudantes durante as aulas e, enfim, a constante ameaça de ficarem sem o recreio.

De certa maneira os Rebeldes proporcionam, sugerem um caminho para que as/os alunas/os possam projetar ou até mesmo experimentar

alguns desejos de transgressão em relação ao que é imposto pela instituição escolar. Artur, por exemplo, se apropria da argumentação sobre ser Rebelde como oportunidade para vir para a escola sem uniforme ou de chupar balas enquanto realiza suas atividades.

“Não são regras que só porque são regras tem que ser cumpridas” (Lucas). Ao afirmarem que ser Rebelde é quebrar regras impostas e criar suas próprias normas, as/os estudantes estão negociando representações relacionadas a gênero, classe social, etnia, relacionamentos interpessoais, hierarquias escolares, idades, entre outras.

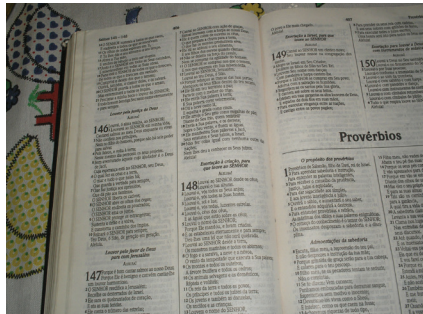
Ao relatarem que quebram regras da escola as alunas e alunos se apoiam nos discursos de ruptura apresentados nos episódios da telenovela. Elas/es citam que na trama, os Rebeldes fogem da escola em regime de internato, durante a noite, namoram escondido de seus professores durante as aulas e, tem uma banda que ensaia escondido no porão da escola. Apesar de apresentarem normas diferenciadas as/os estudantes se identificam com a possibilidade de transpor o que é normativo na escola. Diante disso, Pereira (2008) nos convida a refletir sobre as relações de poder no contexto educacional ao dizer que os sujeitos escolarizados não são simples “vítimas”, mas, também, exercem e fazem parte de uma “teia” na qual todos estão imbricados.

Rebeldia é um dos discursos fortemente marcado nos episódios da telenovela e nas falas e gestos das/os estudantes da turma. Penso que esta temática se constitui fonte de importantes reflexões que poderiam ser abordadas pela instituição como trabalho pedagógico que privilegia conhecimentos que não se restringem ao âmbito escolar.



CENA 6

"Jesus não fez a gente pra ser gay"
Religião e homofobia na sala de aula



Fotos das/os alunas/os produzidas durante pesquisa de campo na escola (2011)

Existem regras para ser menino? Quais? Imersa e provocada por essas questões, lancei-as aos meninos e fui surpreendida:

--- Não namorar com homem, com gay. (Diogo, 10 anos)

--- E, também, não usar saia ou calcinha. (Lucas, 8 anos)

--- Quando os meninos do 4º ano estão desconfiando que a gente tá de calcinha eles vem e abaixam a nossa calça. Só pra ver se a gente tá de calcinha. (Artur, 8 anos)

--- O menino da outra turma era gay. Ele saiu da escola. (Lucas)

--- Éia, o Samuel é gay, mas nem parece porque ele é muito forte. Um dia um menino veio me bater e ele disse pra não bater. (Diogo)

--- É viado! O Jesus não fez ele pra ser gay, fez pra ser homem. O Jesus fez. Ele tá confuso. (Lucas)

--- Não fez pra namorar com homem. Fez a gente namorar com mulher. Foi Deus! (Diogo)

Pedi para explicarem o significado de "estar confuso":

--- O Jesus fez ele homem e não mulher e ele tem que ficar com mulher, mas ele gosta de homem. (Lucas)

--- É horrível! Porque ele gosta de homem e não pode. (Flávio, 9 anos)

O que perturba é a falta de incômodo. Situações conflitantes e vivências instigantes sobre questões de gênero e sexualidades acontecem na escola sem provocar desconforto na maioria das/os educadoras/es. É possível que a rotina escolar obscureça nossos olhares, ou, ainda, é possível que não nos sintamos atingidos ou incomodados pelas experiências pessoais trazidas pelas/os estudantes para as salas de aula. Existe, também, a possibilidade de estarmos profundamente imersos em uma área de estudo ou na defesa de um ideal de sujeito escolarizado. Talvez, essa condição nos impeça de ver ou, nos ajude a não querer ver certos assuntos e questões que circundam e circulam no ambiente escolar.

A cena narrada passou a me inquietar de maneira significativa. Causou dúvidas, questionamentos e impacto sobre minha posição como educadora e pesquisadora. O que problematizo é a falta de incômodo das/os professoras/es em relação a questões de gênero e sexualidades na escola e a maneira como discursos de heterossexualidade são naturalizados sem que haja debate ou reflexão. Por que essas crianças acreditam que “ficar”, beijar e namorar são atribuições somente de casais heterossexuais? Por que beijo entre homens ou mulheres é algo maléfico e influenciaria negativamente?

A trama Rebelde (discutida na cena 2), assim como as narrativas religiosas apresentadas neste relato, instituem maneiras de pensar e agir. Definem como os relacionamentos amorosos devem acontecer e afirmam a heterossexualidade como padrão a ser seguido. Nesse sentido, penso que o processo de desnaturalização deve ser tratado como uma das atribuições das instituições escolares.

As práticas pedagógicas da escola onde realizei a pesquisa de campo são exemplo do modo como narrativas religiosas são consolidadas como valores inquestionáveis. Todos os dias, crianças e educadoras/es rezam a oração do “Pai Nosso” e fazem preces antes de iniciar o turno de aula. Momentos de silêncio, concentração e disciplinamento dos corpos acontecem enquanto meninas e meninos são mantidos em fila. Os conteúdos do ensino religioso preveem atividades com parábolas bíblicas e outros ensinamentos de Jesus Cristo. As histórias da Bíblia, especificamente as do antigo testamento, são citadas e trabalhadas.

“O sinal tocou e todos correram para suas filas. A supervisora fez a oração e afirmou que os meninos não teriam recreio se usassem espadas de brinquedo”. Fazer o “sinal da cruz”, escutar as recomendações e ameaças da supervisora e manter silêncio eram as primeiras obrigações escolares das/os alunas/os. Sem obediência e bom comportamento não haveria recreio.

As práticas religiosas dessa escola da rede pública de ensino, supostamente laica, surpreenderam-me porque foram demarcadas como ações pedagógicas. O direcionamento religioso era valorizado pelas/os professoras/es e pela comunidade escolar como sinônimo de disciplina, normatização de condutas, disseminação de bons valores para convivência e tentativa de combate à violência. Perguntei para uma professora sobre a escolha dessas ações e a resposta estava ligada a questões de disciplina: “rezar é bom pra acalmar eles antes da aula começar”.

A homossexualidade foi defendida por alguns meninos com atos de exclusão e ridicularização de colegas que não atendiam a masculinidade hegemônica. Quem está fora do círculo normatizado é considerado desviante. Por ser desviante, sofre preconceito. O discurso homofóbico vindo das crianças assustou-me. Nunca escutei palavras tão cheias de ódio, desprezo e repúdio como nas cenas que ainda descreverei. Nesses momentos senti impotência como pesquisadora/educadora porque não contribuí para a desconstrução dessas certezas, nem instiguei outras possibilidades de olhares.

Problematizo a relação entre narrativas religiosas, heteronormatividade e homofobia nas salas de aula. Reflito sobre as atribuições das/os educadoras/es diante dessas situações atendendo aos incômodos causados pela discussão desse tema. Reconheço que falar sobre esses temas é tarefa complexa no ambiente educacional e que diversas crenças, versões de realidade e experiências de fé estão em suspenso, em estado de dúvida para que o exercício de desnaturalização aconteça.

Narrativas Homofóbicas: Sendo Menino da Escola e na Igreja

“Fui surpreendida por um forte discurso homofóbico. Saí da escola perplexa porque não imaginava que meninos entre 8 e 10 anos pudessem expressar tanto preconceito e ódio”.

O episódio narrado me fez pensar sobre como masculinidades são construídas dentro da escola a partir de um viés religioso e, assim como Garcia, (2012a, p. 146) creio que “o importante é atentar para o modo como aquelas normas explícitas e implícitas são negociadas pelos agentes implicados nos processos de ensino e aprendizagem”.

Em encontro do grupo focal Leonardo afirmou que mulheres não podem dirigir porque são motoristas *“muito ruins”*. Pedro rebateu: *“ninguém é melhor do que ninguém!”* João interferiu: *“Só Jesus é melhor do que todo mundo!”* Os três meninos balançaram suas cabeças em sinal de concordância e o assunto terminou sem réplica. A aceitação instantânea dos meninos e o fim da discussão com uma afirmação que fazia sentido para todos direcionou meus questionamentos: como a religiosidade atua na constituição de gênero e sexualidades? Como as crianças negociam a constituição de suas masculinidades com aprendizagens religiosas?

Em sintonia com os estudos de Montesinos (2002), Mac An Ghaill (1994) e Louro (2009), me dei conta que os meninos definem suas masculinidades negando semelhanças à feminilidade. Eles evitam brincadeiras, falas e gestos corporais considerados de meninas e atribuem apelidos pejorativos aos colegas que apresentam empatia ou proximidade a um suposto “universo feminino”. Não admitem atitudes dóceis, rechaçam gestos de ternura e valorizam a agressividade. Diogo, por exemplo, disse que o colega Samuel é gay, *“mas nem parece porque ele é muito forte”*, relacionando homossexualidade à fraqueza.

Aponto meus estranhamentos sobre os entendimentos desses meninos em relação aos gestos corporais de Jesus Cristo. Na fotografia ele é representado com expressões de humildade, passividade, modéstia e submissão. Suas mãos sugerem acolhimento, como se esperasse um pedido

de ajuda. Oferece o seu próprio coração, sendo capaz de compartilhar seu amor e vida. Suas mãos não estão fechadas e não mostram agressividade ou força. Seus ombros, estão caídos, a postura não é ereta e o olhar terno, repleto de compaixão. Aspectos que, por se tratar de Jesus Cristo, não são relacionados ao comportamento feminino pelas crianças.

Para essas crianças Cristo é um modelo e seus ensinamentos são corretos. Quando um dos meninos disse que *“só Jesus é melhor do que todo mundo”* entendemos que sua masculinidade e poderes não são questionados porque ele está acima da fragilidade humana, sendo exemplo de boa conduta. Os meninos fogem de qualquer comparação pessoal com as preferências, jogos, brincadeiras, roupas e gestos das meninas, mas, ao tratar de Cristo, não tem dúvida de sua masculinidade e santidade.

Os ensinamentos de Jesus sobre amor, solidariedade, paz e perdão foram citados pelos meninos contradizendo suas atitudes de intolerância, preconceito e violência na escola. É como se o modelo de masculinidade de Cristo estivesse em suas intenções e vivências, mas, não se materializa na interação com as/os colegas. Eles elegem alguns ensinamentos de Cristo para seguir, mas, ao mesmo tempo, desconsideram outros ensinamentos para se adequarem ao grupo com o qual convivem. Negociam cotidianamente a produção de suas masculinidades, resistindo e lutando para não demonstrar fraquezas.

Pedi que Junior comentasse sua foto da fachada da igreja Universal no encontro do grupo focal. Ele afirmou que frequenta os cultos com sua família e aprendeu que o primeiro relacionamento de amor começou com Adão e Eva. O menino disse que adora ir pra igreja e que *“nós existimos por causa do amor deles [Adão e Eva] e de Deus por nós. Por isso não pode ter gays.”* A história de Adão e Eva foi narrada por esse menino em outros momentos. Junior relatou episódios de um programa televisivo evangélico e disse: *“eu quero seguir o trono de Deus lá na fonte”*.

Nesse mesmo encontro, Pedro relatou que aprende tudo sobre Deus no culto: *“a gente conversa, reza, canta. É importante saber as coisas de Deus”*. Diogo concordou e relatou outras atividades que realizava na

igreja. Lucas afirmou que gosta de ir à igreja porque todo mundo o conhece e tem a oportunidade de aprender a tocar bateria. Ele ainda relatou que frequenta a escolinha da igreja para “*aprender a orar, não brigar e não fazer negócio errado*”.

Para Artur a relação com a igreja é diferente. Ele disse: “*meu pai fica falando que eles vão me chamar pra ser pastor quando eu fizer quatorze anos. Ele quer que eu vá pra igreja pra eu ser pastor. Eu acho chato, mas ele só fala isso*”. Complementa reclamando: “*todos os pastores ganham carro e casa. Eu acho chato. Ele sabe que eu não quero ser pastor. Então ele pergunta o que eu quero ser. Eu digo que quero ser médico ou jogador de futebol*”.

Durante projeto pedagógico que enfatizou os interesses e preferências das/os estudantes apareceram fotos de quadros religiosos em suas casas, da Bíblia, de livros infantis bíblicos, camiseta estampada com Nossa Senhora, uma boneca rezando ajoelhada e um menino mostrou a fachada da igreja que frequenta. Vivências religiosas fazem parte da vida dessas crianças e estão presentes nas relações escolares. Não questiono a doutrina pregada nas igrejas, mas, problematizo como esses discursos entram nas salas de aula e, articulados a outros, se transformam em narrativas de preconceito e menosprezo aqueles que não atendem a sexualidade normatizada. Por exemplo, a criação de Adão e Eva foi inúmeras vezes citada pelos meninos como justificativa para a não aceitação da homossexualidade. Segundo eles, o homem e a mulher foram criados para gerar “frutos” (filhos), sendo esse o caminho “natural” para todos os animais.

Entrecruzadas por narrativas religiosas, as escolas constituem práticas de gênero e sexualidades ao compartilharem entendimentos naturalizados de heterossexualidade. Ao não problematizar ou discutir essas questões, favorecem um ambiente fértil para discursos homofóbicos. Pascoe (2007, p. 112), explica que “religião desempenhou um papel fundamental na forma como os meninos implantaram práticas da heterossexualidade compulsiva para reforçar uma aparência masculina e sentido de si mesmo”.

Ao escutar que “*Jesus não fez ele pra ser gay*” e visualizar a concordância dos colegas, compreendi que para esses meninos a heterossexualidade

torna-se o caminho legítimo a ser seguido. Assim, a homofobia se instala e passa a funcionar como dispositivo que mantém concepções binárias entre sexo, gênero e sexualidades. Os meninos não demonstram dúvida de que a heterossexualidade é o comportamento correto e o justificam através de ensinamentos religiosos. Como consequência, combatem o que consideram errado.

Percebi entre as crianças a necessidade de ridicularizar e menosprezar atitudes consideradas não heterossexuais como estratégia para fortalecer suas masculinidades. Presenciei o uso de apelidos pejorativos, comportamentos agressivos, ataques verbais e corporais aos meninos que não atendem as determinações da masculinidade dominante. Segundo Subirats (1986, p. 30) “a violência não é um fenômeno psíquico que se produz em determinados homens: é parte de sua educação como tais e inclui uma necessidade de chegar a uma masculinidade hegemônica, mas é claro que suas formas variam”.

Demonstrações de violência fazem parte da construção de significados de masculinidades, “parte da maneira como os homens estão medindo, testando e comprovando sua identidade. Sem outro mecanismo cultural pelo qual os jovens podem vir a ser visto como homens eles tem assumido a violência como o caminho para tornar-se homens” (KIMMEL, 2001, p. 68).

Piadinhas e diferenciados tipos de violência contra gays funcionavam como rituais homofóbicos, sendo centrais para a afirmação de masculinidades e “de fato, os meninos aprenderam muito antes da adolescência que bichas eram predatórios e passivos e que deveriam ser evitados a todo custo” (Pascoe, 2007, p. 53).

Em seu estudo, Felipe e Bello (2009) encontraram situações escolares nas quais crianças entre quatro e seis anos de idade apresentaram um “delineamento homofóbico”. Compartilho a preocupação dos autores ao não denominarem “homofobia” esses comportamentos na infância e também observei que

muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam uma profunda rejeição a todo e qualquer comportamento que fuja aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade. Em especial, os meninos expressam muito claramente sua repulsa aos “bichinhas”, “gays”, “boiolas”. De certa forma, esses meninos desenvolvem um comportamento que poderíamos chamar de esboço “homofóbico”, inclusive contra eles mesmos, passando a exercer uma autorregulação constante sobre seus corpos e sobre seus desejos. (FELIPE e BELLO, 2009, p. 148).

A ideia de “esboço homofóbico” parece adequada porque essas crianças não estão presas a estruturas rígidas sobre ser menino. Existe um conjunto de ferramentas sociais que lhes vão indicando como as coisas estão definidas no mundo adulto, mas, também há possibilidades de referências não normatizadas. Um esboço é uma obra em estado inicial, inacabada. Um rascunho que facilita a execução de um projeto, podendo sofrer alterações e adaptações. As crianças estão conhecendo pontos de referências e aprendendo como atender expectativas, como interagir socialmente, como controlar e vigiar suas ações. O esboço também pode constituir-se obra. Nesse caso, sigo almejando encontrar educadoras/es em estado de “rascunho”.

Não estou segura ao definir como infantis os meninos participantes da investigação. Entre eles o rigor de masculinidades heteronormativas parece ter sido esboçado com maior rigidez. Em encontro do grupo focal a conversa com os meninos apresentou aspectos contundentes:

___Eu acho que é sem-vergonhice, tia. Isso é sem-vergonhice! É sem-vergonhice e *boiolagem*! Eu não concordo com isso. Não pode ter *boiolagem*. Não pode ter! (Leonardo, irritado, batendo a mão na mesa)

___Ninguém concorda com esse negócio de *boiolagem*. (Pedro)

___Só os *boiolas* que concordam. (Leonardo)

___ Porque ninguém gosta de *bichas*. Só o Leonardo! (Pedro referindo-se ao colega, rindo)

___ Como o Junior! (Leonardo referindo-se ao colega. Os meninos riem ao ofenderem-se uns aos outros)

___ Essa lei não é justa porque ela aceita a *boiolagem*. Não tem os estupradores, os drogados e os bandidos que fazem coisa errada? Eu não concordo porque a lei tem que ser justa. (Junior)

Sem entender, perguntei sobre o que Junior estava falando.

___ Aquela lei da *boiolagem*. A Dilma [atual presidente do Brasil] é que tá fazendo os caras virar *viado* porque ela também é uma. (Heitor)

___ É! Ela é *sapatão*! (Junior)

___ Ela é *sapatona* e sem-vergonha. Ela é *boiola*, meia *gayzola* e eu não concordo com isso. Eu bato na hora! Dou um tapa! (Leonardo)

Os colegas riem.

___ Já pensou se a Dilma tiver lá naquele carro da parada gay? Pregando cartazinhos dizendo: quem quer ser travesti? (Heitor)

___ Com a bandeira do Brasil? Mas ela não pode! (Pedro)

Chocada, perguntei:

___ Alguém aqui pensa diferente? Vocês acham que existem opiniões diferentes?

___ Existe! Da Dilma! E dos políticos que trabalham pra ela e que fizeram a lei. (Heitor)

Leonardo estava reafirmando seu valores como menino heterossexual quando disse: “*eu bato na hora*” e “*dou um tapa*”. Estava assumindo um posicionamento que, talvez, não seja o que ele realmente pensa ou faria, mas, diante dos colegas suas palavras funcionaram como demarcador de superioridade. Eram estratégias inconscientes para alcançar êxito e reconhecimento. Defendeu-se atacando enquanto conservava seu prestígio de “menino mais velho da turma”. É possível que os outros

tenham reproduzido a violência verbal para legitimarem sua permanência no grupo. Imagino o que aconteceria se um dos meninos rebatesse as afirmações de Leonardo. Discordar poderia desencadear um processo de exclusão do grupo.

O medo de não ser reconhecido como “menino de verdade” e a preocupação de fazer jus às exigências do grupo de colegas impediram outras maneiras de discutir a situação. As aprendizagens sobre ser homem se consolidam, com frequência, em discursos homofóbicos. Nos meninos se enraíza o medo de ser excluído. Daí surge o esforço para ser aceito, normatizando-se. A necessidade de pertencimento fortalece o repúdio às sexualidades não hegemônicas.

Esconder-se, aceitar a repressão como necessária, colocar-se uma armadura. Cobrir com camadas de violência aquilo que se teme aflorar. Aquilo que pode escapar de um padrão que se supõe naturalizado. Pensar-se de outra maneira e sentir, mesmo por um momento, o prazer de estar com um colega ativa todos os alarmes. No caso de quem começa a assumir tem um resultado doloroso pela falta de referenciais para identificar-se e construir uma identidade positiva da homossexualidade, uma vez que é reprimido pela sociedade heterocentrada (HERNANDEZ, VIDIELA, GARCIA e SANCHO, 2007, p. 118).

Alguns meninos recebiam permissão dos colegas mais velhos para interagirem nas brincadeiras e outros eram excluídos das conversas por serem “infantis” e “inocentes”. Identifiquei que a relação idade e série escolar é um fator de subordinação quando Artur relatou que os meninos do 4º ano costumavam baixar as calças dos mais novos para verificarem se usavam calcinhas. Como afirma Connell (2003, p. 43) “a masculinidade gay é a masculinidade subordinada mais evidente, mas não é a única. Alguns homens e jovens heterossexuais também são expulsos do círculo de legitimidade”.

Num encontro do grupo focal, enquanto um grupo de crianças ria e debochava da “parada gay” que aconteceu no final de semana na cidade, uma menina contestou a naturalização da heteronormatividade ao relatar

um exemplo familiar: *“minha tia brincava com os homens, então ela acabou gostando de mulher. E isso é normal. Não vejo nada de mais!”*. Seu comentário não foi rechaçado me levando a pensar que “A homossexualidade da mulher não tem as mesmas graves consequências que a dos homens” (BORRILLO, 2001, p. 28). Ou, ainda, que essa menina era respeitada e apresentava privilégios e certa “superioridade” diante do grupo.

De fato, não presenciei violência verbal ou corporal entre as meninas durante a investigação e elas, eventualmente, contestavam os gestos agressivos dos meninos. No entanto, ao compartilharem risadinhas, frases de repúdio e pena dos colegas chamados “gays ou bichas”, as meninas demonstravam que fazem parte da engrenagem homofóbica na escola.

Enquanto as meninas me contavam alguns segredos sobre os meninos da turma que elas gostam, perguntei: *“e tu podes gostar de uma menina?”* A surpresa das meninas foi imediata, assim como a resposta de Tatiana: *“não! Posso gostar como amiga. Só como amiga. Namorar não. Quem namora é boiola e sapatona”*. Verônica continuou: *“acho muito ruim porque mulher com mulher não tem nada a ver”*.

Presenciei a sustentação da heteronormatividade e a instauração de narrativas homofóbicas através de três caminhos: (1) discursos e práticas religiosas que reforçam o sentimento de que pessoas não heterossexuais são anormais, bizarras, doentes e dignas de pena; (2) silenciamento e invisibilidade de histórias não heterossexuais no cotidiano escolar das crianças e, (3) negligência, temor ou falta de interesse da escola de abordar essas questões. Ausência de atividades educativas (e punitivas) de combate aos insultos, chacotas e palavrões.

O sistema educativo é um espaço de socialização regulador de normas de gênero e sexualidades e essas normatizações são “construções dependes do momento histórico, do contexto social, do âmbito cultural e do lugar geográfico” (GARCIA, 2012a, p. 157). A escola não é o único âmbito que intervém na construção de masculinidades, mas, apresenta potencial para a desconstrução de entendimentos consolidados e promoção de compreensões sobre os dispositivos de poder. Os estudos da cultura

visual tem como objetivo investigar práticas de socialização e construir aprendizagens em torno dos elementos visuais tratando de entender “as qualidades que os definem, as formas de poder que escondem e as funções sociais que estruturam” (GARCIA, 2012a, p.187).

Entre as educadoras escutei palavras de tolerância, compreensão e aceitação. Discursos de respeito ao próximo obscurecem a legitimação de práticas não heteronormativas. Homofóbicos cordiais não entendem seus privilégios porque os tem. Não necessitam ver. Não precisam criar estratégias de pertencimento a um grupo porque já pertencem e fazem parte de práticas naturalizadas. Nunca duvidam se suas ações soam como algo errado, como pecado ou distorção.

Respeito e tolerância à diferença supõe certa superioridade de quem se mostra respeitoso e tolerante. As diferenças estão em constante processo de negociação, sendo criadas e recriadas, por isso a necessidade de colocá-las em dúvida. Reconhecer a diferença implica considerar as histórias e necessidades. Entender os fenômenos sociais, políticos, históricos e culturais que as produzem. Ao reconhecer o respeito às diferenças “não podemos nos sentir desobrigados de exercer a crítica aos processos em que, no curso de sua construção, distinções, fronteiras e hierarquizações são propostas, impostas ou mantidas, e semelhanças são negadas e convergências, desestimuladas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 399).

Homofobia cordial, que segrega, subjuga e/ou exclui os sujeitos de maneira despercebida, também estava presente entre as crianças e educadoras/es. Um posicionamento de superioridade moral assujeitava e favorecia formas sutis de violência. No caso das narrativas religiosas observei a construção de ações que pretendiam eliminar marcas homossexuais (práticas consideradas “impuras”) através de curas e terapias. Iniciativas de cuidado pastoral e acolhida para superação da homossexualidade encobrem estratégias de sujeição e reafirmam a heteronormatividade. Funcionam como mecanismos sutis de disciplinamento corporal.

Durante uma conversa informal, uma das professoras disse que sua igreja acolhe os homossexuais e suas famílias para ajudá-los a superar o

“problema”. Perguntei o que pensava sobre esse tipo de discussão na escola e ela deixou claro a dificuldade de abordar o assunto: *“querendo ou não a gente acaba tendo uma certa barreira. Antontem vi duas meninas se relacionando. Moças novas! Eu não tenho preconceito, mas são tão novas! Optaram por esse lado. Duas meninas tão bonitas se beijando na boca”*.

Reiterei a pergunta sobre o posicionamento da escola e das/os educadoras/es sobre questões de sexualidade. Ela destacou preconceitos que surgem das/os professoras/es: *“às vezes eles falam que não tem preconceito, mas lá no fundo tem. Eu, por exemplo, não aceito. Eu acho que a escola deveria trabalhar mais por esse lado de mostrar que existe preconceito e que não vai acabar tão cedo”*.

Penso que o entendimento religioso e pedagógico da professora, em consonância com atitudes preconceituosas das crianças, gera um clima de hostilidade para quem não se ajusta a norma heterossexual e impossibilita discussões desses temas em sala de aula. A professora não demonstrou violência e agressividade, mas, apontou dificuldade de abordar o assunto ao expor seus posicionamentos pessoais. Um cenário homofóbico está instaurado no qual predominam falas e ações contundentes das crianças, omissão das/os professoras/es e discursos de aceitação que ocultam preconceitos.

Homofóbicos cordiais aceitam o outro, mas, sem envolvimento. Tem seus privilégios heterossexuais tão arraigados que nem percebem e não entendem porque tantas discussões em torno do assunto. Convivem e aceitam práticas não heterossexuais aparentemente sem preconceitos. Condenam a violência, mas, não entendem que a homofobia acontece quando pessoas são discriminadas por não serem heterossexuais. Não precisam justificar sua heterossexualidade porque ninguém os vê como inferiores. Desconhecem a heteronormatização como homofobia. Em algumas religiões... Creem que homossexualidade é um pecado e ficam satisfeitos ao ajudar os outros a superá-lo.

Assim, os não-normativos devem controlar expressões e gestos corporais para não serem identificados ou descobertos. Precisam estar

atentos ao que falam e ao que fazem para que seu corpo não os denuncie. Segundo relato de Garcia (2012a, p. 323) a vigilância contínua dos outros se constituía como “um fator de autorregulação de significativa eficácia dentro da trama heterossexual. Nós, mais que as meninas, tínhamos a necessidade de construir nossa masculinidade guardando distância do que era tradicionalmente considerado feminino”.

A não heterossexualidade torna-se intolerável quando aparece ou ocupa lugar em espaços tradicionalmente heteronormativos, tais como igreja e escola. No decorrer da conversa a professora ainda complementou: “*o certo mesmo seria mandar eles pra uma psicóloga*” ao falar de estudantes com possíveis “desvios” de sexualidade.

A homofobia ganhava força entre as/os participantes da investigação quando os meninos percebiam desaparecer a fronteira da norma heterossexual. Eles não imaginavam e/ou aceitavam relações afetivas que fugissem a ordem homem/mulher. Nesse caminho, meninos aprendem a não demonstrar afetividade por outros meninos, a não evidenciar fraquezas e a não compartilhar sentimentos que provoquem dúvidas sobre sua masculinidade. Expressar aversão aos homossexuais é uma estratégia para afirmar virilidade.

A necessidade de estar em sintonia com as normas heterossexuais, o medo de não ser aceito pelo grupo de convivência e os entendimentos/ ensinamentos religiosos sobre relações afetivas contribui para que os meninos desenvolvam rejeição contra o que está “fora da norma”. Ações homofóbicas fortalecem o modelo heterossexual.

A homofobia estava presente entre as/os alunas/os da instituição e aspectos religiosos faziam parte das falas e atitudes das crianças e professoras. A escola tem como atribuição promover ações preventivas e reflexivas entre as/os estudantes. O silêncio em relação a estas questões contribui para a manutenção de narrativas heteronormativas, produz efeitos nas relações interpessoais e reforça posicionamentos discriminatórios. A homofobia é uma manifestação da heteronormatividade, fortalecida e naturalizada pelo silêncio sobre as diferentes maneiras de viver a sexualidade e pelo reforço da ordem sexo-gênero-sexualidade.

Sendo Professora/Pesquisadora em um Ambiente Homofóbico

A presença de narrativas homofóbicas na escola incomodou-me por dois motivos: (1) convicções pessoais me levam a acreditar que preconceitos e discriminações, mesmo sabendo que todos os temos em algum grau, são prejudiciais aos relacionamentos interpessoais e facilmente transformados em atitudes de violência e sofrimento e, (2) penso que uma das principais atribuições da instituição escolar é buscar romper concepções naturalizadas e oportunizar diferenciadas maneiras de olhar.

A escrita sobre esse episódio com os meninos da turma foi prorrogada durante a produção da tese. Ao discutir questões de religiosidade, homofobia e constituição de gênero e sexualidades não posso esquecer a formação religiosa com a qual convivi desde a infância e com a qual me vejo em fase de afrontamento, de decisões, reafirmações e desconstruções.

Sou professora e também fui catequista, ou seja, aquela que catequiza, ensina para crianças e jovens sobre fé e crença católica. Aprendi e ensinei valores sociais que considero corretos e importantes para nossas relações interpessoais. Ao mesmo tempo, discordo de vários conceitos e práticas religiosos por acreditar que provém de interpretações que atendem interesses de grupos específicos. Como interpretações são apenas interpretações, modos de ver específicos marcados pela história e contexto pessoal dos sujeitos, estão inseridas no jogo da produção de representações.

Procuro combater posicionamentos de passividade e acríticos diante dos ensinamentos religiosos, mas, carrego valores da instituição escolar católica onde estudei a formação básica e na qual exerci docência. São valores semelhantes aos de minha família, que me marcaram, pois estão presentes em meu cotidiano e em minhas ações pedagógicas.

Como educadora, tenho atribuições que não tive a oportunidade de desenvolver com as crianças com as quais trabalhei durante a pesquisa de campo. Ao ouvir os relatos e conviver com situações de preconceito me senti instigada a desenvolver ações pedagógicas que minassem as certezas

desses meninos. Assim como Pascoe (2007, p. 169) acredito que “alunos que assediam outros estudantes precisam ser punidos, mas eles também precisam ser educados”.

Discursos religiosos nas falas contundentes dos meninos ganharam evidência nesse estudo sobre a constituição de masculinidades. São narrativas semelhantes ao posicionamento de que a homossexualidade é um desvio do normal, necessitando de orientação e ajuda para superação e modificação de “escolhas”.

Durante a investigação não pensei em promover novas verdades nem combater crenças, mas, oportunizar momentos de reflexão e outras possibilidades de viver os relacionamentos sociais, levando em consideração que “os estudos sobre masculinidades em torno do sistema educativo devem descobrir aquelas formas de poder que tacitamente mediam a construção de subjetividades presentes na vida escolar” (GARCIA, 2012a, p. 193).

É atribuição das/os educadores promover a desmistificação de pontos de vista e a desnaturalização de maneiras de olhar. No entanto, a pesquisa de campo foi intensa, com sete meses de observação e interação no ambiente escolar. Fiquei impossibilitada de desenvolver atividades específicas com as/os estudantes devido à programação de conteúdos/provas e investi nos encontros dos grupos focais como estratégia para a produção de dados. Acredito que “educadores também podem tomar medidas proativas para tornar as escolas mais equitativas. Os administradores podem modificar a organização social da escola e os conteúdos do currículo de modo que eles possam ser menos homofóbicos e normativos de gênero” (PASCOE, 2007, p. 169).

Essa impossibilidade afetou-me. Mobilizou-me porque ações pedagógicas projetam e promovem mudanças, mesmo que locais e subjetivas. Na perspectiva da educação da cultura visual romper com dicotomias de gênero e sexualidades é uma maneira de combater ações homofóbicas na escola. Promover a compreensão de que não há somente duas maneiras possíveis de viver a sexualidade é uma maneira de motivar as/os alunas/os a refletir sobre outras alternativas e aceitar conviver com essa possibilidade em suas vidas. Negociações de gênero e sexualidades são difíceis no âmbito

escolar, mas “nós não podemos aceitar que meninas e meninos estejam definindo masculinidades baseadas em noções prejudiciais de poder e dominação” (PASCOE, 2007, p. 173).

Concordo com Mac An Ghaill e Haywood (1996, p. 51) quando afirmam que um importante apontamento “na teorização sobre masculinidades e escolarização é ver que estes locais sociais criam as condições para relações de poder. Existem diferentes masculinidades com diferenciado acesso ao poder, práticas de poder e efeitos de poder”. Leonardo, o menino mais velho da turma, exercia notória influência sobre os colegas. Suas atitudes eram imitadas e os demais, geralmente, concordavam com suas ideias e opiniões. Quando ele disse, irritado e seguro, que “*não pode ter boiolagem!*”, seu colega Pedro o encorajou e reiterou suas palavras ao dizer: “*ninguém concorda com esse negócio de boiolagem*”.

As palavras de Leonardo se instituíram como verdade, ganharam espaço e foram fortalecidas. Ele legitimava suas ideias persuadindo os demais, convencendo-os de que possuía experiência e conhecimento amplos sobre o assunto. Não era questionado e nem punido quando agredia algum colega. A escola proporciona que uma versão de masculinidade dominante e hegemônica seja produzida quando não questiona atos de agressividade e violência.

Não ver que questões de gênero e sexualidades estão presentes nas salas de aula ou eximir-se da responsabilidade de aborda-las foram estratégias utilizadas pelas professoras e pela a equipe diretiva. Segundo Garcia (2012a, p. 218) “no contexto onde se priorizam as experiências de ensino-aprendizagem de conhecimentos escolares também se desdobram estratégias de aprendizagem de masculinidade, sem dúvida, mais perversas por permanecerem ocultas”. Ao comentar que havia presenciado discursos e comportamentos homofóbicos entre os meninos o resultado foi expressões de surpresa e estranhamento entre as educadoras. Uma delas disse:

— A gente não chegou a pegar esse tipo de aluno, que eu tenha percebido. Mas tem nas escolas. Nessa escola particularmente não tem. Não chegaram ainda nesse ponto

porque a coisa é levada com naturalidade. Mas sabe que quando chega, explode e ninguém consegue segurar. Não tem como segurar.

Perguntei:

___ E quando explode, o que acontece?

___ Eu acho meio difícil deixar explodir porque numa escola com tantos profissionais... Se chegar a explodir ninguém vai saber nada. Ainda não chegou a explodir nada porque a gente fica de olho em tudo. A gente tá de olho em tudo, principalmente no crescimento do aluno.

Uma das principais dificuldades de abordar esses assuntos na escola, bem como o combate a homofobia, está relacionada à formação das/os professoras/es. Não defendo que as/os educadoras/es devem se distanciar de suas crenças religiosas, mas, as/os estudantes devem ter a oportunidade de rever posicionamentos e entender que há outras maneiras de abordar e vivenciar essas situações.

A naturalização de condutas em torno das masculinidades e das feminilidades está incorporada em nossa sociedade tornando-se visível quando questões de gênero e sexualidades, em geral, não são debatidas e pensadas no âmbito escolar. A escola, tradicionalmente, “tem tratado de manter distância entre as experiências dos estudantes e os conhecimentos escolares. Nesta linha, a experiência dos meninos tem sido descartada por ser subjetiva e estar sujeita a vicissitudes da vida emocional” (GARCIA, 2012a, p 322).

Na escola, vivenciei momentos nos quais as educadoras demonstraram receio de que a mera menção da palavra homossexualidade pudesse encorajar práticas não heteronormativas. Preocupam-se com o recrutamento de jovens e crianças inocentes. Percebi o medo das professoras e da equipe diretiva em relação aos termos “masculinidade, gênero e sexualidades” que, frequentemente, eu utilizava para situar o meu foco de estudo. Em virtude disso, e sentindo que a pesquisa poderia sofrer restrições, resolvi modificar alguns termos e enfatizar questões

relacionadas às imagens ao falar sobre a pesquisa que estava fazendo na escola. Utilizei esta estratégia para continuar fazendo a investigação com apoio institucional e sem ressalvas.

Estudantes e professoras/es efetivamente negociam gênero e sexualidades na escola porque “as escolas não produzem masculinidades de forma direta e determinista, mas a construção das identidades dos alunos é um processo de negociação, rejeição, aceitação e ambivalência” (MAC AN GHAILL, HAYWOOD, 1996, p. 59). Masculinidades são produzidas na sala de aula e é nela que se pode construir atitudes anti-homofóbicas.

Airton (2009) defende que romper dicotomias é uma das maneiras de combater a homofobia nas escolas. Se compreendermos que a heterossexualidade é o certo, aprenderemos a evitar o que é errado. Quando os meninos afirmam que não aceitam “boiolagem” estão situando a heterossexualidade como ponto de referência e a homossexualidade como oposição. Não entendem que posicionamentos entre certo e errado dependem de quem fala e de onde se fala. Desde pequenos os meninos aprendem que gostar de meninas é o caminho correto e tudo que difere disso passa a ser combatido.

Encontramos afirmações dicotômicas nas histórias dos super-heróis contra vilões, na luta do bem contra o mal na trama de novelas, nas brincadeiras de meninas e meninos, na literatura dos livros didáticos... E logo, aprendemos a nos posicionar. O problema ocorre quando esse posicionamento torna-se um único ponto de referência, uma única possibilidade de pensar e agir, ou seja, quando nos impede de questionar nossas certezas, fechando-nos para novas ideias.

Apresentar e legitimar outras narrativas, diferenciadas e contrárias, poderia favorecer o combate ao preconceito. Entender que uma mesma situação pode mostrar outras ‘verdades’ possíveis e que não necessitamos nos posicionar em um polo dicotômico é uma estratégia de rompimento com comportamentos preconceituosos. Desestabilizar o jogo das dicotomias polarizadas fratura uma suposta ordem hierarquizada ou superioridade de um dos elementos.

Hernandez, Vidiela, Garcia e Sancho (2007, p. 121) observam que os jovens atuam de maneira “machista” porque não tem tempo e oportunidade para pensar e debater sobre isso. Afirmam, ainda, que “quando o pensar crítico aparece, quando se toma consciência do falso sentido de naturalização de certos comportamentos, inicia-se um processo de desmantelamento que pode gerar novas atitudes e comportamentos”.

Investigar sobre a constituição das masculinidades através do campo político/reflexivo da educação da cultura visual implica estabelecer entendimentos sobre processos de identificação que meninas e meninos constroem sobre si mesmos. Provoca a pensar como imagens sobre masculinidades produzem desejos, memórias e imaginários visuais e nos ajuda a entender como se produzem compreensões culturais de gênero e sexualidades. Um ponto importante apontado por Aguirre (2011, p. 73) é que “a missão educativa que cabe supor para a cultura visual não consistiria tanto em evidenciar relações de poder, mas na provocação de rupturas nas configurações dos espaços e tempos do ver e do dizer”.

Este autor, apoiado no princípio da *divisão do sensível* de Ranciere (2002), trabalha com aspectos da educação da cultura visual visando um sentido emancipador. Se fundamenta no princípio de que “tanto os estudos da cultura visual como suas aplicações vem trabalhando arduamente na identificação crítica das lógicas que regulam nossos regimes de representação” (AGUIRRE, 2011, p. 89) e amplia a questão afirmando que uma educação emancipadora não se restringe a conhecer e mostrar mecanismos de poder e posições hegemônicas, mas, oportunizar e promover mudanças tendo em vista que “a compreensão dos mecanismos de dominação não garante em absoluto a transformação das consciências e das situações” (AGUIRRE, 2011, p. 90).

Um posicionamento de educação emancipadora “entendida como capacitação e geração de desacordos” (AGUIRRE, 2011, p. 90) pressupõe mais do que compreender as relações de poder e regimes de representação nos quais estamos inseridos, mas, promover/gerar novas formas de estar no mundo. No âmbito educativo isso significa ser capaz de transitar em diferentes espaços, sair de experiências de exclusão, usar lugares nos

quais não se permite entrar, sentir-se capaz e habilitado a criar espaços e possibilidades, buscar ser protagonista, autor, coautor.

Relaciono os argumentos sobre *emancipação* com a compreensão do conceito de “empowerment” apresentado por Mac An Ghaill (1991) no qual grupos e narrativas excluídas, minoritárias ou subjugadas seriam legitimadas nas salas de aula. Suas histórias estariam presentes nas escolas de maneira efetiva e valorizada. Apresentar princesas negras nas histórias infantis e super-heróis não heteronormativos são exemplos de ações pedagógicas que sinalizam essa direção. Mais do que apresentar, legitimar e garantir seu espaço nas atividades escolares.

Esta tarefa se mostra difícil no âmbito escolar em virtude das resistências ao tema. Hernandez, Vidiela, Garcia e Sancho (2007, p. 123) destacam que apoiar e dar mais referências que se constroem desde lugares que fraturam modelos hegemônicos “seria um início para começar a falar daquilo que está silenciado: o poder, o triunfo, a força como atributos sociais dominantes, valorizados e apreciados”.

Mesmo com todas as dificuldades e entendendo que o âmbito escolar produz e reproduz mecanismos que valorizam a heteronormatização, é necessário reconhecer que esse âmbito é, também, um espaço no qual podem ser construídas outras aprendizagens, convivências e relações de ensino/aprendizagem, “sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica” (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

Terrenos Movições entre Homofobia, Religião e Escola

A homofobia “exprime-se por meio das injúrias e dos insultos cotidianos, mas aparece também nos discursos de professores e especialistas, ou permeando debates públicos” (BORRILLO, 2009, p. 19). É componente da constituição de masculinidades e é dirigida a qualquer pessoa que não se enquadre nos comportamentos esperados para o sexo biológico. Corresponde ao efeito/consequência da heterossexualidade compulsória.

Homofobia e heteronormatividade são conceitos próximos e diretamente relacionados. Ambos produzem, regulam e naturalizam comportamentos alinhados a ordem sexo-gênero-sexualidade. Legitimam um estilo de vida e provocam mecanismos de exclusão ao estabelecer estruturas hierarquizantes e sistemas de crenças e valores sociais. O preconceito e a discriminação se manifestam, entre outras coisas, “pela angústia de ver desaparecer a fronteira e a hierarquia da ordem heterossexual” (BORRILLO, 2001, p. 17).

A homofobia desencadeia hostilidade/violência e favorece a restrição de direitos de cidadania. Por exemplo, Lucas relacionou homossexualidade à transferência de escola do seu colega ao dizer: “*o menino da outra turma era gay. Ele saiu da escola*”. Por quê? Mudar de escola foi uma consequência de ser gay? Por que Lucas conectou os dois fatos? Preocupa-me que, no imaginário infantil, o direito de estar na escola fique atrelado ao atendimento de normatizações heterossexuais.

A heteronormatização é reiterada por narrativas religiosas que, desde a negação e silêncio à diversidade sexual, enquadram a homossexualidade e outras manifestações sexuais não normativas como pecado, impureza, anormalidade e não natural. Ao ser moralmente condenados, estes grupos vivem a ilegitimidade de suas identidades e reivindicações jurídicas.

O que entendemos por homofobia é fruto de problematizações, disputas e embates recentes no cenário político e cultural brasileiro. O que hoje consideramos discriminação aos não heteronormativos eram atitudes aceitas e privilegiadas há poucas décadas, fazendo parte da conduta cotidiana (JUNQUEIRA, 2009).

Borrillo (2009, p. 40) afirma que “o nível de religiosidade da população é diretamente proporcional à homofobia: as pessoas que se declaram praticantes de uma religião monoteísta se revelam menos favoráveis ao reconhecimento de direitos dos homossexuais”. Os dados produzidos na investigação realizada na escola em Goiânia e minha prática como docente indicam que a afirmação do autor está presente no dia a dia da instituição escolar. Ao mesmo tempo, devemos tomar cuidado ao fazer esta afirmação, pois, afinal, inúmeras são as práticas e interpretações religiosas.

O mesmo autor (2001) realizou estudo sobre as possíveis origens do ódio homofóbico e atribuiu às tradições judaico-cristãs elementos precursores fundamentais das diferentes formas de homofobia. Borrillo afirma que o elemento inicial da ideologia homófoba está no cristianismo que atribui caráter antinatural aos relacionamentos não heterossexuais:

O cristianismo, herdeiro da tradição judaica, fez da heterossexualidade o único comportamento suscetível de ser classificado como natural e, portanto, normal. Ao conceder às relações sexuais entre pessoas de diferente sexo o caráter natural conforme a lei divina, o cristianismo inaugurou no Ocidente uma nova era de homofobia que nenhuma outra civilização havia conhecido. (BORRILLO, 2001, p. 50).

Os limites movediços, tênues e permeáveis entre ideologias, crenças, legislação, saberes científicos e outras instâncias culturais não possibilitam definir causa e efeito direto entre religião e homofobia. Temos pistas que se entrecruzam para pensar a construção do processo homofóbico, tais como: crenças religiosas que consideram a homossexualidade um pecado, ações pastorais que buscam a conversão das/os homossexuais, congregações que acolhem o grupo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) em comunidades de fé, saberes científicos que tentam explicar a causa da homossexualidade, discursos que advertem para o risco de infecção da AIDS, resistência de concepções patológicas, produção de estereótipos nos programas televisivos, direitos sendo reivindicados e combatidos no Congresso Nacional e nas ruas... Em outras palavras “a homofobia pode encontrar em certas representações, crenças e práticas “científicas” uma forma laica e não evidentemente religiosa de se atualizar, se fortalecer e se disseminar” (JUNQUEIRA, 2009, p. 372).

Há estudos sobre a produção de masculinidades na escola que apontam a inexistência da homofobia em virtude de valores religiosos. Mac An Ghail e Haywood (2013) apresentam exemplo de pesquisa com meninos judeus onde suas convicções/ensinamentos e heranças religiosas favoreciam relações respeitadas. Esses meninos mostravam afetividade entre eles, cultivavam valores interpessoais de bondade e cuidado com

os sentimentos do próximo. Eles não pareciam ansiosos para demonstrar virilidade/agressividade e a homofobia não fazia parte de seu cotidiano.

“É preciso destacar a existência de respostas muito plurais que variam entre religiões distintas, assim como no interior de uma mesma denominação ou mesmo no seio de um grupo local” (NATIVIDADE, OLIVEIRA, 2009, p.130). A rejeição às práticas sexuais não normativas e “pecaminosas” estava presente no contexto da investigação, mas esses dados, apesar de visíveis e onipresentes na escola em Goiânia, não eliminaram a existência de vozes que amenizam e alteram normativas da igreja.

O universo religioso adquiriu importância durante a investigação, entre outros motivos, porque suas “grandes enunciações/grandes verdades” ressoaram no cotidiano escolar e repercutem em nosso dia a dia independentemente de sermos ou não religiosos/os. Os meninos resistem à diversidade sexual, sustentam narrativas religiosas para legitimar e fortalecer seus valores, se sentem “obrigados” a defender a heterossexualidade de possíveis ameaças e, ao mesmo tempo, vivenciam na escola poucas oportunidades para ver, pensar e agir diferente.

Natividade e Oliveira (2009) abordam a temática da *homofobia religiosa* porque entendem que, apesar da homofobia apresentar um caráter plural, há especificidades que se expressam através de discursos religiosos ou na conduta dos sujeitos que se apropriam de tais narrativas. “Compreendemos a *homofobia religiosa* como um conjunto muito heterogêneo de práticas e discursos baseados em valores religiosos, que opera por meio de táticas plurais e polimorfos de desqualificação e controle da diversidade sexual” (NATIVIDADE; OLIVEIRA, 2009, p. 144).

A religiosidade é prática viva na engrenagem escolar e não vejo possibilidade de desconsiderá-la nos debates e ações anti-homofóbicas na escola. Problematicar e combater a homofobia, assim como o regime binário de sexualidades torna-se uma questão política que não se sobrepõe às questões religiosas, mas, as inclui.

A escola laica não desconsidera aspectos religiosos, nem é contra qualquer tipo de religião. O laicismo afasta as instituições culturais e

educativas da influência da igreja e expressa respeito ao direito de cada cidadão ter ou não ter uma convicção religiosa. Exerce autonomia frente à religião e exclui igrejas do exercício do poder administrativo e pedagógico. Na escola onde realizei a investigação esta questão se tornou delicada porque duas religiões, católica e evangélica, eram privilegiadas. Estavam presentes nos símbolos (cruzes e pequenas estátuas), no conteúdo da disciplina de ensino religioso e nas práticas pedagógicas. Não havia reconhecimento do pluralismo religioso, nem problematizações sobre preconceitos.

A instituição laica deveria respeitar todas as religiões e garantir que cada pessoa possa manifestar suas crenças, bem como assegurar que ninguém é obrigado a ser religiosa/o. Alunas/os, educadoras/es e comunidade escolar tem o direito de demonstrar fé sem que isso interfira nas decisões administrativas e pedagógicas.

Nos últimos anos o Brasil tem sido espaço de debates e ações contra a homofobia nas escolas e pelos direitos dos não heteronormativos. Como exemplo, em 2004 foi lançado pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação o *Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e de promoção da cidadania homossexual* que se tornou instrumento de enfrentamento da homofobia. Propõe-se a formação continuada das/os professoras/es na área da sexualidade, o incentivo à produção de materiais educativos sobre a diversidade de manifestações sociais de gênero e sexualidades, a constituição de equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos e a retirada de conteúdos discriminatórios.

Esse documento era desconhecido das professoras da escola. Elas demonstravam conhecer a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais na qual a orientação sexual com sentido de educação para a sexualidade é abordada como um tema transversal, como assunto que perpassa as diversas áreas de conhecimento. Uma das educadoras exemplificou:

...no quarto e quinto ano tem uma matéria específica. Faz parte do programa. Vão explorando o corpo humano dentro de ciências. É a idade principal que a gente pode entrar

diretamente no assunto. É claro, com muita coisa pedagógica a gente pode dar uma aula mais aberta. A gente fala mais por cima, mas aproveita pra resolver aquela dúvida. No quarto ano eles começam a ver o sistema reprodutor feminino e masculino e no quinto ano eles trabalham sexualidade e reprodução. Aí já se fala sobre gravidez na adolescência e menstruação. Eles tem isso no currículo para orientação sexual.

O caráter biológico enfatizado pela professora preocupa pelo ocultamento de questões que circundam o cotidiano das crianças. Compartilho a preocupação de Meyer (2009, p. 226) ao perguntar “em que medida normas de comportamento e práticas corporais vigentes no espaço escolar estão implicadas na produção de diferenças e desigualdades de gênero potencialmente violentas?” E ainda: como silenciamentos ou àquilo que não é visto ou abordado na escola institucionaliza práticas discriminatórias?



CENA 7

Meninos Disciplinados e Uniformizados



Fotos tiradas pela autora durante pesquisa de campo (2011)

Róger não estava copiando as atividades do quadro verde porque estava sem lápis. A professora percebeu e foi em sua direção para ajudá-lo a procurar um lápis na mochila. Eles não acharam, mas, quando a professora tirou os materiais de dentro da mochila, observei uma camiseta que estava junto com os cadernos. Fiquei curiosa e fui olhar mais de perto. Era uma camiseta do personagem Ben 10 que o menino vestia até a hora de entrar na escola, a recolocava na hora do recreio e na hora da saída.

Por que a camiseta do personagem Ben 10 estava guardada na mochila do menino? Quais as relações de Róger com o uso do uniforme escolar? Que mecanismos de governo e disciplina estão presentes na escola e permitem a verificação da mochila pela professora? Como acontecem as negociações entre crianças e professoras/es para o uso do uniforme? Por que o menino colocava a camiseta do Ben 10 sobre a camiseta da escola e em que momentos isso acontecia? Que atitudes, restrições, expressões corporais, gestos, posturas e posicionamentos do corpo estão presentes na escola e que significados produzem?

Uniformizar comportamentos, homogeneizar ações para um bom convívio na escola e em sociedade, manter a ordem e a harmonia na sala de aula, sentar com postura e enfileirados para evitar conversas, levantar o braço para falar diante da turma, solicitar permissão para ir ao banheiro, não correr, não trazer materiais que não sejam os escolares, organizar-se em fila, rezar o “Pai Nosso” todos os dias antes da aula e fazer provas avaliativas. Essas são algumas regras escolares que encontramos durante a investigação como ferramentas utilizadas para a manutenção, disciplinamento e vigilância dos corpos ainda infantis e escolarizados.

As Regras deviam ser cumpridas e, caso não fossem, as/os alunos corriam risco de receber punição. São aprendizagens sobre como se

comportar, ser e agir que se consolidam na convivência dentro e fora do âmbito escolar. Estratégias de disciplinamento que, muitas vezes, entram em conflito ou contradição com outras práticas sociais que exigem dinamicidade, autonomia, comunicação e entendimento sobre diferentes maneiras de se relacionar.

A escola define regras, vigia, coordena, organiza e pune apoiando-se nos discursos psicológicos especializados sobre as infâncias e justificando suas ações com abordagens pedagógicas. Nesse mesmo caminho, outros mecanismos de disciplinamento se instauram no dia a dia das crianças. São narrativas midiáticas, crenças religiosas, internet, jogos e outros artefatos presentes ou clandestinos nas salas de aula. Artefatos culturais que invadem as escolas e também ditam regras de comportamento. A instituição escolar se apresenta como um forte mecanismo disciplinador, embora não seja o único.

Róger usava a camiseta do uniforme cumprindo uma obrigação diante das autoridades escolares. Dentro da mochila levava uma camiseta do personagem Ben 10 que vestia na hora da entrada, no recreio e na hora da saída. Entre os meninos circulavam inúmeros materiais e roupas estampadas com Ben 10, constituindo-se seu uniforme para jogarem e brincarem juntos. Quais as regras para usar a camiseta do Ben 10? Como se estabelece a relação de Róger e suas/eus colegas com este artefato cultural? Que pistas podemos encontrar para investigar as relações de gênero e sexualidades, bem como a constituição de masculinidades nas salas de aula?

Meu convívio por sete meses com vinte estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Goiânia/Brasil, no ano de 2011, possibilitou acompanhar situações específicas que foram significativas para pensar e refletir sobre a constituição do ser menino na escola. Como pesquisadora participativa, estava perto de Róger quando a professora tirou os materiais da sua mochila. Esse acompanhamento frequente surgiu de necessidades que se configuraram ao longo do estudo e que proporcionaram a produção de dados específicos para a investigação.

A abordagem etnográfica foi importante no sentido de me fazer refletir sobre as diferentes narrativas presentes nas salas de aula que, de

alguma maneira, se constituem como mecanismos disciplinadores não apenas dos corpos das/os estudantes, mas, de todas/os que atuam no âmbito escolar, inclusive eu.

Essa discussão será ampliada e aprofundada nas duas partes a seguir. Na primeira, busco entender como as/os estudantes negociam (burlando, atendendo, refutando...) regras disciplinares dentro da sala de aula. Considero a escola um mecanismo de disciplinamento permeado por inúmeras narrativas que também ditam normas. Penso nas narrativas dos programas televisivos, na mídia publicitária, em produtos que as crianças consomem, discursos religiosos, entre outros, que exercem pedagogias, ensinando comportamentos e interações.

Na segunda parte, reflito sobre o processo investigativo a partir de uma abordagem etnográfica, compreendendo que os caminhos do estudo foram se configurando gradativamente, de acordo com as perguntas, situações, estranhamentos e dúvidas que surgiam e mantendo em perspectiva que uma das marcas mais importantes das pesquisas pós-críticas é que “o desenho metodológico (...) não está (e nem poderia estar) fechado ou decidido a priori e que não pode ser “replicado” do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 20).

As escolhas metodológicas estão relacionadas às necessidades investigativas que foram surgindo e as possíveis interpretações partem do meu modo de entender as coisas e das minhas experiências como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A rotina da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas com as/os estudantes eram familiares, corriqueiras e, daí, meu interesse em problematizá-las e pensá-las apoiada nos princípios da educação da cultura visual e dos estudos de gênero e sexualidades. Desconfiar dos motivos que levaram a professora a tirar os materiais escolares do menino e das razões para que a camiseta estivesse dentro da mochila, são motivações para rever minhas ações pedagógicas.

Corpos Disciplinados nas Salas de Aula

O lugar que ocupo nesta investigação está tomado por experiências e crenças que me atravessam como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por concepções dos estudos da cultura visual, de gênero e sexualidades. Minha posicionalidade é primordial para as interpretações que realizo porque produzo narrativas engajadas para modificar/problematizar os modos de ver e pensar acontecimentos escolares.

Proponho-me a narrar e examinar as relações das salas de aula com o objetivo de explorar modos diferentes de ver e entender situações, desestabilizar concepções naturalizadas, duvidar de ações que moldam e procuram homogeneizar comportamentos e buscar me adaptar ou acolher aquilo que é estranho/controverso. Abordagens pós-críticas e pós-estruturalistas “pretendem ainda, descrever processos de diferenciação e de hierarquização social e cultural para problematizar as formas pelas quais tais processos produzem (ou participam da produção de) corpos, posições de sujeitos e identidades” (MEYER, 2012, p. 50).

Essas abordagens caracterizam a escola como um dos ambientes que produz, nomeia e narra sujeitos, governando-os e normatizando seus comportamentos. Condutas são ditadas, mantidas, vigiadas e refeitas. Nesse contexto, estudantes são narrados como habilidosos/desajeitados, bem sucedidos/fracassado, normais/com necessidades especiais, dóceis/transgressores, entre outros rótulos que podem definir relações interpessoais. São regras e normatizações produzindo significados e se constituindo como mecanismos de disciplina dos corpos infantis.

Róger estava imerso nesses mecanismos, mas, não era simplesmente subjugado. Ele negociava representações ao “perder ou esquecer” o seu lápis para não copiar as atividades. Utilizava a camiseta na hora do recreio para demonstrar que transgredia regras diante dos outros meninos, afirmando-se no grupo. Estava “atualizado” por ter um personagem do momento estampado em sua roupa. Imerso em relações de poder, negociava sua masculinidade ao reproduzir gestos corporais heróicos do personagem e ao dar ordens para os demais colegas liderando-os como Ben 10 faz com seus amigos.

Na teorização foucaultiana, poder é um conceito que não diz respeito especificamente à coerção e a repressão, mas, às relações de força nas quais estamos inseridos e, na maioria das vezes, estão ligadas as capacidades de governo, autogoverno, autorregulação. Somos ensinados sobre o que podemos fazer, responder, temer e considerar perigoso. Nos autorregulamos porque, mesmo sem um olhar vigilante, reproduzimos as normas comportamentais e as exigimos dos demais. Róger e seus colegas atendem às imposições e exigências corporais atribuídas aos meninos. Cobram atitudes uns dos outros e exigem isso de si.

Esse “poder disciplinar” (FOUCAULT, 1987) fabrica, molda e determina os sujeitos que passam a serem produtores de mecanismos de disciplina. Simples ações desse tipo de poder podem ser exemplificadas: um olhar repreensivo da professora diante da falta do lápis, sanção para que o menino não sente perto do seu melhor amigo, retenção de brinquedos, piadinha dos colegas para o menino que brinca com as meninas, elogio para quem corre mais rápido, sensação de estar sendo vigiado por um adulto, medo de ser dedurado por um colega... Nesse contexto as professoras e a supervisora tem passe livre para retirar das/os alunas/os materiais que consideram impróprios para a aprendizagem escolar. Figurinhas foram “confiscadas” sob o argumento de que sem elas se manteria a ordem e o desenvolvimento normal das aulas. A autoridade para reter materiais e, principalmente, supervisionar o conteúdo que está na mochila, estava naturalizada, tornando-se, portanto, inquestionável.

A escola, repleta de mecanismos de disciplinamento, não é a única instituição a construir noções de corporeidade e produzir gêneros e sexualidade. Os artefatos culturais presentes na turma formavam uma rede de significados sobre masculinidades que as/os estudantes seguiam para melhor conviverem entre si. Ben 10 era o personagem do momento. Junto com outros heróis como Homem Aranha e Transformers, definia como os meninos deveriam se comportar, que gestos corporais seriam adequados para consolidar suas masculinidades. Através de seus poderes, esses super-heróis ensinam, por exemplo, que meninos correm rápido, lutam, dão ordens, lideram e não choram. Em investigação recente, Cunha

(2010b, p. 155) aponta que “observamos que as crianças estão construindo suas representações e identidades de gênero sobre si e sobre os outros, através das interações com os artefatos e objetos visuais que nos invadem cotidianamente”.

Há limitações corporais e condutas a serem seguidas, tais como não chorar, não bater nas meninas e não se aproveitar dos mais fracos. “Corpos dóceis e disciplinados” (FOUCAULT, 1987) atendem, produzem e reproduzem gestos heróicos, se submetem as regras escolares, criam estratégias para burlá-las, se aperfeiçoam para a manutenção e demonstração de suas masculinidades. Assim como a disciplina torna-se o método utilizado para docilizar o corpo, percebemos, também, artefatos culturais presentes nas escolas instituindo expressões corporais e maneiras de conviver, construindo gêneros e sexualidades.

“O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 1987, p. 140). Códigos e orientações presentes nas escolas também surgem dos repertórios culturais das crianças. A camiseta do Ben 10, o caderno estampado com o Homem Aranha, figurinhas dos Transformers e a telenovela *Rebeldes* estavam nas salas de aula como ferramentas de disciplinamento do corpo masculino.

Durante a investigação presenciei repetidas situações nas quais a supervisora Naira exigia a utilização do uniforme, intimidando as/os estudantes com ameaças como bilhete para os pais e a proibição de brincar na hora do recreio. Ela era temida pelas/os estudantes que, ao vê-la, desviavam seu caminho para não encontrá-la. Mesmo diante de ameaças, punições e advertências muitos estudantes não utilizavam o uniforme da escola, criando estratégias para vestirem o uniforme de seus personagens preferidos. A supervisora Naira expôs suas preocupações sobre o uso e a exigência do uniforme escolar da seguinte maneira:

Hoje em dia as crianças de sete anos já estão com a sexualidade muito aguçada, entendeu? Não sei se é a mídia, se é a criação ou se é o próprio meio. Mas eles já... Não sei te explicar. Mas que está bem aguçada, tá. Você vê... As meninas não querem

vir de uniforme. Elas querem blusinha coladinha, roupinha coladinha, shortinho, saltinho, saia curtinha. Eu pergunto: cadê o uniforme? Cadê o uniforme? Elas dizem que estão sujos, mas eu sei que elas é que não querem usar. Querem usar sainha, shortinho curtinho. Não são somente as meninas. São os meninos também.

Foi instigante perceber que o imaginário das/os estudantes sobre a autoridade da supervisora escolar é reafirmado por ações disciplinares que ela desempenha através de ameaças, sanções e punições. Naira tem uma postura rígida, amedronta as crianças, impede brincadeiras com bola e espada, as proíbe de participar do recreio, cobra o uso do uniforme, dá advertências. Na escola, a posição de supervisora é marcada por punições para aqueles que não obedecem às regras.

O uso do uniforme escolar, segundo a supervisora, é uma estratégia para coibir o que considera “sexualidade prematura”. Encoberto, o corpo não deve ganhar evidência. O crescimento corporal, curiosidades e descobertas das crianças foram desconsiderados nesta instituição de ensino para que seus principais objetivos fossem alcançados. Nesse caso, os planos de ensino formais e conteúdos previstos correspondem ao que importa nessa escola.

Talvez por esse motivo as/os estudantes não demonstraram resistência ao uso do uniforme no contexto da trama da telenovela *Rebelde*. Segundo os meninos da escola de Goiânia, o uniforme dos *Rebeldes* é fashion, descontraído e “mostra as pernas das meninas”. Nesse caso, usar o uniforme não representaria um problema. Percebo o confronto entre a convicção da supervisora, que acredita no uso do uniforme escolar como tentativa de coibir ou encobrir o desenvolvimento da “sexualidade” infantil, e a posição das/os estudantes que compreendem o uso do uniforme na trama *Rebelde* como maneira de evidenciar o corpo, principalmente, o corpo feminino, e mostrar um estilo glamoroso de ser e vestir.



Uniforme escolar na trama da telenovela *Rebelde*
(fonte: internet, acesso em 04/11/2012)

Na telenovela *Rebelde*, imagens, enredo e trama dialogam com as crianças de maneira amigável. Atendem suas expectativas enquanto as produzem. Suas histórias fazem alusão ao cotidiano das/os estudantes e as/os envolvem de maneira prazerosa. Direcionam interesses e criam um mundo de sonhos e ilusões que se choca com as normas escolares e práticas pedagógicas que não atendem as preocupações ou experiências das crianças. O envolvimento prazeroso que as/os alunas/os tem com a trama da telenovela e o sentimento de pertencimento e de identificação com os personagens os fazem aceitar e compreender o uso do uniforme, enquanto a imposição da escola onde estudam desencadeia um processo de repulsa.

Outro ponto de reflexão é que o uso do uniforme na trama *Rebelde* expõe o corpo feminino que é apreciado pelo olhar masculino. Na

imagem, as protagonistas estão “*mostrando suas pernas*”. Elas são magras, tem pele clara e cabelo longo. Não utilizam aparelhos dentários, óculos... Estão maquiadas e usando salto alto. São admiradas por sua beleza e estão envolvidas e protegidas pelos colegas que também são seus parceiros amorosos. Ensinaamentos e imaginários sobre como ser mulher também estimulam aprendizagens sobre como ser homem. Os *Rebeldes*, longe do real contexto escolar, criam um mundo fascinante e perpetuam olhares e práticas hegemônicas sobre como ser menina e menino.

Um episódio de desenho animado, super-heróis, telenovelas, um sermão da professora, luzes apagadas... Narrativas entrecruzadas tacitamente se transformam em normas que influenciam atitudes e pensamentos. A relação das/os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental com essas narrativas ao se apropriarem delas como sendo suas, nos instiga a pensar como imagens e artefatos presentes nos contextos educacionais se constituem mecanismos disciplinadores, naturalizando atitudes infantis.

Percebi significativa invasão de elementos visuais e culturais nas salas de aula exercendo o que Cunha (2010b) denominou “pedagogias visuais”. Essas pedagogias se constituem como processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. As pedagogias visuais instituem experiências, modelam a percepção e a apreciação sobre o mundo a partir das visualidades que instauram conhecimentos sobre o cotidiano, moldando “verdades”, valores e formas de agir e ser. Percebo essa invasão de imagens e artefatos nas salas de aula e concordo com as considerações da autora, mas, escolho utilizar o termo “pedagogias culturais” como estratégia para ampliar as discussões.

Cunha (2010a, p. 66) afirma que as “formas de controle que as imagens exercem nos espaços das salas de aulas são variadas, muitas vezes explícitas, outras vezes veladas.” Trabalhando com a temática cultura visual e infância, a autora trata de questões relacionadas às imagens, sejam elas imagens de arte, de publicidade, de informação, ficção, entretenimento ou da cultura popular e analisa as pedagogias visuais efetuadas por elas dentro e fora dos contextos escolares. Defende que os textos visuais, sejam do

anúncio de creme para rugas ou uma história da Turma da Mônica, atuam sobre nós, elaborando nossas visões e conceitos sobre o mundo. Imagens e narrativas visuais, articulam e constroem significados. Cunha (2010b) analisa como o universo visual manufatura nossos modos de ver a infância ao mesmo tempo em que investiga a construção da visualidade infantil a partir das interações com diferentes materiais visuais.

A compreensão da cultura visual diz respeito a nossa interação com imagens e artefatos culturais, como eles estão presentes de diferentes formas, em diversos lugares e tempos históricos e, principalmente, como esse processo se articula para formar nossas percepções de mundo. Pesquisas nesta área (MARTINS; TOURINHO, 2011 e 2012) têm como foco imagens e artefatos de diferentes épocas e grupos buscando traçar uma compreensão histórica desses processos. Por exemplo, utilizar as imagens oferecidas por propagandas publicitárias para compreender como o corpo é visto ao longo dos anos e para entender o que se pretendia transmitir como valor social em determinada época. Estamos imersos em uma extensa diversidade de imagens e não podemos ignorá-las como constituidoras de imaginários e de subjetividades, visto que grupos sociais as produzem, “afetando” nossas visões e entendimentos do mundo.

Cada vez mais se admite a importância de investigar os efeitos e mediações do universo visual e os aspectos culturais da comunidade no trabalho pedagógico das escolas, bem como problematizar nossas práticas e crenças educacionais, pois “ao naturalizar certas ideias e valores, nossa história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras.” (MARTINS; TOURINHO, 2010, p. 54)

A educação da cultura visual, para além do entendimento sobre como imagens e artefatos culturais estão presentes no contexto social, busca compreender como elas se articulam para produzir nossas percepções de mundo. Não prioriza imagens ou narrativas visuais, mas, problematiza a relação delas com a audiência, ou seja, a interação dos receptores com as visualidades. Essa relação/interação é o lugar/espço de problematização para a educação da cultura visual cujas implicações vem sendo discutidas

e analisadas por Cunha (2010b), Martins e Tourinho (2010) e Hernandez (2010, p. 77) que amplia esse sentido ao dizer que:

(...) quando se fala, hoje, de cultura visual, tomam-na com pelo menos três sentidos: (a) um campo de estudo que indaga sobre as práticas de olhar e os efeitos do olhar sobre quem olha; (b) um guarda-chuva sob o qual se incluem imagens, objetos e artefatos do passado e do presente que dão conta de como vemos e somos vistos; e (c) uma condição cultural que, especialmente na época atual, marcada por nossas relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), afeta o modo como vemos a nós mesmos e ao mundo.

Se considerarmos que práticas escolares estão diretamente relacionadas aos movimentos sociais de ordem mais ampla, não podemos ignorar que as imagens e artefatos estão presentes de maneira significativa em nossa cultura. Estão em toda parte, transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo. Eles invadem todos os cenários sociais tornando-se impossível ignorá-los como parte essencial de nossas vidas. As imagens estão assumindo um lugar privilegiado no cotidiano, evidenciando a necessidade de uma educação para a compreensão da cultura visual. Essa é a perspectiva que Hernández (2000, p. 34) explicita:

Daí a necessidade de não perdermos de vista que as práticas educativas respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola, que as práticas do ensino da arte (também das que consideramos próximas e favorecedoras de uma compreensão da cultura visual) constituem reflexos de problemáticas na sociedade, na arte, na educação. Mas esses reflexos não respondem a uma relação de causa-efeito, mas articulam-se em interação com as maneiras de olhar e de olhar-se (e de olhar-nos) em cada época.

Na perspectiva pós-estruturalista, a cultura visual é produtora de significados que estão imersos em relações de poder. Esses significados regulam as percepções, os gestos, os sentimentos, os pensamentos, os

hábitos e as maneiras de perceber a si e aos demais, dizendo como um homem e uma mulher devem agir socialmente em determinado contexto.

Nesse sentido, somos produzidos nas práticas culturais que vivenciamos cotidianamente e são nessas práticas que estão inscritas as relações de poder. O sujeito torna-se participante de uma cultura porque passa a compartilhar significados e a interpretar o mundo de maneira semelhante.

Em sintonia com a perspectiva pós-estruturalista, este estudo procura explorar e desestabilizar determinados olhares consolidados através de regimes de verdade. Martins A. (2009, p. 115) afirma que a cultura visual como “campo transdisciplinar”, (...) “alinhado às abordagens pós-estruturalistas”, aborda as visualidades enquanto práticas culturais e as relações que os sujeitos estabelecem com elas. Determinados discursos perduram por um longo tempo sem nenhum tipo de problematização, perpetuando certezas e ‘verdades’. O foco de investigação na cultura visual não se restringe aos artefatos visuais em si, mas, a relação entre eles e a audiência. Essa relação é problematizada, pensando como determinadas versões de realidade são construídas.

A cultura visual tem como pretensão “questionar como as imagens fixam, disseminam e interferem nas interpretações sobre nós, sobre os outros e sobre o contexto no qual estamos inseridos” (NASCIMENTO, 2009, p. 46) e entender como pensamos nossos relacionamentos sociais. Assim, investigar como masculinidades são produzidas nas salas de aula através de imagens e artefatos culturais implica em uma aproximação do que é produzido visualmente e culturalmente sobre o masculino; a compreensão que essa aproximação gera sobre as maneiras de entender e fazer gênero e sexualidades e, finalmente, uma interpretação acerca do modo como estamos inseridos e nos relacionamos nesse jogo, buscando “descobrir estruturas sociais, ordens simbólicas, construções identitárias, assimetrias dominantes, formas de poder emergentes, normalidades subjacentes, etc.” (GARCIA, 2012b, p. 130).

Para compreender as experiências infantis contemporâneas, bem como suas interações escolares, necessitamos interrogar sobre as preferências, valores e práticas culturais que se desenvolvem diante de

uma ampla e atraente oferta cultural mercantilizada. Analisar e discutir os artefatos culturais com os quais as crianças interagem e promover reflexões críticas são estratégias que podem ser ampliadas com a compreensão sobre como as/os estudantes se apropriam não somente dos produtos, mas, de uma rede simbólica que ultrapassa a satisfação de suas necessidades. Os super-heróis, por exemplo, não apenas fazem parte do cotidiano infantil como constroem suas subjetividades. “As imagens, sejam do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, sejam da virtualidade, constituem-nos sem nos darmos conta do quanto elas formulam nossos modos de ver o mundo” (CUNHA, 2010b, p. 156).

Consumo cultural refere-se à apropriação ou aquisição de produtos nos quais o valor simbólico prevalece sobre os valores de utilização (CANCLINI, 1999; CARLI, 2006; CURIA, 2006). O mercado legitima e aposta nas crianças como consumidores a partir da última década do século XX e “desencadeia nas vidas dos pequenos, desde os primeiros anos, estabelecendo suas sensibilidades estéticas e seus modos de ser e compreender o mundo” (CURIA, 2006, p. 301). Além de escolher os produtos que querem comprar, como cadernos, roupas e brinquedos dos super-heróis favoritos, as crianças também indicam e/ou decidem o que deve ser consumido no âmbito familiar.

Ter uma camiseta do Ben 10 e outros materiais do personagem funciona como um “passe”, uma espécie de ticket para participação dos meninos nas brincadeiras, pertencendo e participando de um grupo que compartilha interesses e preferências comuns. Guizzo (2011, p. 61), verificou essa afirmação em sua prática docente e de pesquisa com crianças. Afirma que o consumo infantil tem maior relação com a fascinação que o produto provoca, com o status diante o grupo e que, “hoje, ostentar e utilizar um determinado produto torna-se fundamental para poder fazer parte de um grupo. Ter, então, passa a ser uma ‘condição de pertencimento’”.

Simples objetos tornam-se informantes sobre as preferências e valores dos sujeitos. Bens/produtos consumidos passam a transmitir informações sobre as crianças porque possuir determinado objeto (em um tempo e lugar específico) reverbera prestígio e vantagens. Consumidores, mais do que

comprar, preocupam-se com aquilo que não tem e, consequentemente, com interações sociais que podem não acontecer. São valores antagônicos ao que considerava adequado para o mundo infantil. Valores que não condizem com competitividade e ostentação de bens materiais, mas, que devem ser considerados no trabalho pedagógico com as infâncias.

Consumo como forma de cidadania é uma concepção que causa rupturas. Soa desconfortável. Machuca principalmente aos que pensam os processos educacionais como potencializadores de inclusão e transformações sociais. No entanto, quando pensamos as crianças contemporâneas “é importante lembrar-se de que eles nasceram e cresceram nesse meio cultural, sendo, por conseguinte constituídos pela experiência de que as demandas de consumo se renovam constante e permanentemente” (CASTRO, 2001, p. 47).

Algumas hierarquias naturalizadas sobre o suposto lugar da criança são abaladas nessa dinâmica. Seguindo nessa linha surge uma nova relação hegemônica que constrói expectativas de bem estar e felicidade baseadas na aquisição e desejo por bens simbólicos e materiais.

Os bens consumidos pelas crianças estão associados ao princípio de uniformização/padronização de suas preferências de tal maneira que, praticamente, impedem/inibem qualquer iniciativa no sentido de serem diferentes ou de ampliarem sua rede de escolhas. Durante a investigação, Ben 10 e o Homem Aranha eram os personagens do momento. Brinquedos, roupas, acessórios e desenhos animados favorecem a exclusão ou a aceitação dos meninos e meninas nos grupos de convivência, “mas, sobretudo, muito além de servirem de “totem”, tais personagens estão, através de sua discursividade visual, contribuindo tanto para a formulação das identidades femininas e masculinas, quanto para os imaginários infantis” (CUNHA, 2010b, p. 152).

Buscar compreender o universo infantil direcionou olhares para as condições em que estas crianças estavam inseridas. Condições de uma geração que não imagina viver sem internet, que tem acesso a informações rápidas, condições nas quais aparelhos celulares dão suporte aos convívios e ajudam a aprender a consumir em pé de igualdade com os adultos.

Um Viés Etnográfico na Pesquisa

Ao presenciar o momento em que a professora tirou os materiais de Róger para ajudá-lo a procurar um lápis e, assim, realizar suas atividades escolares, percebi que minha interação cotidiana com as duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental produziria dados significativos para pesquisa. Um viés etnográfico estava se desenhando nas primeiras semanas de observação participante. A abordagem metodológica foi sendo traçada de acordo com as perguntas de investigação e as características do lugar e das/os participantes.

Minha familiaridade com o âmbito escolar foi motivo de desconfiança. Precisei romper com algumas crenças e verdades educativas para problematizar a situação narrada, pois “duvidar do instituído é uma estratégia de multiplicação, localização e revitalização daquilo que se apresenta como verdadeiro” (MEYER, 2012, p. 57). A falta do lápis (ou a vontade do menino de não achá-lo), a presença de uma camiseta do Ben 10 e a “ajuda” que Róger recebeu da professora, poderiam gerar questionamentos sobre as práticas pedagógicas e as estratégias de negociação de gênero e sexualidades nas salas de aula.

Por que o menino não tinha ou não queria ter um lápis para realizar suas atividades escolares? Por que a professora podia abrir sua mochila e tirar seus materiais? O aluno poderia fazer o mesmo no armário da turma para procurar um lápis? Por que a camiseta da escola seria substituída pela camiseta do Ben 10? Como o personagem Ben 10, assim como outros elementos da cultura visual, exercem mecanismos de disciplinamento na escola?

O estranhamento, decorrente de uma abordagem etnográfica pós-estruturalista, pós-crítica em educação, põe em perspectiva a importância de duvidar e suspeitar daquilo que parece estabelecido e estável no âmbito escolar. Contribui para desestabilizar ‘verdades’ consolidadas como naturais ao mesmo tempo em que ajuda a resistir à tentação de formular sínteses conclusivas. Busca, também, familiarizar-nos com o estranho ajudando a “... admitir a provisoriedade do saber e a coexistência de diversas verdades

que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente” (MEYER; SOARES, 2005, p. 39).

Pesquisas com esta abordagem tomam como referência deslocamentos e movimentos em vez de ambicionar pontos de chegada. Procuram refletir sobre os processos nos quais verdades são consolidadas, neste caso, como masculinidades são produzidas nas salas de aula através de artefatos culturais.

O paradigma qualitativo, com uma abordagem do tipo etnográfico, se adaptou aos anseios da investigação, pois, produzi dados sobre a constituição de identidades masculinas em momentos de aulas, através de um período prolongado de observação e envolvimento sistemático com o grupo pesquisado. André (1991, p. 38) ao apresentar considerações sobre este viés de pesquisa, destaca questões relacionadas ao processo de interação entre pesquisador e participantes:

O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é, principalmente, um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados. Evidentemente deve ficar claro, desde o início da pesquisa, o grau de envolvimento ou de participação do pesquisador na situação pesquisada. A intensidade do envolvimento pode variar ao longo do processo de coleta dependendo das exigências e especificidade do próprio trabalho de campo. O que parece fundamental é que o pesquisador tenha muito claro em cada momento por que certo grau de participação e não outro está sendo assumido e saiba avaliar prós e contras desta ou daquela opção.

Complementando a descrição sobre o envolvimento do pesquisador e as especificidades da pesquisa etnográfica, a autora explica que é necessário um grande número de dados descritivos para a realização de uma pesquisa etnográfica. Esses dados são oriundos, principalmente, das observações, nas quais “o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas,

ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ela faz suas análises e interpretações” (ANDRÉ, 1991, p. 38).

Identities são construídas em diversos âmbitos a partir de relações e interrelações que se processam mutuamente. A escola apresenta notável reconhecimento social como local de importante formação intelectual e relacional, mesmo que assolada por diversas dificuldades e mecanismos de desvalorização. É local de intensas convivências e relacionamentos que modificam as atribuições que as instituições escolares detêm. Procuro entender as questões referentes às escolas com um olhar mais amplo da sociedade, sendo que minha opção pela escola como foco de estudo não implicou abordá-la em suas relações internas. “Trata-se, ao contrário, de considerá-la como parte de uma totalidade social que de alguma maneira a determina e com a qual ela mantém determinadas formas de relacionamento” (ANDRÉ, 1991, p. 44).

A imersão na escola por prolongado período proporcionou o registro de ações que, talvez, não fossem vistas ou percebidas em um curto período de observação. Acontecimentos marcantes para o desenvolvimento do estudo aconteceram de maneira rápida durante as aulas como, por exemplo, a ordem da professora para que as/os estudantes não trouxessem qualquer tipo de brinquedo para a escola. Sua justificativa era que brinquedos ou materiais não escolares poderiam atrapalhar o desenvolvimento das atividades.

Esse episódio proporcionou pistas que ajudaram a problematizar e refletir sobre o modo como as relações disciplinares são estabelecidas e praticadas na instituição. Alertou para a necessidade de estar atenta a sutileza de certas práticas educativas e compreender que “o observar na pesquisa de campo implica na interação com o outro evocando uma habilidade para participar das tramas da vida cotidiana, estando com o outro no fluxo dos acontecimentos” (ECKERT; ROCHA, 2008, p.4). Depois de conhecer o pedido (ordem) da professora, entendi porque não via brinquedos, revistas, camisetas e outros materiais nas salas de aula no início da investigação. Eles estavam guardados dentro das mochilas e das pastas.

As contribuições da antropologia, no que diz respeito a prática da pesquisa etnográfica na área da educação, são evidentes. Essas contribuições estão associadas a uma perspectiva contemporânea ao conceber a pesquisa etnográfica como espaço de troca de experiências e intercomunicabilidade. Minhas aprendizagens enquanto pesquisadora e educadora foram marcadas pela interação com o grupo de estudantes e professoras, sendo que o nosso diálogo possibilitou a fusão dos meus olhares com os pontos de vista dos envolvidos.

A participação na rotina escolar e a interação com estudantes, professoras e equipe diretiva, proporcionou diálogos entrecruzando meu olhar com os olhares e percepções das/os colaboradoras da investigação. A pesquisa etnográfica orientada para o exercício de olhar e de escuta “impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se apresenta” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 2).

Procurei estar atenta aos pequenos acontecimentos, embora tenha consciência que muitos devem ter passado sem que eu percebesse. A confiança da equipe diretiva em relação a minha atuação na escola ficou clara no momento em que a supervisora perguntou se eu poderia assumir as atividades da turma A para que a professora pudesse sair mais cedo da escola. Esse fato proporcionou alguns direcionamentos na investigação, pois, entendi que minha atuação estava sendo percebida e observada. “A interação é a condição da pesquisa. Não se trata de um encontro fortuito, mas de uma relação que se prolonga no fluxo do tempo e na pluralidade dos espaços sociais vividos cotidianamente” (ECKERT; ROCHA, 2008, p. 3).

A prática etnográfica pressupõe algumas especificidades. Entre elas, o fato de que análises configuram-se como verdades provisórias nas quais considerações são construídas através de jogos de poder. O caráter dialógico enfatiza a busca por diferentes vozes que negociam suas verdades e que apontam para reflexões diferenciadas. Isso se constitui como uma ferramenta não somente produtiva como desejada para possíveis

interpretações das/os pesquisadoras/es. Sobre esta dimensão dialógica e sobre outras especificidades da pesquisa etnográfica, Clifford (1991, p. 33) diz o seguinte:

A escrita etnográfica, então, é determinada de seis maneiras: (1) a partir do contexto (descrição de significados sociais); (2) pela retórica (uso e desuso de convencionalidades expressivas); (3) pela desinstitucionalização (contra tradições específicas, disciplinas que enrijecem o receptor da mensagem); (4) pela generalização (pois, em geral, é fácil descobrir um etnógrafo entre um romancista ou entre alguns simples viajantes); (5) pela politização (toda autoridade e todo autoritarismo cultural que buscam uni dimensão do discurso devem ser contestados); (6) pelo historicismo (é necessário conhecer a história para alcançar a origem dos lugares comuns). Este é o que dá coerência às ficções etnográficas, este é o que determina, este é o princípio de que as orienta.

A prática etnográfica exigiu observação atenta, disposição para escutar e a condição de imersão no grupo. Experiências anteriores como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental favoreceram a canalização da minha atenção para fatores específicos da investigação. Por ter convivência e experiência em diferentes grupos escolares, conheço e reconheço algumas práticas de sala de aula e, dessa maneira, pude vivenciar o estranhamento daquilo que é considerado natural ao mesmo tempo em que procurei focar meus olhares nos objetivos específicos da investigação.

O processo investigativo gerou a situação narrada no início desta cena, na qual descobri que os artefatos culturais preferidos pelas crianças ficavam guardados dentro das mochilas por determinação de uma regra escolar. Esse acontecimento ofereceu indícios a serem explorados e refletidos. Faço a ressalva de que nenhuma das considerações pode ser vista como uma análise correta ou verdadeira porque “na etnografia não há verdades absolutas, mas parciais, incompletas” (CLIFFORD, 1991, p. 34). Logo, todas as considerações partem de minhas vivências e podem apresentar outros olhares se oriundas de outras práticas investigativas e experiências pessoais.

Pesquisas em cultura visual são constituídas como um processo descritivo, analítico e reflexivo no qual a relação entre objeto e espectador é essencial para que discursos sejam debatidos, problematizados e analisados. O campo da linguagem passa a ser determinante para a compreensão de como narrativas e discursos ganham valor de verdade. A chamada *virada linguística* é um marco para os estudos da cultura visual pós-estruturalistas, pois, se constituiu como uma reviravolta nas formas de entender a produção de identidades, dando “ênfase na linguagem como um sistema de significação” (SILVA, 1999, p. 119), sendo esta não somente a expressão de pensamentos, mas, o próprio processo de produção de pensamentos.

A *virada linguística* representou impulso dado à filosofia da linguagem no final do século XX. Segundo Veiga-Neto (1996, p. 29) “a virada linguística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter”.

Cada discurso apresenta historicidade, está incluso em períodos e lugares específicos, afinal “...não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (FOUCAULT, 2005, p. 50). Discursos não são desprezíveis e atuam na constituição dos sujeitos. “É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2000, p. 109).

Complementando os argumentos de Foucault e Hall, trago as considerações de Veiga-Neto (2005, p. 100):

Ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento. Com isso, o que interessa não é pensar se as coisas têm, ou não, uma essência e/ou uma realidade real, estável e independente de nós, senão é pensá-las no significado que adquirem para nós.

“O vínculo entre a linguagem e a construção de identidades individuais e sociais é evidente...” (GIROUX, 1995, p. 95). Inúmeras são as mediações em sala de aula que produzem relações de gênero e sexualidades. São práticas pedagógicas, narrativas midiáticas, discursos religiosos, ausências e ocultamentos que disciplinam e regulam interações pessoais.

Em outra situação em sala de aula as/os alunas/os assistiram um episódio dos desenhos animados da turma da Mônica. Nesse capítulo, os personagens Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão são levados para uma escola de boas maneiras. A mãe da Mônica justifica que a filha necessita aprender a ser uma menina educada, a não brigar e apresentar gestos corporais mais femininos, delicados. Ela disse: *“você é quase uma mocinha e não deve ficar brigando na rua feito um moleque. Vou te colocar em uma escola de boas maneiras pra aprender a andar e se comportar como uma mocinha.”* A mãe do Cebolinha esperava que seu filho apresentasse melhor comportamento à mesa. Cebolinha rebate a ideia de frequentar uma escola de boas maneiras dizendo *“ô que meus amigos vão pensar? Eu vou ser ridicularizado por todos os meninos da rua.”* Durante suas lições de boas maneiras com Dona Biju os quatro personagens aprontam inúmeras travessuras que terminam com a fuga da professora.

Ao retornarem para a sala de aula a professora utilizou o enredo do desenho animado para enfatizar a necessidade de melhor comportamento da turma. Ressaltou que meninas não devem falar “palavrões”, gritar e correr pelos corredores. Os meninos não deveriam brigar na hora do recreio. Momentos depois, quando a turma começava a “agitar-se”, uma das meninas disse: *“tia, porque você não apaga as luzes pra gente ficar calmo?”*.

Creio que é necessário “sacudir a quietude com a qual aceitamos certos discursos” (FOUCAULT, 2005, p. 28). A problematização de verdades e discursos normativos é parte do trabalho pedagógico nas escolas e premissa para pesquisas em educação. “Consideramos que a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 28). Por isso, busco descrever, mostrar e analisar os processos discursivos nos quais as/os estudantes estão imersos, busco entender a trama histórica na qual são produzidos e com que outros

discursos se articulam e/ou se contradizem com a pretensão, ambiciosa, de colocá-los em suspenso.

O episódio do desenho animado, seu enredo e contexto, articulado com os ensinamentos da professora e com as regras escolares, articulavam discursos que normatizavam comportamentos e impossibilitavam maneiras distintas de compreensão. Meninas e meninos estavam aprendendo como devem se relacionar, o que devem aceitar como correto e, mais do que isso, aprendiam a se autorregular, autovigiarem, controlando seus próprios comportamentos e dos colegas. A aluna sugeriu que luzes fossem apagadas como estratégia para que a turma se acalmasse. Naquele contexto, estar tranquilos e calmos funcionava como premissa para o trabalho pedagógico. Com agitação e conflitos não poderiam aprender as lições da escola.

As atitudes de ruptura de Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão em relação às regras de boas maneiras, o insucesso de aprendizagem das lições de Dona Biju e os comportamentos que não correspondiam às expectativas das mães de Mônica e Cebolinha foram esquecidas/ocultadas durante a abordagem da professora em sala de aula. Investiu-se em uma única maneira de ver e entender o episódio do desenho animado. Não houve discussão sobre diferentes maneiras de compreender a trama e a opinião das/os estudantes não fazia parte do plano de aula. Debate? Dúvidas? Comparações com exemplos do cotidiano? Não estavam presentes na prática pedagógica. São discursos entrecruzados construindo realidades, produzindo entendimentos, disciplinando pensamentos, instituindo maneiras de ser menina, menino, aluna, aluno.



SAINDO DE CENA

UM CONVITE PARA
"EDUCAR" INFÂNCIAS LÍQUIDAS

Pensar a construção de gênero e sexualidades no âmbito escolar agitou minhas convicções. O processo reflexivo durante a produção da pesquisa não tumultuou somente práticas pedagógicas, mas, também, atividades cotidianas. Agora é difícil (e não mais pretendido) descolar experiências pessoais do ser professora/pesquisadora.

Sinto-me liquefazendo vivências de gênero e sexualidades porque negocio minha permanência em determinados grupos, rompo comportamentos esperados, aceito e busco normas de convivência social naturalizadas. Desejei e caminhei pelo nomadismo. Escolhi e produzi relações líquidas, mas, diversas vezes, senti anseios de sedimentar limites e territórios.

Almoços de domingo em família ainda revelam os papéis esperados para meu irmão e eu. Seu prato é servido por minha mãe e todos aguardam que eu tome a iniciativa de lavar a louça. Incisivas, as expectativas depositadas em nós são diferentes. André se graduou em contabilidade e trabalha no setor público. Na mesa, escutei comentários sobre aquisição de imóvel e carro para atingir estabilidade econômica e prover, em breve, uma família com a namorada nova. No grupo de amigos ele é alvo de piadinhas sobre seu status civil, espera-se que mude logo.

No meu caso, sigo negociando perspectivas familiares e “exigências” dos grupos com os quais convivo. Como mulher, irmã, filha, professora e pesquisadora estabeleço relações de pertencimento que exigem flexibilidade, aceitação, submissão e transgressão. Cometo infrações ao não acolher certas expectativas e, ao mesmo tempo em que as gerencio, vejo aumentar o desejo por atendê-las.

Estar em estado líquido significa transgredir, romper, entrar, vazar, deslizar pelas fronteiras. Infiltrar-se em outros lugares. Embrenhar-se em diferentes caminhos e encharcar-se de possibilidades. Também significa exposição, perdas, aflição e agonia. A solidez torna-se desejável. Nas idas e vindas, memórias e perspectivas, encontro provocações para buscar um estado líquido, negociando a solidez. Quero pertencer tendo a possibilidade de fuga.

André leu a *CENA 1* desta investigação. Eu esperava compartilhar ideias e dar risadas ao relembrar momentos de nossa infância e adolescência. Com olhar intrigado ele disse não recordar de nenhuma das situações mencionadas na cena. Desconfiou da relação que fiz daqueles fatos com minha atuação profissional/acadêmica e, em tom de deboche e reprovação, perguntou: *“é isso que tu faz no doutorado”*?

Finalizo esta investigação consciente de que as interpretações construídas e discutidas estão marcadas por uma trajetória que, talvez, não faça sentido para outra pessoa. Narro situações significativas no processo de formação como educadora, momentos, episódios que correspondem as minhas “versões de realidade”. Os dados produzidos no decorrer desta investigação poderiam e, certamente, originariam interpretações distintas por pesquisadoras/es com outras vivências, em outros lugares e tempos.

Como professora desejo trabalhar com infâncias que constantemente negociam suas representações de gênero e sexualidades, que presenciam e testemunham a dificuldade de demarcações e fronteiras entre os conhecimentos ditos escolares e aquilo que vivenciam no dia a dia. Busco, provisoriamente, estabelecer-me no campo da educação da cultura visual com a expectativa de encontrar apoio para problematizações que considero importantes no trabalho pedagógico com crianças. Procuo pensar a educação da cultura visual como recurso para instigar a inventividade em sala de aula, estranhando o que aceito como natural, mas, ao mesmo tempo, buscando-me familiar com esses estranhamentos.

Ao pensar sobre subjetividades líquidas, me aproprio do conceito de Bauman (2001) por entender a impossibilidade de definir ou demarcar conhecimentos sobre o que é ser criança na contemporaneidade. Percebo que narrativas especializadas sobre as infâncias são propensas a questionamentos ao mesmo tempo em que as práticas pedagógicas necessitam de constante reformulação. Embasada nas concepções da educação da cultura visual, reflito sobre algumas proposições para um currículo escolar que atenda as necessidades de crianças que consomem e interagem cotidianamente com imagens e artefatos culturais.

O consumo cultural funcionava como uma das peças no jogo dos relacionamentos interpessoais em sala de aula. As crianças apropriavam-se de produtos nos quais o valor simbólico prevalecia à utilização. O fascínio por determinado produto e/ou personagem assegurava status, acesso e pertencimento aos grupos, mas, ao mesmo tempo, ensinava e produzia relações naturalizadas de gênero e sexualidades.

A educação da cultura visual, não sendo uma disciplina, uma tendência metodológica e muito menos um novo conteúdo a ser contemplado na escola, se propõe a pensar ações pedagógicas relacionadas ao contexto das/os alunas e alunos. Isso não significa “pedagogizar” as imagens ou artefatos culturais, transformando-os em conteúdos, mas, trazer para as salas de aula discussões, problemáticas e conflitos mediados por esses elementos culturais.

Nessa perspectiva, procuro: (1) entender/privilegiar/legitimar/questionar como as crianças constroem suas maneiras de ver o mundo e como passam a olhar as situações de determinadas formas e não de outras; (2) interrogar o contexto em que vivemos, considerando que “muito mais do que representar os sujeitos e os grupos, os artefatos e imagens instituem os modos de vermos os outros e de nos relacionarmos com o mundo” (CUNHA, 2010a, p. 135) e; (3) privilegiar e facilitar experiências reflexivas críticas com as/os estudantes, desnaturalizando narrativas consolidadas e legitimando as crianças como protagonistas e produtoras de cultura visual. Esta perspectiva tem como foco mudanças decisivas para o currículo escolar buscando reforçar

uma atitude política, no sentido mais abrangente do termo, de enfrentamento às constantes tentativas de naturalização e de manutenção do sistema educacional atrelado ao passado. É impressionante a persistência de uma visão das escolas, do currículo e da atuação docente como ‘se fossem sempre assim e que não podem ser diferentes’ (NASCIMENTO, 2009, p. 41).

A educação da cultura visual não está centrada somente no estudo de determinada imagem ou artefato cultural, mas, na relação das/

os estudantes com esses elementos. Durante a pesquisa de campo, por exemplo, percebi que as/os alunas e alunos imitavam gestos, atitudes e jargões dos personagens da telenovela *Rebelde*. Essas imitações reproduziam os relacionamentos amorosos da trama e a relação das crianças com este artefato indicava a repetição de narrativas naturalizadas sobre como meninas e meninos deveriam se relacionar amorosamente. As crianças falavam sobre “ficar” e namorar baseados nos episódios da trama. Perceber os assuntos que emergem da interação entre estudantes e os artefatos com os quais eles convivem e admiram e, a partir disso, propor ações pedagógicas que rompam concepções consolidadas e que legitimem as narrativas daqueles que estão à margem das histórias oficiais, é parte da proposta de uma educação da cultura visual.

Outra abordagem possível seria comparar as narrativas da telenovela com outro artefato, atendendo ao que Nascimento (2009, p. 50) comenta sobre a cultura visual, ou seja, que é muito importante “comparar narrativas e modalidades de representações imagéticas diferentes, mesclando épocas e culturas diversas, sendo uma maneira de problematizar as narrativas que ainda persistem do passado no presente”. “Interpretação dialógica” faz parte desse processo como conceito e ideia defendidos na educação da cultura visual. Isso implica pensar que as compreensões que temos sobre algo ou alguma coisa, nada mais são do que interpretações, maneiras de olhar que se diferenciam. Logo, interpretações podem ser colocadas em debate.

Trabalhar com assuntos do cotidiano não implica desprezar conhecimentos escolares ou aqueles considerados de excelência, mas, colocá-los em relação. As escolas ainda escolhem e trabalham com temas canônicos que não fazem sentido para a maioria das/os estudantes. Enquanto isso, os conhecimentos fora da escola são atualizados, dinâmicos, interativos e sedutores. Cunha (2012, p. 104) apresenta uma pertinente questão: “é por que não aproveitarmos essa satisfação estética, este vínculo afetivo que a maioria de nossos(as) alunas(os) tem com os artefatos culturais populares, para problematizar seus significados e criar, com os mesmos artefatos outras narrativas que possam contestá-los?”

Rebeldes não fazem parte do conteúdo curricular do 3º ano e nem estavam presente nos planos de aula. Os *Rebeldes* não participaram do currículo oficial, mas, estavam nas salas de aulas através dos gestos e preferências das/os estudantes. Estavam presentes na escola constituindo e influenciando pensamentos e ações que não foram discutidos pelas/os educadoras/es. Duncum (2011, p. 22) defende práticas pedagógicas baseadas na problematização das interpretações dos artefatos culturais ao dizer que “o currículo deveria, pois, basear-se na natureza da cultura visual, especificamente nas experiências dos alunos relativas a ela e integradas ao conhecimento do professor.”

“Incentivar e vivenciar o protagonismo estudantil é outra meta da cultura visual” (NASCIMENTO, 2009, p. 56). Entendo que as/os estudantes são produtores de cultura visual porque suas experiências ganham sentido nas redes sociais e em atividades extracurriculares muitas vezes desconhecidas pelas/os professoras/s. Este protagonismo questiona as relações de ensino e aprendizagem no momento em que incentiva o compartilhamento de conhecimentos entre professores e alunas/os. Nesse sentido, estudantes e professoras/es aprendem e ensinam juntos.

Concordo com Aguirre (2013) quando defende esse protagonismo nas pesquisas realizadas no campo da cultura visual e, amplio a questão, ao dizer que essas/es alunas e alunos tem muitos conhecimentos para mostrar na escola e podem compartilhar os processos de ensino e aprendizagem nas salas de aula através de suas experiências.

Recordo o dia em que um aluno, 10 anos, ensinou aos seus colegas e a mim a manipular as ferramentas do photoshop. A habilidade dele surpreendeu a todos e me fez repensar o processo educativo, pois, naquele momento, me dei conta que teria muito a aprender com as crianças. Oportunizar que elas/eles mostrassem suas habilidades e mediar que ensinassem assuntos “não escolares” passou a fazer parte de minhas intenções pedagógicas. Procurei desconstruir a crença, arraigada no âmbito da formação pedagógica, de que o professor é o centro do conhecimento e que deve “dominar” o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. “Saber de tudo” é uma concepção que se esvaece no momento em que aprendizagens

são compartilhadas e quando as/os alunas/os passam a ensinar, provocar debates e relatar suas próprias histórias nas salas de aula.

Isso implica legitimar vozes e conhecimentos daquelas/es até então considerados receptores de verdades e conteúdos educacionais. A visibilização das expressões e vozes das/os estudantes não garante um processo igualitário e democrático em sala de aula, mas, é uma tentativa de romper com práticas educativas que tem pouco sentido para as crianças e promover outras histórias, outras narrativas até então desprivilegiadas pelo âmbito escolar. É deles, alunas e alunos, e de seus contextos, que surgem debates importantes e oportunidades para problematizar modos de ver, fazer e sentir.

Mecanismos de disciplinamento na escola reafirmaram comportamentos específicos sobre ser menino e menina, desvalorizando ou marginalizando aquelas/es estudantes que não atendiam os padrões estabelecidos. Comportamentos são controlados e as crianças aprendem a não falar o que pensam e sentem em sala de aula. Para serem aceitos nos grupos, meninos aprendem a combater semelhanças com o universo feminino e entendem que a agressividade é atitude inerente ao masculino.

Há uma multiplicidade de masculinidades permeadas por imagens e artefatos culturais na escola. Mesmo assim, as crianças estão inseridas em recorrentes narrativas heteronormativas que produzem uma das principais fontes de aprendizagem sobre gênero e sexualidades. A ausência de histórias, personagens ou situações não heteronormativas no repertório visual das crianças produz a naturalização de uma única maneira de viver as relações sociais. A exclusão e ridicularização de colegas que não atendem a masculinidade hegemônica é uma das reverberações deste processo normatizador.

Agressividade e atitudes violentas foram artifícios utilizados pelos meninos na defesa da heterossexualidade e, conseqüente, da afirmação de masculinidades. O aspecto religioso e homofóbico neste grupo de estudantes gerou especial impacto em minha atuação como educadora. Presenciar este tipo de situação produziu desconforto e fui instigada a

pensar, falar, discutir e escrever sobre práticas pedagógicas religiosas a partir de um posicionamento pessoal também religioso.

A dificuldade para debater estas questões provocou rupturas e processos reflexivos que geraram desconforto e desacomodaram convicções de fé. Vivenciei e exerci uma abordagem religiosa diferente na escola confessional em que estudei e trabalhei como docente, por isso, fui impactada pelo direcionamento disciplinar e normatizador valorizado pelas/os professoras/es e pela comunidade da escola em Goiânia. Foi necessário trilhar caminhos desconhecidos enfrentando dúvidas e desestabilizando crenças que havia naturalizado.

Creio que a desnaturalização de narrativas religiosas normativas, mesmo sendo assunto problemático, temido e omitido pelas/os educadoras/es, é uma atribuição da instituição escolar. Este tema concentra meus interesses de pesquisa e representa desdobramentos possíveis como continuidade desta investigação por tratar-se de uma prática que se instalou e, gradativamente, se consolida nos ambientes escolares provocando interesse, dissensos e conflitos pessoais.

Sair de cena é uma metáfora que sinaliza e ao mesmo tempo inocula desejos de continuidade por meio de cenas a serem desenhadas/tramadas em diferentes espaços profissionais, circunscrevendo práticas pedagógicas e docência, gerando inseguranças e expectativas em relação a possíveis cenários nos quais continuarei negociando gênero.

Outro foco de interesse e desdobramento do estudo diz respeito a investigação com crianças no campo da cultura visual. Pesquisar com crianças é um processo repleto de possibilidades, porém, um processo que requer inventividade e, sempre que necessário, a fuga de procedimentos fechados. A experiência com os encontros do “Grupo de Estudos dos Rebeldes” demonstrou que o caminho interpretativo pode ter início com as próprias crianças. Mais do que negociar passos e procedimentos de pesquisa, aprendi a ver as/os estudantes como protagonistas e não apenas como colaboradores.

A discussão sobre políticas públicas e formação docente na e para questões de gênero e sexualidades em educação é, também, um ponto de interesse e desdobramento desta pesquisa. A formação docente, neste campo, encontra desafios de ordem prática envolvendo os princípios de respeito e igualdade de gênero e cidadania. É uma temática que provoca embates ao por em perspectiva as dificuldades encontradas pelas/os profissionais que atuam na educação das infâncias e, em alguma medida, são responsáveis por deflagrar rupturas significativas na relação ensino/aprendizagem.

Entrecruzadas e emaranhadas na liquidez dos tempos em que vivemos as cenas narraram histórias, situações e episódios pretendendo olhar e perscrutar momentaneamente crianças que vão à escola e demandam de nós, educadoras/es, constante reflexão sobre as relações e práticas de ensino/aprendizagem. Falar sobre as infâncias ou dizer como elas são, é desafio e enigma que escapa as nossas vontades de saber-poder. Assim, é possível que esta investigação seja apenas mais um *flash* sobre os modos como gênero e sexualidades são desenhados, experimentados e vividos no ambiente escolar por meio de mediações das crianças com imagens e artefatos culturais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Carla Luzia. Um olhar sobre construções de identidade de gênero na contemporaneidade. **Revista Visualidades**, volume 8, FAV/UFG: 2010, p. 191-204.

AGUIRRE, Imanol. Reflexividade e Desafios na Pesquisa com Jovens Produtores de Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 205-223.

_____. Experiência estética e transmissão de saberes associados ao grafite juvenil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p. 175-205.

_____. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69-111.

_____. Imaginando um futuro para uma educação artística. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 157-186.

AIRTON, Liz. **Fromsexuality(gender)togender(sexuality):theaimsofanti-homophobia Education**. London: Publisher Routledge, online publication, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/14681810902829505>>. Acesso em: 11/03/2012.

ANDRÉ, Marli E. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 35-45.

ARAÚJO, Mairce S. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 213-224.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Ed. LTC. Rio de Janeiro. 1978.

ARNOLD, Matthew. **Culture and Anarchy**. Cambridge: University of Cambridge, 1994.

ASKEW, Sue; ROSS, Carol. **Los chicos no lloran**: el sexismo en educación. Barcelona: Paidós Educador, 1991.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONCO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). **Homofobia e educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres, EdUnB, 2009.

_____. **Homofobia**. Espanha: Bellaterra, 2001.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. In: **Labrys, Estudos Feministas** (revista virtual). Trad. Roberta Barbosa. N. 1-2, jul. / dez. 2002, p. 1-18. Disponível em:

http://historiacultural.mpbnet.com.br/feminismo/Diferenca_Diversidade_e_Subjetividade_Nomade.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. 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.

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

_____. **Cuerpos que importam**: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.** Ed. Paidós: Barcelona, 2001.

CANCLINI, Néstor García. El consumo cultural: una propuesta teórica. In: SUNKEL, G (Org.) **El consumo cultural en América Latina: Construcción teórica y líneas de investigación.** Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1999.

CARLI, Sandra. **La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping.** Buenos Aires: Paidós, 2006.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p. 21-41.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Infancia y adolescencia en la cultura del consumo.** Buenos Aires: Lumen, 2001.

CLIFFORD, James. Introducción: verdades parciales. In: CLIFFORD, James; GEORGE, Marcus E. (Orgs.). **Retóricas de la antropología,** Madrid: Júcar, 1991, p. 25-60.

CONNELL, Robert W. La organización social de la masculinidad, In: LOMAS, Carlos (comp.) **¿Todos los hombres son iguales?** Identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós, 2003, p. 31-54.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, nº 21, Florianópolis, janeiro/abril de 2013, p. 241-282.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005 – 4. Edição.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura das Imagens: desafios para a arte e para a educação.** Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p. 99-124.

_____. Cenários da Educação Infantil. **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, 2010a.

_____. As infâncias nas tramas da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora UFSM, 2010b, p. 131-161.

CURIA, Melina. Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles. In: CARLI, Sandra (Org.). **La cuestión de la infancia**: entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 295-319.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos Escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 15-30.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e Práticas. **Revista Iluminuras** - Publicação eletrônica do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, v. 9, n. 21, 2008.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 141-157.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, Fernando Herraiz. **Los Estudios sobre Masculinidades**: una investigación narrativa em torno al papel de la escuela y la educación artística en la construcción de la masculinidad. Barcelona: Editorial Acadêmica Espanhola, 2012a.

GARCIA, Fernando Herraiz. Hombre... Hombre... Hombre... Un estudio singular em torno a las representaciones de la masculinidad em el contexto educativo espanol de la década de los setenta. In: MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice Fátima (Orgs.). **Interações com visualidades em contextos de ensinar e aprender. Coleção Desenredos** - Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia UFG, 2012b, p. 125-150.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

_____. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da;

MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos

mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão!”**: representações e práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil”. Porto Alegre, 2011, Tese Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 103-133.

HERNÁNDEZ, Fernando. Para a Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos: a educação da cultura visual na educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 71-85.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando; VIDIELA, Judit; GARCIA, Fernando Herraiz; SANCHO, Juana María. El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. **Revista de Educación**, n. 342. Barcelona, 2007, p. 103-126.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KIMMEL, M. Masculinidades globales: restauración y resistência. In: SÁNCHEZ PALENCIA, C.; HIDALGO, J. C. (Orgs.). **Masculino plural**: Construcciones de la masculinidad, Lleida, Universitat de Lleida, 2001.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOLB, Bettina. Involving, Sharing, Analysing: Potential of the Participatory Photo Interview. **Qualitative Social Research**. Volume 9, número 3, 2008. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1170>. Acesso em: 12 de novembro de 2013.

LOMAS, Carlos. **Era una vez la escuela**: identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós, 2008.

_____. **Los chicos también lloran**: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. Barcelona: Paidós, 2004.

_____. **¿Todos los hombres son iguales?** Identidades masculinas y cambios Sociales. Barcelona: Paidós, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-93.

_____. **Gênero Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007a.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007b, p. 41-52.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 – 4. Edição, p. 85-92.

MAC AN GHAILL, Máirtín. **The making of men**: masculinities, sexualities and schooling. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Schooling, sexuality and male Power: towards an emancipatory curriculum. In: **Gender and Education**, n. 3. New York: Greenwood Press, 1991, p. 291-309.

MAC AN GHAILL, Máirtín; HAYWOOD, Chris. **Education and Masculinities**: social, cultural and global transformations. Abingdon (UK): Routledge, 2013.

_____. **Men and masculinities**. Buckingham: Open University Press, 2003.

_____. Scholling masculinities. In: Mac An Ghail, M. (Org.). **Understanding masculinities**. Buckingham: Open University Press, 1996.

MARTINS, Alice Fátima. Da educação artística à educação para a cultura visual: revendo percursos, refazendo pontos, puxando alguns fios dessa meada. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 101-117.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entrevistas das imagens na arte e na educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura das Imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p. 9-14.

_____. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

_____. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 51-68.

_____. Culturas da infância e da imagem: aconteceu um fato grave, um incidente global. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 37-45.

MARTINS, Raimundo. Narrativas Visuais: Imagens, Visualidades e Experiência Educativa. VIS – **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**. V. 8, nº 1, janeiro/junho de 2009.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 47-61.

_____. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 213-233.

_____. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis(RJ): Vozes, 2007, p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MONTESINOS, Rafael. **Las rutas de la masculinidad: ensayo sobre el cambio cultural y el mundo moderno**. Barcelona: Gedisa, 2002.

MÜLLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de março de 2014.

MÜLLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2014.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 209-226.

_____. Visualidade e infância até seis anos: versões em imagens e os desafios da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 15-36.

_____. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no ensino básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 39-59.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Revista Latinoamericana, n.2, 2009, p. 121-161.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

PASCOE, C.J. **Dude, you're a fag: masculinity and sexuality in high school**. Berkeley: University of California Press, United States of America, 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. A prática educacional em arte como experiência de resistência: inquietações de fim-de-século. Trabalho apresentado no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí (SC), 2008.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 4ª edição, 1982.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANCIÈRE, J. **La división de lo sensible**: Estética y política. Salamanca: Consorcio Salamanca, 2002.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. In: **Educación e Sociedad**, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

TAVARES, Maria Tereza G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (Org). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003, p. 43-62.

TAVING, Kevin; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura Visual e Infância**: quando as imagens invadem a escola... Santa Maria: Editora UFSM, 2010, p. 57-69.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo;

TOURINHO, Irene (Orgs). **Educação da cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 225-239.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 61-76.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). **Cultura das Imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p.231-253.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**. Cultura, Culturas e educação, maio/ junho/julho/agosto, nº 23, 2003.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 19-35.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez, 2012, p. 627-747.

XAVIER FILHA, Constantina. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com criança. **Revista da FACED** (UFBA. Online), v. 1, 2011, p. 75-89.

Disponível em: <http://www.faced.br/revista/01/files/assets/downloads/page0003.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2012.

<i>Título</i>	CULTURA VISUAL TRAMANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NAS ESCOLAS
<i>Autores</i>	Luciana Borre Nunes e Raimundo Martins
<i>Diagramação</i>	Denise Simões
<i>Capa</i>	Ana Carolina
<i>Revisão de Texto</i>	Os autores
<i>formato</i>	15,5 x 22,0 cm
<i>fontes</i>	Minion Pro, Swis 721 Cn BT

Oficina Gráfica | UFRPE

Luciana Borre Nunes

é doutora em Arte e Cultura Visual (UFG), mestre em Educação (PUCRS), docente do curso de Graduação em Artes Visuais da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB. Autora do livro “As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual” pela Editora Ideias&Letras

Raimundo Martins

é Doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Londres (Inglaterra) e pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante. É Professor Titular e Diretor da Faculdade de Artes Visuais, docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – Mestrado/Doutorado, da Universidade Federal de Goiás.



9 788541 508186