



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Ribeiro de Vargas, Juliana; Saballa de Carvalho, Rodrigo

Eles são apenas diferentes: a produção discursiva de masculinidades contemporâneas na obra

Criando Meninos

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 38, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 605-617

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117128364012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Eles são apenas diferentes: a produção discursiva de masculinidades contemporâneas na obra *Criando Meninos*

They are only different: discursive production of contemporary masculinities in the book *Raising Boys*

Juliana Ribeiro de Vargas*
Rede municipal de ensino de Porto Alegre

Rodrigo Saballa de Carvalho**
Universidade Federal da Fronteira Sul

Resumo A partir dos Estudos de Gênero, em sua vertente pós-estruturalista, e das contribuições dos Estudos Culturais, em Educação, constituiu-se este artigo, que tem como objetivo a problematização da produção discursiva de masculinidades na obra *Criando Meninos*, de Steve Bidduph. A obra associa determinados comportamentos como típicos de meninos em diferentes faixas etárias e apresenta também para mães, pais e professores uma regulação de posturas que estes devem ter em relação aos meninos, para favorecer o desenvolvimento desses sujeitos infantis, encaminhando-os, assim, para formas determinadas de vivenciar/experimentar a sexualidade. A partir dos aportes citados, buscou-se problematizar o livro como artefato cultural, o qual desenvolve uma pedagogia cultural que, através da naturalização de algumas características apresentadas pelos meninos, acaba por regular a constituição da sexualidade masculina e ensina aos adultos como promovê-la.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos culturais, Masculinidades, Discurso.

Abstract From Gender Studies, in its post-structural model, and from the cooperation of Cultural Studies in Education, this article aims to problematize the discursive production of masculinities in the book *Raising Boys*, by Steve Bidduph. This work has associated determined behaviors as typically belonging to boys of different ages, and it has presented a regulation of attitudes they should have in relation to boys to mothers, fathers and teachers, in order to favor these children's development, guiding them, thus, to determined ways of living/experiencing sexuality. From the mentioned contributions, there was an attempt to problematize this book as a cultural artifact, which develops a cultural pedagogy that, through the naturalization of some characteristics presented by boys, ends up regulating the constitution of male sexuality, and teaching adults how to promote it.

KEYWORDS: Cultural studies, Masculinities, Discourse.

Abrir e folhear: aproximações com a obra

Atualmente, é possível encontrar, nas vitrines de diversas livrarias, obras que anunciam formas de educar, cuidar e auxiliar no desenvolvimento das crianças. Destinadas principalmente a professores e pais, obras sobre essa temática também podem ser encontradas facilmente em papelarias, bancas de revista e gôndolas, próximas aos caixas dos supermercados, sendo comercializadas até mesmo em revistas de compras por encomenda. De fácil acesso, esses “manuais” apresentam descrições minuciosas sobre os modos considerados “corretos” de orientar meninos e meninas, podendo ser lidos, até mesmo, na espera da fila de um supermercado. Basta apenas os abrir e os folhear.

Nas livrarias, as obras que tematizam sobre a educação de crianças podem ser encontradas sob a classificação de autoajuda, a qual apresenta, de modo geral, formas de auxiliar o leitor na resolução de situações de conflito ou sofrimento em suas relações cotidianas. Segundo Sostisso (2011) autores de diversificadas áreas de conhecimento propõem-se a escrever sobre a temática, como médicos, psicólogos, sociólogos e religiosos. Vale destacar que livros sobre a educação de crianças também podem ser encontrados sob a classificação de Psicologia ou Pedagogia, sendo, muitas vezes, utilizados como textos para discussão em reuniões de formação de professores. Tais obras funcionam como uma pedagogia cultural, definindo parâmetros para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e ensinando ao leitor quais características são impróprias para elas em relação ao sexo e/ou à faixa etária delas. As obras em questão apresentam discursos que normatizam modos de ser e de viver de meninos e meninas, alertando sobre formas consideradas “incorretas” dos adultos educarem esses sujeitos.

Nesse aspecto, compreendemos o conceito de discurso a partir de uma perspectiva foucaultiana, ou seja, como um conjunto de enunciados que se apoiam em uma mesma formação discursiva. Por essa razão, conforme Foucault (2009), o problema não consiste em saber como e por que o discurso pode emergir e tomar corpo em um determinado ponto do tempo. O discurso é visto como histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história –, que coloca o problema de seus próprios limites, cortes, transformações, modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo. O discurso, conforme destaca Fischer (2001), vai além da associação entre as palavras e as “coisas” que supostamente representa, uma vez que apresenta regularidades intrínsecas. Através de tais regularidades, é possível perceber as redes conceituais que são próprias e quais relações de poder estão permeadas em sua constituição.

Por essa razão, definimos como corpus de análise do presente artigo o livro *Criando Meninos*, de Steve Bidduph (2008). Essa escolha se justifica pelo fato de percebermos, a partir dos relatos de acadêmicas de Cursos de Pedagogia com as quais atuamos enquanto professores, que a obra em questão tem sido amplamente utilizada em muitas escolas de Educação Infantil, como referencial teórico para as discussões de gênero. Além disso, também temos ouvido recorrentemente, em

curso de extensão por nós ministrados, professores das redes públicas e privadas de ensino descrevendo a importância que o livro teve para o trabalho com os meninos, nas salas de aula, a partir do entendimento das supostas “atitudes” e “características” que seriam peculiares a eles. Tais situações relatadas permitem-nos afirmar que a obra em questão precisa ser urgentemente discutida em relação aos modos como tem ensinado professores e pais a lidar com os meninos, tendo como referência parâmetros estritamente biológicos.

Por essa razão, compreendemos os discursos constantes, no livro em questão, como práticas organizadoras da realidade, que estabelecem hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. Essa articulação possibilita afirmar que os discursos presentes na obra formam, sistematicamente, os sujeitos e os objetos dos quais tratam, já que criam normas, descrevem como deve ser a educação dos meninos, estabelecem parâmetros de relacionamento entre adultos e crianças e incitam o leitor a seguir o que está sendo proposto. Essa noção de discurso rompe com os sentidos comumente utilizados na linguística (nos métodos interpretativos) e nas análises fenomenológicas, nas quais se destaca uma dicotomia entre os fenômenos da língua social e da fala individual, uma vez que o discurso é entendido por tais campos apenas como realização da fala de um sujeito produtor de significados. Essas perspectivas procuram deduzir do discurso algo que supostamente se refere ao sujeito falante, buscando reencontrar as (verdadeiras) intencionalidades dele. Por outro lado, a perspectiva adotada em nossa análise busca discutir as diferentes maneiras pelas quais os discursos do livro cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos, nos quais o poder se encontra implicado e funciona.

Procuraremos, então, problematizar a produção discursiva de masculinidades contemporâneas na obra em questão. *Criando Meninos* foi publicada em diversos países, teve mais de três milhões de cópias vendidas, tornando-se um sucesso no âmbito familiar e educacional. A partir de um diálogo com o leitor, o autor aborda, em seu livro, os estágios distintos do desenvolvimento masculino, desde o nascimento até a idade adulta. De acordo com Bidduph (2008), existem três estágios distintos no desenvolvimento masculino. O primeiro estágio compreende o período entre o nascimento e os seis anos de idade e, nessa etapa, o menino “pertenceria à mãe”, uma vez que a ligação entre os dois é efetiva; o estágio posterior entende-se dos seis anos até a adolescência e é caracterizado pela aproximação e identificação entre pai e filho. Conforme argumenta o autor, é nesta idade que o menino sente segurança e felicidade com a sua masculinidade. Finalmente, o último estágio localiza-se entre os quatorze anos e a idade adulta, período no qual há um afastamento do jovem das figuras materna e paterna e a aproximação com o que o autor chama de “mentores do sexo masculino”, como técnicos desportivos, professores e tios. Estes, em um período em que os meninos, supostamente, se afastam dos pais, devem orientar o jovem com conselhos e exemplos, auxiliando-o na aproximação à vida adulta. Também, são abordados temas como, os efeitos dos hormônios masculinos, a psicologia de meninos e jovens, a organização mental dos sujeitos masculinos e, por fim, ainda é discutida de que forma o esporte se tornou uma prática de risco para os garotos.

A presença de determinadas características e comportamentos parecem marcar, para o autor, o adequado desenvolvimento de meninos e jovens nos diferentes estágios. Contudo, tais características e comportamentos são apresentados como verdades incontestáveis, procurando definir formas consideradas “adequadas” para que eles vivenciem a masculinidade. Dessa forma, pretendemos, no artigo, tencionar a constituição de uma masculinidade, descrita e entendida como natural, através da desnaturalização das características apresentadas pelo autor como tipicamente masculinas. Corroborando tal intento, retomamos o dito por Foucault (2009, p. 10), quando destaca que é importante lembrar que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos apoderar”. Por essa razão, procuraremos problematizar a onipotência do discurso biológico que determina formas de viver a masculinidade e a importância dos professores perceberem que é possível romper com a ordem do discurso apresentada pela obra, desconstruindo o aparato que a constitui. Desse modo, o artigo está organizado em duas seções analíticas, assim intituladas: a) “Lutas e barulhos: características (ou ações) da masculinidade infantil”; b) “Testosterona: um impulso para garotos impetuosos”. Na última seção, intitulada “Provisórias conclusões: uma vez que é preciso encerrar”, argumentamos que tal temática deve ser analisada e amplamente discutida nas escolas, com pais e professores, a fim de promovermos práticas educativas mais igualitárias.

Lutas e barulhos: características (ou ações) da masculinidade infantil

As crianças de ambos os sexos têm muitas diversões comuns, e assim dever ser; o mesmo não acontece quando crescem? Têm também gostos próprios que as distinguem. Os meninos procuram o movimento e o barulho: tambores, piões, pequenas carruagens; as meninas preferem o que é vistoso e serve de enfeite: espelhos, joias, panos e principalmente bonecas. (ROUSSEAU, 1995, p. 506)

Para as meninas, oferecemos o que é vistoso e belo. Aos meninos, são ofertados objetos que provocam sons diversificados e possibilitam uma movimentação constante. Na segunda metade do século XVIII, Rousseau, na última parte de sua obra *Emílio, ou Da Educação*, descreveu, como destacado pela epígrafe, algumas diferenças entre os comportamentos de meninas e meninos e, por conseguinte, as possibilidades de diversão e entretenimento para os diferentes sexos. É possível afirmar que a descrição de Rousseau contribuiu para a definição das identidades, dos modos de ser e de viver de meninos e meninas ao final do século XVIII. Pensando no livro *Criando Meninos*, podemos dizer que, contemporaneamente, a obra ressignifica tais discursos historicamente constituídos, ao definir uma identidade masculina hegemônica, que se sustenta em oposição aos comportamentos e características considerados, supostamente, femininos. As repercussões desses discursos, no âmbito das escolas, apresentam efeitos “nocivos”, já que atuam na promoção da desigualdade entre os estudantes,

por meio de comparações, que são justificadas com a divisão dos sexos e com a definição de uma identidade exclusivamente masculina.

Entretanto, ao articularmos as perspectivas teóricas dos Estudos Culturais em Educação, e dos Estudos de Gênero em uma abordagem pós-estruturalista, das quais fazemos uso neste artigo, compreendemos que as identidades podem ser entendidas como celebrações móveis. As identidades são articuladas e rearticuladas constantemente em relação aos tempos, aos espaços, aos diversos grupos sociais e às representações presentes na cultura; por essa razão, não existe um único modo de ser menino. Conforme Hall (2000, p. 109), as identidades são históricas por que:

[...] são construídas dentro e não fora do discurso. Por isso precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Por esse motivo, é preciso destacar que, a partir do conceito de gênero, as diferenças biológicas não são negadas, mas são questionadas as diferenciações feitas entre homens e mulheres compreendidas como consequência direta dos caracteres biológicos. Louro (1997, p. 22) esclarece que “não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. A partir do conceito de gênero, pode-se dizer que homens e mulheres são categorias vazias e, ao mesmo tempo, podem ser compreendidas como transbordantes, como afirma Scott (1995, p. 93): “Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas”. Assim, é possível pensar que expressões como “Menina é calma, estudiosa, falante e capaz de realizar várias atividades que envolvem concentração ao mesmo tempo!” ou “Menino é agitado, agressivo, valente, ágil e desorganizado!”, se problematizadas a partir do conceito de gênero, possam ser entendidas tanto no âmbito escolar como familiar, enquanto discursos que definem e naturalizam a produção das ações de meninas e meninos. Em relação ao contexto escolar, pode-se dizer que esses discursos justificam o comportamento dos meninos, estimulando-os em relação à adoção das atitudes pontuadas como inerentes ao seu sexo. As palavras de Meyer (1996, p. 49) auxiliam na compreensão de que:

Enquanto discurso, [o gênero] produz e é produzido, organiza e é organizado e, portanto, atravessa, modula e regula o próprio contexto social. Enquanto discurso, ele está implicado na constituição e na operação de símbolos, de doutrinas, de instituições, de organizações sociais e políticas, bem como nos processo de construção de identidades subjetivas.

A conceituação apresentada ajuda-nos a perceber como, três séculos após as afirmações de Rousseau, diferenças entre os comportamentos e interesses de meninos e meninas ainda se apresentam como discursos que marcam diferenciações entre os gêneros, e, que têm pautado a escrita dos manuais contemporâneos de educação das crianças. As diferenciações descritas por esses

manuals definem posições de sujeito, como poderá ser percebido nos excertos da obra apresentados a seguir:

As meninas trabalham contentes em grupo; os meninos circulam como índios em volta de um vagão de trem, implicam com elas e brigam uns com os outros. (BIDDUPH, 2008, p. 3)

Quando começam a andar, os meninos se movimentam muito e precisam de mais espaço para suas brincadeiras. Gostam de segurar e manipular objetos, fazendo altas construções com blocos educativos, enquanto as meninas preferem construções de pouca altura. Na pré-escola, quando um novo coleguinha é apresentado ao grupo, costuma ser ignorado pelos meninos, enquanto as meninas prestam atenção nele e se aproximam para ajudar. (Idem, p. 5)

Por volta dos seis anos de idade, acontece uma grande mudança nos meninos. É como se, de repente, alguém apertasse um botão para 'ligar' sua masculinidade. Mesmo aqueles que não assistem muito à televisão começam a querer brincar com espadas, capas de Super-Homem, lutar e fazer barulho. Acontece também outro fato realmente importante que é observado em todas as sociedades do mundo: em torno dos seis anos de idade, o menino parece 'se ligar' no pai, padrasto ou figura masculina mais próxima, insistindo em acompanhá-lo, ver o que ele faz e imitar seu jeito. É como se quisesse aprender a ser homem. (Idem, p. 6)

Ter o lado direito do cérebro bem desenvolvido, como é a tendência dos meninos, tem muitas vantagens. Além de suas habilidades matemáticas e mecânicas, os homens costumam ser orientados para a ação – quando vêem um problema, querem logo resolver. O lado direito do cérebro tanto cuida dos sentimentos quanto das ações, o que torna os homens mais capazes de agir em situações que fariam as mulheres pensarem, pensarem, em total paralisia! Para um homem, é preciso um esforço extra para mudar para o hemisfério esquerdo em busca das palavras que expliquem os sentimentos que ele está registrando no hemisfério direito. (Idem, p. 28)

As características destacadas pelo autor, como necessidade de grande movimentação corporal dos meninos, maior facilidade para questões lógico-matemáticas em detrimento às questões de linguagem e, ainda, a associação das ações dos sujeitos infantis masculinos às práticas de violência, acabam por constituírem-se como discursos que definem e instituem modos naturalizados para que professores e familiares compreendam a masculinidade dos meninos. Em consonância com o que afirmamos, Grossi (2004) pontua que uma das principais definições de masculinidade, nas culturas ocidentais, associa o gênero masculino às ideias de ação: hiperatividade e agressividade. Afirmo a autora que:

[...] para a constituição do modelo de masculinidade hegemônica em nossa cultura, atividade não diz respeito apenas à sexualidade; ela é também percebida positivamente como agressividade. Já na constituição da identidade de gênero na infância, observamos

como o masculino se constitui pela hiperatividade dos meninos, que se confunde seguidamente com agressividade. (GROSSI, 2004, p. 6)

Corroborando esse argumento, Valdés e Olavarria (1998), ao entrevistarem homens adultos, a fim de contextualizar aspectos sobre o que caracteriza ser homem no contexto da cidade de Santiago, no Chile, constataram que, para os entrevistados, um homem deveria ser valente, agressivo, impetuoso e insensível. Esses atributos, de acordo com os autores, estabelecem um tipo de convivência entre os homens que também orienta as relações entre eles e as mulheres. A partir de tais princípios, é constituída uma identidade estável, que organiza as práticas e a vida dos homens no contexto das relações sociais. Esses estereótipos repercutem, indefectivelmente, no modo como os professores ensinam as crianças, no contexto da escola (modos de avaliar, de organizar grupos de trabalho, de encaminhar as atividades, de definir tarefas), e as famílias no âmbito de suas casas.

O conceito de masculinidade, de acordo com Connell (1995, p. 188), é entendido como “uma configuração de práticas em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Ao falar em configuração de práticas, o autor remete às ações reais dos sujeitos, e não ao que é esperado ou imaginado que eles façam. De igual forma, ao enunciar a posição de homens em seu conceito, o autor enfatiza que, a masculinidade tem a ver com as relações sociais e também com os corpos. Para o referido autor, existe uma narrativa convencional que compreende o gênero como uma espécie de molde social, cuja marca é estampada na criança desde a infância.

Assim, é possível afirmar que discursos tradicionais a respeito de meninos e jovens, divulgados em livros, como no caso da obra em análise, acabam associando comportamentos violentos, agressivos e agitação extrema a uma natural característica dos sujeitos do gênero masculino. Pensando nas escolas que utilizam a obra *Criando Meninos* como material de estudo em reuniões de professores, pode-se depreender que acabam reforçando a divisão entre os sexos e promovendo a disseminação de estereótipos. Por essa razão, acompanhamos Connell (1995, p. 190), quando afirma, que a perspectiva que associa o masculino somente a atividades de ação, subestima “a energia, a atividade e a dimensão de uma pessoa em crescimento”, já que essas características independem do sexo. Portanto, buscamos distanciar-nos de tais discursos naturalizados a respeito do que significa ser menino na sociedade contemporânea, acreditando que existam vários modos de exercício da masculinidade.

Testosterona: um impulso para garotos impetuosos

Em diversas passagens de sua obra, Biddulph (2008) associa a presença do hormônio testosterona no organismo masculino a características como rebeldia, instabilidade emocional, impetuosidade, impulsividade e agressividade. No âmbito escolar, podemos dizer que tais características, a partir da leitura do livro, podem ser entendidas pelos adultos leitores como fazendo parte de uma suposta

“natureza” das crianças do sexo masculino. Os excertos apresentados a seguir podem ser vistos como exemplares dos argumentos apresentados:

Por volta dos catorze anos, começa um novo estágio. É uma fase, em que os meninos costumam crescer depressa, enquanto uma coisa notável acontece dentro do organismo: os níveis de testosterona aumentam em quase 800 por cento!, é comum que nessa idade eles fiquem meio rebeldes, inquietos e instáveis. (BIDDUPH, Op. cit, 2008, p. 10)

A verdade é que a testosterona atua sobre o cérebro e deixa os meninos mais preocupados com classificação e competição. (Ibidem, p. 19)

A testosterona dá energia e determinação. Um garoto com altos níveis do hormônio dá um bom líder. (Ibidem, p. 22)

Os meninos sofrem ondas de testosterona que às vezes os deixam rebeldes e inquietos – especialmente por volta dos catorze anos. Os meninos têm a predisposição de agir sem pensar. (Idem, p. 29)

Se você quer ser amigo de um garoto, aprenda a lutar. O que se descobriu foi que brincar assim é uma lição essencial para os seres humanos do sexo masculino. Eles aprendem como se divertir, fazer barulho e até mesmo se zangar, e, ao mesmo tempo, a saber quando parar. Para um homem, que convive com a testosterona, isso é vital. (Ibidem, p. 32)

Concordamos com as discussões de Sostisso (2011) quando esta, em sua análise sobre livros que abordam questões de gênero e desenvolvimento infantil, a exemplo da obra de Bidduph, pontua que a atuação do hormônio testosterona no organismo masculino torna-se a razão de características como energia, determinação, desejo de competição e capacidade de liderança. Entretanto, acreditamos que a associação dos discursos biológicos às posturas de meninos e/ou meninas se constitui como uma naturalização acerca dos comportamentos e das potencialidades deles. Discursos a respeito de diferenciações biológicas podem fomentar a constituição de uma essência masculina, o que repercute, indefectivelmente, nos modos como lidamos com as crianças no cotidiano escolar. Tal essência, a partir dessa compreensão, seria única para todos os sujeitos masculinos e, dessa forma, diferenciações sociais e culturais colocar-se-iam em detrimento às explicações biológicas.

É possível pensar que o desenvolvimento de disciplinas como a sexologia, no século XIX, acabou colaborando para a suposta “supremacia” das explicações biológicas na categorização dos sujeitos masculinos e femininos, uma vez que, conforme Weeks (2010, p. 14), a sexologia buscou “definir as características básicas do que constitui a masculinidade e a feminilidade normais, dos homens e das mulheres biológicos”. Isso significa que as diferenciações biológicas entre os sujeitos passaram a ser entendidas como o ponto de partida das definições e distinções entre homens e mulheres e, ainda, de suas possíveis

potencialidades na vida em sociedade. Na contemporaneidade, como se pode ver de modo exemplar no livro que esta sendo analisado, ainda se busca, na biologia, argumentos para categorizações das identidades dos sujeitos. Sobre o tema, Louro (2010, p. 14) afirma que nossos corpos:

[...] constituem-se na referência que ancora, por fim, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstâncias. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas.

Entendemos que uma possível compreensão das identidades como categorias fixas possa fomentar a percepção de binarismo nas relações entre masculino e feminino. A partir de tal percepção, meninos e meninas podem ser compreendidos como opostos um do outro. Existiria assim, uma essência masculina e uma essência feminina a partir das quais homens e mulheres, respectivamente, poderiam ser categorizados e descritos com determinadas características. Aqueles que não apresentam essas características, ou seja, aqueles que não permitem a visualização de sua essência, acabam sendo negados e excluídos. Essa colocação nos faz pensar sobre os meninos que, na escola, não apresentam as características biologicamente “certificadas” – meninos que não gostam de atividades físicas, que não são agitados nem agressivos. De que modo esses meninos são vistos no âmbito escolar? Existe espaço para essas crianças viverem outros tipos de masculinidades? Conforme destaca Torrão Filho (2005, p. 44), o discurso biológico funciona como base para as diferenciações entre os sexos (seja na escola ou na família), pois:

[...] a natureza explica a essência de cada sexo, e perverter esta distribuição de atributos é perverter a própria natureza, sempre sábia em suas “decisões”. Neste domínio do binário, as práticas e comportamentos sexuais e afetivos que não obedecem esta distinção dual serão tomadas como desvio, perversão.

Isso está em consonância com as ideias de Connell (1995) de que, até 50 anos atrás, ou seja, na década de 1970, era utilizado o conceito gênero dos homens, principalmente nas análises de língua inglesa, estando associado ao papel do sexo masculino. Tal associação significava, essencialmente, um conjunto de atitudes e expectativas que definiam o que seria a masculinidade apropriada. Entretanto, de acordo com o referido autor, o conceito de papel masculino tornou-se frágil, uma vez que não se propunha a compreender questões relacionadas à violência, ao poder ou, ainda, às desigualdades entre os sujeitos, fossem essas dos homens entre si ou também entre homens e mulheres. Segundo ele, “gênero dos homens” remete à descrição de um modo determinado de ser homem, a uma única forma para vivenciar e caracterizar a masculinidade. Dessa forma, o autor associa a masculinidade às questões de gênero e, por conseguinte, prefere o uso do termo masculinidades, uma vez que essas não podem ser entendidas como únicas e estáveis.

De modo semelhante, Kimmel (1998, p. 105) conceitua as masculinidades como “socialmente construídas, e não uma propriedade de algum tipo

de essência eterna, nem mítica, tampouco biológica". Para o referido autor, as variações entre diversificadas culturas, as diferenças em um mesmo grupo cultural, as transformações ocorridas através dos tempos e, ainda, as próprias mudanças na vida de um homem individual estão permeadas na conceituação de masculinidades. Os argumentos apresentados possibilitam depreender que as masculinidades por serem históricas, são construídas socialmente.

É possível pensar que análises que situem e problematizem comportamentos e posturas dos meninos, a partir da compreensão das masculinidades, afastem-se das explicações de cunho estritamente biológico. Dessa forma, a exemplo dos excertos que trazemos nesta seção, caso fossem analisados sob a perspectiva de gênero e, por conseguinte, das masculinidades, o discurso sobre a testosterona e seus efeitos não constituiriam, com tamanho destaque, descrições acerca do desenvolvimento e dos comportamentos dos meninos e jovens. Outros discursos, como as relações sociais, as interações com o meio, as aprendizagens provenientes das pedagogias culturais, e as relações de poder, seriam considerados, na obra analisada, com igual relevância, contribuindo, desse modo, indefectivelmente para que professores e famílias pudessem refletir sobre as questões de gênero na contemporaneidade.

Provisórias conclusões, uma vez que é preciso encerrar

O que foi separado não pode ser colado novamente. Abandonai toda a esperança de totalidade, tanto futura como passada, vós que entraís no mundo da modernidade líquida. (BAUMAN, 2001, p. 29)

De modo semelhante a Bauman, compreendemos que, em um mundo "modernamente líquido", as identidades são fluídas e múltiplas. Dessa forma, não poderíamos pensar, a partir de tal perspectiva, em uma forma única de ser e de viver dos sujeitos, sejam eles homens ou mulheres, meninos ou meninas. Concordamos com as afirmações de Felipe e Bello (2010, p.176), quando afirmam que as "masculinidades delineadas na infância também são líquidas, na medida em que elas não se prendem a estruturas sólidas, ou seja, embora haja um conjunto de suportes que as deem sustentação, elas estão, em certa medida, atreladas às expectativas adultas".

Acreditamos que, na contemporaneidade, os discursos acerca das identidades de gênero, presentes nos mais diversificados artefatos culturais, devam ser problematizados, uma vez que circulam com tamanha amplitude em nossa sociedade, potencializando e constituindo modos normativos de educar crianças e jovens. Examinar, por exemplo, discursos que determinam alguns comportamentos, como masculinos ou femininos, é mais do que uma simples questão retórica e politicamente correta, pois, como afirma Butler (2002, p. 163), os discursos "[...] habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue". Dessa forma, consideramos válido questionar que corpos e, por conseguinte, que meninos e jovens estamos produzindo ao reproduzirmos, sem nenhuma problematização, os

discursos presentes em tais materiais. Essa é uma causa ética que nos diz respeito, enquanto pesquisadores da temática e também professores. É preciso que esses livros sejam amplamente discutidos, para que não continuem sendo selecionados como textos para reuniões de formação docente e utilizados como referência na ação pedagógica de professores que atuam nas escolas.

Por essa razão, acreditamos que, enquanto professores, é preciso que nos voltemos para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade das ações e dos discursos, já que obras como a que foi analisada funcionam como um aparato de inscrição, no qual a representação de um determinado tipo de masculinidade não é apresentada de um modo inócuo, mas a partir de discursos que operam ativamente na construção cultural de significações para os leitores. Somente dessa forma, conforme Louro (2003, p. 51), será possível que “a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores” – e os comportamentos dos meninos e jovens possam ser percebidos e respeitados em sua multiplicidade dentro e fora do espaço escolar. Talvez seja o momento oportuno de nos perguntarmos a respeito do que estamos fazendo de nós mesmos, o que estamos fazendo com a educação dos meninos e de que modo estamos contribuindo para produção de suas subjetividades na contemporaneidade.

Referências

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLO, A. T.; FELIPE, J. Delineando masculinidades desde a infância. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 175-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewFile/930/813>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- BIDDULPH, S. **Criando meninos**. Tradução de Neuza Capelo. 3. ed. São Paulo: Fundamento, 2008.
- BUTLER, J. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995, p. 185-206.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 197-223, jul. 2001.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.
- GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, p. 4-37, 2004.
- HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

KIMMEL, M. S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. Tradução de Andréa Fachel Leal. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 9, p. 103-117, 1998.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2010.

MEYER, D. E. E. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. J.; MEYER, D.; WALDOW, V. R. (Orgs.). **Gênero & saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 41-51.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SOSTISSO, D. F. **Como criar meninos e meninas?**: o governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TORRÃO FILHO, A. Uma questão de gênero, onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 127-152, jan./jun. 2005.

VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. Ser hombre en Santiago de Chile: a pesar de todo, un mismo modelo. In: VALDÉS, T.; OLAVARRÍA, J. (Orgs.). **Masculinidades y equidad de género en América Latina**. Santiago: FLACSO, 1998, p. 12-35.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Notas

¹ As pedagogias culturais são entendidas, a partir de Steinberg (2001), como produções midiáticas diversas, filmes, propagandas, jogos, novelas que educam pela representação de modos de ser e de viver dos personagens apresentados.

* Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Doutoranda em Educação PPGEdu/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

** Professor Doutor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (Erechim/RS). Erechim, Rio Grande do Sul, Brasil.

Correspondência

Juliana Ribeiro de Vargas – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. AV Caio Brandão de Mello, Humaitá, CEP: 90250-110 – Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

E-mail: rodrigo.carvalho@uffs.edu.br – rsaballa@terra.com.br

Recebido em 14 de agosto de 2012

Aprovado em 13 de abril de 2013

