



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JUCÉLIA SANTOS BISPO RIBEIRO

**“MENINO-MACHO” E “MENINA-FÊMEA”:
A SOCIALIZAÇÃO E A SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIS NO
UNIVERSO DE CLASSES POPULARES, EM ITAPARICA, BAHIA.**

Salvador, Junho
2003

JUCÉLIA SANTOS BISPO RIBEIRO

**“MENINO-MACHO” E “MENINA-FÊMEA”:
A SOCIALIZAÇÃO E A SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIS NO
UNIVERSO DE CLASSES POPULARES, EM ITAPARICA, BAHIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, com concentração em Antropologia Social.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cecília M^ª B. Sardenberg

Salvador, Junho
2003

R484 Ribeiro, Jucélia Santos Bispo
“Menino-macho” e “menina-fêmea”: a socialização e a sexualidade infanto-juvenis no universo de classes populares, em Itaparica, Bahia. / Jucélia Santos Bispo Ribeiro. – Salvador, 2003.
139 f. + apêndices + anexo : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cecília Maria B. Sardenberg.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2003.

1. Sociologia - Gênero. 2. Juventude – Comportamento sexual. 3. Socialização – Crianças. 4. Crianças – Sexo. I. Sardenberg, Cecília Maria B. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD – 305.23

**“MENINO-MACHO” E “MENINA-FÊMEA”:
A SOCIALIZAÇÃO E A SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIS NO
UNIVERSO DE CLASSES POPULARES, EM ITAPARICA, BAHIA.**

JUCÉLIA SANTOS BISPO RIBEIRO

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Cecília M^ª. B. Sardenberg (NEIM/FFCH/UFBA - Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Alda Britto da Motta (NEIM/FFCH/UFBA)

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Piscitelli (Núcleo PAGU/UNICAMP)

Salvador, Junho
2003

Aos Jovens da ilha de Itaparica, como um
incentivo espiritual na busca por outras
conquistas.

AGRADECIMENTOS

Ao escrevermos os agradecimentos, iniciamos um outro momento bastante delicado na finalização da dissertação. Queremos agradecer a todos que direta ou indiretamente tiveram participação no processo que resultou algo interessante para ser dito e lido. Isso porque o trabalho intelectual, ainda que seja um exercício completamente solitário, é uma tarefa também coletiva. Tudo depende unicamente de nós, mas as influências, dicas, referências, debates, encontros, bem como todas as pessoas com as quais dividimos o conhecimento, são cruciais para dar a forma e o conteúdo ao produto dessas reflexões.

Dessa maneira, tenho uma lista imensa de pessoas muito especiais para agradecer, mas sei que algumas não serão citadas por questão de tempo, espaço ou até mesmo por falhas na minha memória. Antes de mencionar as que estiveram mais próximas, agradeço a todos (as) que de algum modo participaram da construção desta investigação.

Às pesquisadoras do Neim (Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações de Gênero)/FFCH/UFBA, por terem me influenciado nos estudos de gênero, inserindo-me nas discussões teóricas e debates políticos. Tenho um agradecimento especial a Cecília Sardenberg, minha orientadora, que, da sala de aula, me envolveu no mundo da pesquisa antropológica, levando-me à iniciação científica através de uma bolsa financiada pelo CNPq. Também à professora Alda B. da Motta, pelos incentivos, seriedade acadêmica, troca de idéias e excelentes dicas e bibliografias sobre geração, gênero e classe social.

Às musas do Musa (Programa de Estudos em Gênero e Saúde)/ISC/UFBA, pela convivência em um ambiente de pesquisa extremamente saudável e produtivo. À coordenadora Estela Aquino, cujos incentivos foram significativos para a pesquisa; a Acácia B. Dias pela paciência e dedicação na leitura dos primeiros rascunhos do projeto, criticando construtivamente as concepções nele contidas. Acácia de certa forma também me aproximou das pesquisas do Musa, o que me fez obter frutos valiosos e adquirir uma dívida impagável dessa amizade e companheirismo acadêmico.

Sou imensamente grata ao Programa Interinstitucional de Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva/ IMS-UERJ/ NEPO-UNICAMP/ MUSA-ISC-UFBA, que através do apoio financeiro da Fundação Ford, possibilitou a realização do trabalho de campo e suporte capital para o desenvolvimento da pesquisa. Às orientadoras no Programa, prof^{ta}. Dr^a. Cecília Anne McCallum, e a prof^{ta}. Dr^a. Maria Luiza Heilborn, que me conduziram na arte de escrever uma etnografia e ler o campo como um ofício de antropóloga, além das brilhantes aulas, competência e solidariedade no processo de produção do artigo que integra parte desta dissertação. Mesmo com suas influências, reconheço os possíveis erros e assumo inteiramente as minhas deficiências diante deles. À professora Heilborn, conhecida Malu, sou grata à paciência com que leu meus escritos e as recomendações imprescindíveis na condução do campo. Cecília McCallum, como pesquisadora arguta, soube guiar minhas leituras antropológicas, mostrou-me falhas, inconsistências e minhas proezas na construção textual. O acompanhamento e críticas de Estela Aquino, Regina Barbosa e Fabíola Rohden contribuíram muito para o enriquecimento do trabalho.

Aos professores Jéferson A. Bacelar, Maria Rosário de Carvalho e Felipe Perret Serpa, pelas leituras interessadas e pelos comentários nos diferentes momentos da pesquisa. A Jéferson Bacelar, Felipe Serpa e Alda Motta, agradeço também as várias vezes em que leram meus manuscritos, valorizando minhas idéias e sugerindo novos caminhos de discussão.

Às bibliotecárias, Marina Silva (Pós-Graduação), M^a. Lúcia Santos e Eldenice Brito(Graduação), pelos serviços e cuidadosa atenção a cada material solicitado.

Aos meus colegas do mestrado, pela boa convivência acadêmica nessa árdua trajetória, especialmente a Carolina M. Sousa, M^a. das Graças Vianna Santos e Helyom Viana Telles, os quais compartilharam comigo tantos momentos difíceis, mas superados com nossos investimentos, nossas sensibilidades e vontade de fazer o melhor que podíamos no momento.

Tenho um imenso e carinhoso agradecimento ao meu amigo sexagenário Luis Dantas da Silva, o qual tanto influenciou minhas idéias e visão de mundo, desde a minha infância quando me ensinava as tarefas da escola e desenhava meus mapas, mostrando-me linhas, estradas e rios que corriam muito além daquele pedacinho da Ilha.

A minha mãe, Josélia, mulher negra, funcionária pública, ex-empregada doméstica e chefe de família, que como tantas outras mulheres brasileiras, soube trabalhar, sonhar e viver com garra, segurando as pontas da família. Ela talvez não tenha dimensão dos tantos significados dessa minha carreira acadêmica e das lutas que foram necessárias para romper as barreiras (sociais, econômicas e culturais) que tanto dificultam a vida dos filhos das classes populares. Agradeço também aos meus avós maternos (*in memoriam*) pela importância imensurável que tiveram na minha “criação” e educação durante toda a minha infância.

A Júlio Bibiano, pela presença, paciência e apoio nos momentos alegres e difíceis, figurando como grande companheiro, amigo e amante. Também a Juliana, pelos serviços prestados em parte das transcrições das fitas.

Por fim, apesar de não poder identificá-los, tenho muito prazer em agradecer aos meus interlocutores da pesquisa, às lindas crianças com quem tanto conversei, às pessoas idosas, aos jovens e às professoras. As duas pessoas com as quais convivi em sua casa no período do campo, não consigo vê-las apenas como informantes, mas se tornaram duas grandes amigas.

RESUMO

Esta dissertação focalizou o processo de socialização infanto-juvenil no que diz respeito às relações de gênero e exercício da sexualidade, a partir de uma perspectiva sócio-antropológica. O trabalho baseou-se em pesquisa de cunho etnográfico, que teve como alvo grupos de crianças de ambos os sexos, dos 5 aos 14 anos, pertencentes a famílias de classes populares de uma comunidade situada na Ilha de Itaparica, Baía de Todos os Santos, Estado da Bahia. A pesquisa orientou-se para a observação do comportamento dos meninos e meninas tanto no âmbito doméstico-familiar e na escola quanto em espaços de lazer, tais como a praia e uma praça, local onde as crianças brincam e interagem, geralmente longe da supervisão dos adultos. A investigação valeu-se, também, de entrevistas formais e informais com pais, outros parentes, professores e as próprias crianças, com o propósito de identificar normas, valores e práticas relativos a gênero e construção da sexualidade no mundo infanto-infantil. O trabalho mostrou que, apesar da forte influência da família e da escola na socialização primária, as crianças internalizam, reproduzem e reelaboram representações sobre as relações de gênero e conduta sexual adequada, sobretudo com seus pares e, principalmente, no contexto de diferentes jogos e brincadeiras infantis. Isso garante que, a partir dos sete anos de idade, os grupos etários já se dividam por sexo, demarcando os comportamentos apropriados para “meninos-machos” e “meninas-fêmeas”: enquanto eles se afirmam externalizando a sua sexualidade, elas são treinadas, desde cedo, a negá-la, mostrando-se sempre recatadas. O estudo analisou as representações e as práticas dos grupos observados nesse processo socializador, revelando como gênero e sexualidade são construídos socialmente, dependendo dos contextos em que se dão as diferentes interações sociais.

Palavras-chave: 1. Sociologia - Gênero. 2. Juventude – Comportamento sexual. 3. Socialização – Crianças. 4. Crianças – Sexo.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the socialization process of children and juveniles with respect to gender relations and the exercise of sexuality from a socio-anthropological perspective. The work is based on ethnographic research which centered on a group of working-class children of both sexes, from 5 to 14 years old, residents of a community in Bay of All Saints, Bahia. The research was geared towards observing the behavior of these boys and girls within the domestic realm and in school, as well as in spaces, such as the beach and a community square, where they play and interact generally unsupervised by adults. The research also included interviews with their parents, other relatives, teachers and the children themselves, in order to identify norms, values, and practices related to gender relations and the exercise of sexuality in the child and juvenile world. The study has shown that, in spite of the strong influence of family and school in the process of primary socialization, children internalize, reproduce, and re-elaborate norms and practices about appropriate gender relations and sexual conduct specially among their peers, and primarily in a jocose way in the context of children play. This guarantees that, from seven years old onward, the age groups be divided by sex, demarcating the appropriate conducts for “male-boys” (meninos-machos) and “female-girls” (meninas-fêmeas): whereas the boys must affirm themselves by externalizing their sexuality, girls are trained, from an early age, to negate theirs, and to always show demureness. The study analyses the representations and practices of the observed groups in this socializing process, revealing how gender and sexuality are socially constructed, according to the contexts in which the different social interactions take places.

Key Words: Sociology – Gender; Sexuality; Sexual Behavior; Socialization – Childhood; Childhood - sexy.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | SOCIALIZAÇÃO E SEXUALIDADE: BURILANDO ALGUMAS QUESTÕES E PROBLEMAS | 23 |
| 2.1 | PONTUANDO A SOCIALIZAÇÃO | 23 |
| 2.2 | SOCIALIZAÇÃO, FAMÍLIA E GÊNERO | 25 |
| 2.3 | REPRESENTAÇÕES, <i>HABITUS</i> E PRÁTICAS | 32 |
| 3 | O CONTEXTO DA PESQUISA | 38 |
| 3.1 | A EXPERIÊNCIA DO CAMPO: ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS | 38 |
| 3.2 | APRESENTANDO A COMUNIDADE | 43 |
| 4 | "TABU DE TEMPOS": A SOCIALIZAÇÃO E A SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA GERACIONAL E INTERGERACIONAL | 51 |
| 4.1 | A QUESTÃO DE GÊNERO, GERAÇÃO E DOS GRUPOS DE IDADE: ALGUNS DILEMAS CONCEITUAIS | 52 |
| 4.2 | ENTRE GERAÇÕES: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS FAMÍLIAS | 57 |
| 4.3 | FAMÍLIA E GERAÇÃO: DIVERGÊNCIA E COMUNHÃO NA SOCIALIZAÇÃO DE FILHAS (OS) E NETAS (OS) | 62 |
| 4.4 | FAMÍLIA, SOCIALIZAÇÃO E OS "PAPÉIS SEXUAIS" | 69 |
| 5 | AS SEXUALIDADES NA ESCOLA | 80 |
| 5.1 | DA PORTA DA SALA: AS SEXUALIDADES NO PÁTIO DA ESCOLA | 81 |
| 5.2 | "MENINO-MACHO" E "MENINA-FÊMEA": A SEXUALIZAÇÃO PELOS GRUPOS DE IDADE | 83 |
| 5.3 | BRINCADEIRA E "SACANAGEM" X TABU DA SEXUALIDADE | 90 |
| 5.4 | EXPECTATIVAS E DESEMPENHOS NA SALA DE AULA | 94 |
| 5.5 | ESCOLA E FAMÍLIA OU PAIS E PROFESSORES: UM PACTO CONTRA A SEXUALIDADE | 96 |
| 6 | O UNIVERSAL CULTURAL INFANTIL | 99 |
| 6.1 | "MENINOS OSADOS" E "MENINAS ASSANHADAS": O "IDIOMA DE GÊNERO" NA CONDUTA SOCIAL E SEXUAL DAS CRIANÇAS | 99 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 6.2 | O UNIVERSO CULTURAL INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO | 101 |
| 6.3 | “BRINCAR DE OSADIA”: A INICIAÇÃO SEXUAL PELAS BRINCADEIRAS SEXUAIS/ERÓTICAS | 104 |
| 6.4 | <i>FAZER O OUTRO DE MULHER, PUTA, VIADO</i> : AS BRINCADEIRAS HOMO-ERÓTICAS ENTRE GAROTOS | 108 |
| 7 | PASSAGENS PARA A VIDA ADULTA | 117 |
| 7.1 | TORNAR-SE HOMEM E MULHER: NOÇÕES DE MASCULINIDADE E FEMINILIDADE | 117 |
| 7.1.1 | O TRABALHO REMUNERADO | 119 |
| 7.1.2 | PASSAR NO “TESTE”: ALCOOLISMO E VIRILIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DA MASCULINIDADE | 126 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| | REFERÊNCIAS | 134 |
| | APÊNDICES | |
| | A _ PROTÓTIPOS DE MASCULINIDADE E FEMINILIDADE | |
| | B _ QUADRO DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS | |
| | C _ QUADRO DAS PRINCIPAIS CRIANÇAS ENTREVISTADAS/ OBSERVADAS | |
| | D _ ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA | |
| | ANEXO | |
| | MAPA DA ILHA DE ITAPARICA | |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se volta para o processo de construção da sexualidade, as representações e as práticas com inscrição de gênero sobre a pessoa, numa comunidade de praia, aqui identificada pelo nome fictício de Pinaúna, em Itaparica, situada na Baía de Todos os Santos, na região do Recôncavo Baiano.

A pesquisa foi realizada, sobretudo, com crianças de classes populares, numa vila com tradição pesqueira artesanal, cuja população, de maioria negra, sobrevive da atividade extrativa no mar, além do trabalho sazonal, como o emprego doméstico e o pequeno comércio. O estudo teve caráter etnográfico e foi viabilizado pela minha inserção prolongada em campo, quando pude observar as práticas e as representações sobre sexualidade no meio infantil e na relação entre adultos e crianças.

O estudo aqui desenvolvido baseou-se no pressuposto de que ser homem ou ser mulher, não se trata de um fato natural, biológico, mas da conjunção de fatores culturais, econômicos, políticos e geracionais, ou seja, de aspectos históricos e sociais que definem o masculino e o feminino, assim como as diferentes idades. Esses aparatos moldam os indivíduos para os papéis e comportamentos correspondentes ao seu sexo, inclusive no que diz respeito ao exercício de sua sexualidade.

A investigação pretendeu identificar como o conhecimento sobre a sexualidade e as construções de gênero são transmitidas entre gerações, em especial, a educação que as famílias e professores dão aos meninos e meninas no ambiente doméstico e escolar, além das concepções e práticas criadas e propagadas pelas próprias crianças nos espaços de sociabilidade não institucionais. Também objetivou analisar em que medida as gerações mais velhas influenciam as mais jovens no controle e reprodução das suas práticas com a sexualidade. Assim, procurou-se analisar esse processo de socialização no âmbito da sexualidade, com a pretensão de compreender as concepções elaboradas e transmitidas às crianças, nesse período que precede o ingresso efetivo nas práticas sexuais, ou seja, até o momento em que tem início a formação de parceiros e as relações sexuais.

Diferente de uma idéia essencialista de gênero e da sexualidade, esta proposta se insere na perspectiva do construtivismo social para a compreensão dos usos, significados e práticas com o corpo num determinado segmento social. Essa perspectiva estará presente ao longo do texto.

O interesse por essa pesquisa se iniciou em etapas diferenciadas e aos poucos foi tomando corpo, mediante as leituras nas Ciências Sociais e na Saúde. Na construção do objeto, três momentos entre os mais significativos, foram cruciais para a elaboração do projeto: primeiramente, a minha iniciação científica como bolsista de graduação num estudo realizado pela minha atual orientadora, àquela época minha professora de Antropologia, quando discutíamos as práticas com o corpo e as representações sobre a menstruação. Naquele período recebi várias influências teóricas e políticas adquiridas no Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher- NEIM/UFBA, através de seminários, encontros e leituras de textos no âmbito do núcleo. Desse período até hoje fui profundamente marcada pelas reflexões de gênero nas várias dimensões da vida social.

Outras influências e incentivos vieram com a minha participação no Programa de Estudos de Gênero, Mulher e Saúde _ MUSA/ISC/UFBA, a convite das professoras Acácia Dias e Cecília McCallum para participar da pesquisa “Gravad”, quando as questões da saúde coletiva contaminaram meus interesses e projetos. Nesse grupo de pesquisa, tive a felicidade de ter sido contemplada com uma bolsa de pesquisa no VII Curso Regionalizado Norte-Nordeste, período em que esta pesquisa foi financiada pelo Programa Interinstitucional de Treinamento em Metodologia de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Saúde Reprodutiva, organizado pelo IMS/UERJ, NEPO-UNICAMP, MUSA-UFBA, além da Fundação Ford. Nesse programa, contei com a orientação das pesquisadoras Cecília McCallum, M^a Luiza Heilborn, sob coordenação de Estela Aquino e Regina Barbosa.

A escolha do tema da socialização geralmente exige a correlação com as formas de transmissão, aquisição e construções sociais como as de gênero nos ciclos infanto-juvenis, e nesse sentido, normalmente o foco se dirige para as relações familiares e intergeracionais no que diz respeito principalmente à sexualidade. Assim, as reflexões sobre a sexualidade, socialização e o desenvolvimento cognitivo-emocional da criança sempre perpassaram o campo da família, sendo esta a referência maior para as explicações das condutas, conflitos e

permanências de certos comportamentos ou concepções nas gerações jovens¹. Sabe-se, entretanto, que a socialização não acontece apenas no âmbito da família e demais instituições sociais. Alguns autores ressaltam as influências dos grupos de idade na construção da subjetividade e das relações sociais, como as trocas de informações, valores, etc., que são passados entre os jovens e seus pares (MEAD, 1971; HEILBORN; ROMANELLI, 2000).

Para estas questões, recorri aos estudos da antropologia clássica sobre socialização e sexualidade, bem como aos debates propagados pela sociologia referentes às formas de transmissão e rupturas desencadeadas nas relações de gerações e entre os grupos de idade. Questões como quem socializa quem no que diz respeito ao gênero e à sexualidade, as influências das gerações mais velhas com as mais jovens, a socialização mútua ou intrageracional e as práticas dos mais jovens incidindo sobre os grupos geracionais precedentes foram alguns pontos instigadores. Além disso, esse debate motivou o interesse em saber, através de um estudo etnográfico, se tem havido um certo modo individualizado nas formas de aquisição de conhecimentos sobre sexualidade e na socialização da pessoa, bem como a redução de prescrições sociais a respeito de comportamentos considerados adequados de acordo com o gênero e a geração.

Outro problema que se apresentou na construção do objeto foi quanto à concepção de sexualidade numa etapa da vida em que comumente as pessoas pensam que ela está ausente, não só no senso comum (EPSTEIN, 1999), como fica subentendido também nos estudos sócio-antropológicos (BOZON, 1995, 2002; BOZON e HEILBORN, 2001). A literatura que versa sobre o tema nas ciências sociais normalmente concebe a sexualidade como construção social sobre o corpo e o sexo, mas reconhecida a partir da iniciação sexual, nesse caso entendida como relação sexual e que muitas vezes acontece com o término da infância e na passagem para a vida adulta.

As dificuldades se tornaram ainda maiores quando verifiquei a escassa produção sócio-antropológica sobre educação de crianças e cultura sexual. A maioria dos trabalhos ainda situam-se na antropologia clássica, dialogando com a psicanálise freudiana, como os estudos de Malinowski (1973, 1982) cujas análises destacam os contextos culturais e os processos

¹ Os estudos de Freud são exemplos dessa tendência de análise dos conflitos e produção de subjetividades da pessoa no âmbito familiar. É preciso apenas lembrar que a família a qual fazia referência Freud, era aquela de modelo nuclear burguesa, composta de pai, mãe e filhos, diferente de muitos arranjos de famílias presentes nas classes populares, especialmente dos estratos sociais mais pobres.

sociais de constituição da família nas relações com a sexualidade infantil. O autor compara os papéis na maternidade e na paternidade entre europeus e melanésios de Trobriand, observando os tabus, as interdições e afetos do pai e da mãe com os filhos.

Assim, de acordo com essas pesquisas de caráter etnográfico (MALINOWSKI, 1982, 1973; MEAD, 1971), o ciclo da infância instiga questões a serem investigadas no que diz respeito ao processo de socialização do corpo e da incorporação do gênero. Nesses estudos clássicos, os pesquisadores se interessaram em estudar como meninas e meninos adquirem os então chamados “papéis sexuais”, em diferentes contextos sócio-culturais. Porém, a própria Antropologia deixou lacunas sobre os problemas levantados e pareceu perder o interesse pelos conhecimentos referentes ao universo da infância². As pesquisas recentes mostram a importância de se retomar a discussão, sobretudo em se tratando da aprendizagem da sexualidade e da construção social dos aspectos sexuais e de gênero próprios às crianças (SCHIEFFELIN, 1990, EPSTEIN, 1999). Alguns pesquisadores britânicos e alguns brasileiros têm se debruçado sobre esses aspectos (EPSTEIN, 1999, CARVALHO, 1990, HEILBORN, 1997), assim como têm destacado a socialização em pares e a importância de se tomar a criança como informante para se entender os sistemas que organizam a vida de um grupo ou comunidade (TOREN, 1999, SCHIEFFELIN, 1990).

De outro modo, em diversos contextos escolares, inclusive no de Pinaúna, paira a idéia de que a criança não se interessa pela sexualidade, e só adquire conhecimentos sobre questões sexuais por intermédio da família e escola. Numa pesquisa em que explorou gênero e sexualidade entre crianças de nove a dez anos de idade numa escola do norte de Londres, por exemplo, Epstein (1999) destaca que gênero e sexualidade nessas idades ainda são pouco explorados, “uma área controversa e com poucas pesquisas, porque o senso comum assume que crianças não conhecem nem se interessam em sexualidade” (EPSTEIN, 1999, p. 25; tradução nossa)³. Através da idéia de infância inocente, existe a noção de que a sexualidade está ausente e de que os jovens, nessas idades, não aprendem sobre eroticidade, intimidades do corpo e dos relacionamentos afetivos de outra forma que não seja pelos agentes

² Ressalta-se que os estudos clássicos com a psicanálise freudiana, continuou a influenciar a psicopedagogia no conhecimento da sexualidade no primeiro ciclo de vida, seguindo uma abordagem centrada no princípio do prazer e da pulsão sexual, desde o nascimento da criança e em suas diferentes fases de desenvolvimento. De outro modo, à exceção dos estudos da psicologia infantil com enfoque freudiano, há uma escassez de estudos empíricos sobre as práticas de socialização e construção sócio-cultural da sexualidade infantil em classes populares.

socializadores credenciados, tais como os pais e os professores. Durkheim (1995, p. 16), referindo-se ao desconcerto provocado pelas ciências sociais no tratamento de alguns problemas, destaca que “[...] se existe uma ciência das sociedades, é de esperar que ela não se limite a ser paráfrase de preconceitos tradicionais, e, sim, que mostre as coisas de maneira diferente da encarada pelo vulgo; pois o objetivo de toda ciência é descobrir, e toda descoberta desconcerta mais ou menos as opiniões formadas”.

Foi preciso, então, cercar-me de uma produção nas áreas da “antropologia da infância”, da cultura e personalidade e de uma certa antropologia psicológica para demarcar o campo da análise aqui sublinhado: a construção social da sexualidade na infância.

Entretanto, constatei que poucos trabalhos têm dado magnitude à questão da socialização e sexualidade nas interdições e aprovações com o corpo da criança nas sociedades contemporâneas. Intervir sobre o que a criança pode e não pode dizer ou fazer, a permissão ou repressão para o toque no corpo - seu próprio e do outro - as formas de produção do corpo pelos adornos corporais: a nudez permitida e repreendida, as maneiras de se vestir, o trançado e o corte dos cabelos, as brincadeiras com o corpo e os jogos de meninos e meninas, os cuidados com a higiene são atitudes e comportamentos passíveis à observação na fase que antecede a maturidade social e sexual.

Nota-se que nas últimas décadas, as pesquisas com enfoque na temática do corpo e da sexualidade (PEIXOTO, 2000; BOZON e HEILBORN, 2001), realizadas tanto no Brasil como em outros países, vêm apontando para uma tendência conhecida como processo de individualização na experiência sexual e nas relações entre as gerações. Argumenta-se que, apesar da forte influência da “ideologia tradicional” de gênero na delimitação dos papéis sexuais, multiplicam-se as formas como homens e mulheres experienciam a sexualidade, ainda que o advento da AIDS tenha modificado um pouco esses comportamentos sexuais.

Caberia, então, perguntar: de que forma e em que medida pais e avós influenciam a sexualidade e os comportamentos em gênero das novas gerações? Em particular, interessou-me investigar como uma sexualidade-tabu se transforma em comportamentos menos contidos, efeitos da redução dos constrangimentos sociais, na relação entre gerações. Nesse sentido,

³ "an area which is both unresearched and controversial because of common-sense assumptions that young children neither know about nor are interested in sexuality" (EPSTEIN, 1999, p. 25).

fez-se necessário desenvolver um estudo do processo de socialização de meninos e meninas para a iniciação na vida sexual, e os espaços de sociabilidade que envolvem a criança, a circulação pela vizinhança, o tempo na escola, os momentos de lazer e dos jogos, as horas de trabalho, e as intervenções pelos pais e mães no ambiente doméstico se colocaram como situações imprescindíveis para a observação.

Essa discussão que se remete aos comportamentos sexuais mais liberalizantes, menos condicionados e menos controlados pelas instituições sociais mostram, no entanto, que persiste no Brasil, uma estrutura hierárquica entre os sexos, marcada pela herança patriarcal e que se reflete na organização da vida social e sexual na sociedade contemporânea, ainda como uma demonstração da dominação masculina nas relações de gênero (PARKER, 1991; BOZON e HEILBORN, 1996; BOURDIEU, 1999a). Uma reflexão sobre as representações que jovens e adultos fazem do seu ingresso na vida amorosa, por exemplo, traz a dimensão de gênero nas experiências onde prevalece o sentimento de amor e de prazer sexual, conforme analisam Bozon e Heilborn (1996). Segundo esses autores, o fato de as mulheres costumarem associar a primeira experiência como sempre amorosa e os homens separarem o tipo de contato afetivo _ sexual ou amoroso, pode estar relacionado com as formas pelas quais esses jovens foram socializados nas representações de gênero e da sexualidade quando crianças.

É preciso dizer que socialização está sendo entendida neste trabalho. Em seu sentido mais amplo, como um processo, processo contínuo que vai desde a gravidez, quando afloram as representações e expectativas para o novo ser que vai nascer _ “é menino ou é menina, você prefere o quê, quais as cores das roupinhas e acessórios que ‘combinam’ com o sexo do bebê”? _ até a velhice, agora com novos enquadramentos sociais, sobretudo quanto ao corpo da pessoa idosa, o corpo envelhecido da mulher, não sedutor, decrépito, “improdutivo” (BELOTTI, 1975; BRITTO DA MOTTA, 1995; REIS, 2000).

Digo isto porque é importante salientar que a socialização não se encerra nas duas etapas de introdução do indivíduo nas relações sociais e culturais – nesse caso, a socialização primária e secundária. Como não existe uma total interiorização da realidade em todo o processo de formação da pessoa, a socialização está presente em todas as etapas da vida, quer nas juventudes, quer nas velhices, havendo uma troca e conflitos constantes entre os grupos de idades e as gerações. Assim, portanto, apesar de estar tratando de um período restrito como o da infância, é preciso reconhecer que a socialização é contínua, exatamente pelo fato de as

peças estarem permanentemente socializando umas às outras na vida cotidiana. Da mesma forma que as crianças e os jovens trocam experiências, ensinam e aprendem uns com outros, os velhos também se socializam mutuamente, transmitem seus saberes e são socializados por tantas outras categorias de idade.

Essa noção de processo corresponde às várias esferas e etapas da vida social, mas tem um peso acentuado no papel do grupo doméstico e das sucessões de gerações nas formas de socializar seus membros. É o caso, por exemplo, das continuidades e rupturas na sucessão geracional, mas, sobretudo, no processo de reprodução ou mudança social inscrito nas práticas e representações relativas à sexualidade, além dos códigos de gênero prescritos para meninos e meninas antes do início das relações sexuais efetivas e ingresso na vida reprodutiva.

Como a socialização pressupõe a transmissão e interiorização de concepções, saberes e práticas, o interesse por essa discussão se remete ao problema das relações entre as gerações na família e na sociedade de um modo geral. Essa associação é pertinente porque as gerações atuam como marcadores de posições e identidades etário/sociais e assumem também as tarefas de franquear ou obstruir as passagens de uma categoria a outra, no sentido da aquisição de *status*, privilégios, autonomia ou poder de decisão nas esferas sociais.

Pensando nessas categorias de análise, adotei as perspectivas manheimiana e de Balandier para discutir o problema das gerações. Nesse caso, nos termos compreendidos por Mannheim, geração é definida enquanto identidade de posição no tempo histórico, vinculada ao modo de ser bio-social e cronológico da pessoa. Mas a geração tem a ver também com a reprodução cotidiana das hierarquias e do poder sobre novos agentes sociais, aspecto este muito evidente primeiramente no âmbito da família.

A geração, notadamente, pressupõe uma identidade posicional na vivência histórica e social, e de outro modo, é um elemento constitutivo das relações hierárquicas familiares. Sendo duas categorias relacionais, portanto, gênero e geração abrem espaço neste trabalho para se pensar em *habitus*, que no sentido empregado por Bourdieu (1999), constitui-se num sistema gerador de práticas, sendo as formas regulares e objetivas que vão dialeticamente se estruturando na vida cotidiana. Esse conceito procura salientar a força da reprodução nas transmissões culturais, mas que de alguma forma se flexibiliza na apreensão dos saberes, uma vez que as

práticas revelam atitudes singulares, muitas vezes em conflito com as interiorizações adquiridas das estruturas da sociedade.

Bourdieu (1983), respaldado pelas correntes das representações coletivas, bem como da sociologia weberiana e fenomenológica, problematiza a interface entre o agente social, suas ações de sentido e as determinações implicadas pelas estruturas objetivas da sociedade. Neste caso, seguindo a proposta de Bourdieu, as práticas com o corpo se estruturam a cada geração e são atualizadas na ação dos agentes sociais. Por outro lado, as relações de gênero incidem sobre as práticas corporais e delas recebem as orientações, remodelando-as. É a dialética do sistema de disposições e práticas, dos mecanismos que fazem funcionar a sexualidade, as gerações e o gênero como estruturas estruturadas, predispostas a atuar como estruturantes.

Numa outra perspectiva, destaca-se que gênero está sendo entendido como categoria relacional, cuja análise permite compreender as diferenças construídas para definir o masculino e o feminino. Constitui-se num demarcador de atributos sócio-culturais e simbólicos que delimitam características apresentadas pelo corpo e pelo aparato bio-genético e interpretadas socialmente em cada etapa da vida, dependendo da geração, classe social ou outros segmentos sociais. O gênero, portanto, é uma construção dinâmica como argumenta Piscitelli numa discussão com Heilborn (2002). Na polêmica sobre a definição do conceito, a segunda autora assinala que:

A crítica da antropóloga refere-se ao fato de que freqüentemente o uso do conceito de gênero deixa escapar a dimensão construtivista para designar um patamar constante de diferenças entre homens e mulheres, quando olhadas sob o ângulo da sexualidade. Esse deslize se explicaria pela adoção de uma teoria geral sobre assimetria entre os gêneros (HEILBORN, 2002, p. 406).

Essa polêmica se remete ao que vem sendo discutido na antropologia, sobre a existência de um ou mais sistemas de gênero no Brasil, uma vez que se discute os padrões culturais que ordenam as relações na família e entre os sexos. O sistema de gênero mais difundido e conhecido como “cultura mediterrânea” é posto em discussão neste trabalho juntamente aos dados etnográficos levantados nesta pesquisa. O que se entende por “cultura mediterrânea” é todo um complexo simbólico de valores que abarca a honra e a vergonha e que hierarquiza os sexos, revelando formas de controle e poder sobre a conduta feminina, veiculadas em regiões do Mediterrâneo, América Latina e em alguns países africanos.

Segundo Heilborn (1997, p. 327):

Essa configuração cultural diz respeito ao que se define usualmente como machismo latino. A categoria machismo registra a idéia de prestígio e extremado poder masculinos, cujo exercício está no controle da moral feminina. A plenitude da masculinidade deriva da capacidade de cada sujeito em manter sua honra, o que é relacionalmente dependente da conduta do grupo de mulheres ao qual esse homem está vinculado. Das mulheres, portanto, é esperado um comportamento recatado e submisso perante a autoridade masculina; a honra feminina é acatar os ditames da vergonha.

Esse modelo baseado no “complexo mediterrâneo” é bastante utilizado na análise da “cultura sexual brasileira”, mas é alvo também de muitas discordâncias e críticas quando se trata de sistema de gênero, por ser concebido como estruturalmente ordenado numa relação dual e fixa. A incerteza aumenta à medida que há pouco investimento em trabalho empírico que possa evidenciar tais proposições teóricas.

De um outro ponto de vista, autoras feministas vão propor a análise do gênero como uma categoria analítica ou explicativa situada historicamente. O gênero é posto numa dimensão relacional a qual pressupõe a inclusão de mulheres e homens nas relações de poder/dominação, na construção da sexualidade e na produção/reprodução das identidades do sujeito (SCOTT, 1991). Nessa proposição, a definição indica que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1991, p. 14).

Esse conceito implica a abordagem de quatro dimensões, segundo Scott, as quais podem ser aplicadas no estudo aqui realizado: A primeira dimensão, de ordem simbólica, diz respeito às modalidades e contextos em que as representações simbólicas são operadas, como aquelas referentes aos modelos de masculinidade e feminilidade. O elemento normativo tem a ver com as interpretações que as instituições fazem dos valores e normas prescritos para homens e mulheres. O terceiro aspecto que dimensiona o gênero é a análise dos supostos consensos dominantes nas instituições como o parentesco, a família, a escola, a igreja, etc. Por último, o quarto elemento está relacionado com o aspecto da identidade subjetiva de como se dá a reprodução de gênero e a passagem de uma sexualidade biológica para uma construção social.

Vê-se que o gênero é, portanto, uma categoria polissêmica. Várias de suas definições foram construídas principalmente a partir da década de 1980, quando os estudos da mulher

começaram a ser substituídos pelo termo, mas com diferentes sentidos. Um ponto em comum, no entanto, deve ser ressaltado, que é o interesse em desnaturalizar categorias e termos concebidos historicamente como as idéias sobre sexo, sexualidade, qualidades da masculinidade e feminilidade, as noções do ser homem e mulher, e sobretudo, a reflexão sobre os atributos biológicos e sociais, ora vistos como duas particularidades completamente distintas, ora tidos como dois sistemas simbólicos engendrados socialmente ou culturalmente.

Considerando as implicações e ambivalências no conceito, ao que parece, as noções de gênero contribuem com a polemização sobre as formas fixas como as diferenças entre homens e mulheres são concebidas e questionam a dualidade de categorias universais do tipo natureza e cultura, como revela Piscitelli (1997).

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos, nos quais tento articular a colocação do problema com os dados etnográficos construídos ao longo da pesquisa. Na primeira parte, procuro situar o leitor em torno das discussões teóricas que norteiam a análise do material investigado, trabalhando com as noções, nas ciências sociais, sobre socialização, geração e grupos de idade, práticas e representações para com a sexualidade. Discuto geração e sexualidade como categorias construídas social e simbolicamente nas relações entre homens e mulheres em diferentes etapas do ciclo de vida.

No segundo capítulo, apresento a comunidade e introduzo a etnografia, colocando algumas características do local onde foi feita a pesquisa e traçando um panorama geral sobre as observações, em algumas passagens detalhando a experiência de campo no cotidiano dessa vila de pescadores, nas relações familiares e de parentesco e na sociabilidade⁴ das crianças. Destaco os contextos privilegiados das observações como a escola, a família, a praia e a praça. Nesta parte, procuro destacar que esses contextos privilegiados se caracterizam por serem espaços relacionais, lugares de construções sociais dos arquétipos de gênero.

A partir do terceiro capítulo, a etnografia se evidencia com mais nitidez e onde começo a enlaçar a discussão teórica, pontuando a relação entre família, geração e sexualidade.

⁴ Recorro ao sentido usado por Britto da Motta (2001), sobre a sociabilidade de idosos nos encontros e atividades extra-família. A partir do conceito de Simmel, a autora reflete sobre os laços afetivos e de afirmação de indivíduos em grupos de convivência, voluntariamente constituídos por relações, nos termos de Simmel, “puras” e em forma de associação lúdica.

Empreendo uma discussão a partir dos dados coletados em campo com os aportes da sociologia e da antropologia para relativizar as formas de socialização geracionais.

O quarto e quinto capítulos são os espaços em que mostro a etnografia propriamente dita. Tento entender as categorias da comunidade no que diz respeito à construção das sexualidades e o viés de gênero nas práticas entre e sobre o mundo infantil. A atenção passa a se centrar nas representações sobre gênero e sexualidade na escola, nas relações entre professores e alunos, e nos espaços de lazer, lugares em que as crianças estão mais livres do controle dos adultos e passam a atuar como os agentes diretos da socialização com seus pares de idade.

O sexto capítulo mostra as diferentes formas como as pessoas da comunidade pensam a mudança de categoria etário-social, sobretudo a passagem do ser criança para a aquisição da maturidade adulta e de que maneira essa aquisição de um novo *status* está imbricada com o gênero e a sexualidade.

Nas considerações finais, retomo algumas análises e amarro as reflexões teóricas aos dados etnográficos, extraindo os resultados desta investigação. Mostro que a categoria “osadia” assume diferentes significados para crianças e adultos e como no universo infantil, a sexualidade é construída de forma lúdica, enquanto jogo, brincadeira. Já para os agentes socializadores, a sexualidade apresenta-se sempre como um tabu e assunto sério, aspecto da ordem do segredo que comumente é revelado, descoberto pelas crianças “osadas”. Como conclusão geral, o estudo mostra as dificuldades que pais e também professores têm com a socialização das crianças em relação à sexualidade e como essa questão se torna um problema na formação escolar e nos modelos de gênero propagados pela própria escola.

2 SOCIALIZAÇÃO E SEXUALIDADE: BURILANDO ALGUMAS QUESTÕES E PROBLEMAS

2.1 PONTUANDO A SOCIALIZAÇÃO

A noção de socialização está crivada por várias dimensões da vida social, envolvendo questões de gênero/sexo, geração/idade, sexualidade, classe social, etc. Considerando esses vários aspectos, procedo a uma análise de alguns desses fenômenos, seguindo os rastros deixados pelas diversas abordagens nas ciências sociais, incluindo a sociologia, antropologia e também a psicologia, na tentativa de entendimento das construções objetivas e subjetivas que envolvem a caracterização das práticas e concepções em torno da masculinidade e feminilidade.

Nas ciências sociais, o tema da socialização foi destaque primeiramente na abordagem durkheimiana através da análise do papel das gerações na educação, assim como nos estudos antropológicos de Mead (1971), a qual buscou compreender, através da observação direta do comportamento de jovens samoanos, as influências culturais de uma geração para com a outra e entre os grupos de idade. O conceito de socialização se tornou também amplamente conhecido através dos estudos na área da Psicologia Social juntamente à corrente da fenomenologia sociológica nos estudos de Berger e Luckmann (1985), quando da teorização sobre o processo de construção de subjetividade e introdução do indivíduo no mundo objetivo, mediante as agências socializadoras e os sentidos a elas atribuídos.

Para esta seção, pode-se buscar primeiramente a idéia da socialização como um fato social compreendida por Durkheim (1995). Segundo esse autor, a característica do fenômeno social em primeira instância é se manifestar como exterioridade. O indivíduo emerge ao mundo social e é socializado através de uma moral social que lhe é exterior e lhe impõe regras de conduta às quais deve seguir, sob pena de obter sanções em caso de contraposição às normas estabelecidas. A educação, nesse caso, assim como as demais instituições sociais, assumem o papel determinante e objetivo de representar a coletividade, i.e., a esfera onde o indivíduo se reconhece enquanto consciência coletiva, como corpo social, produto das gerações. Entretanto, essa idéia de coercitividade no processo educacional se dissipa com a

interiorização e integração ao sistema, pois prevalece a idéia, segundo Freitag (1986, pp. 15-16), “do homem egoísta que precisa ser moldado para a vida societária”, de forma que “as novas gerações apresentam uma flexibilidade para assimilar, internalizar e, finalmente, reproduzir os valores, as normas e as experiências das gerações mais velhas”.

Influenciados por essa visão social de Durkheim, Berger e Luckmann (1985) vão conceber a socialização como um processo em que se introduz o homem no meio social, de forma a que este venha assimilar a cultura e os conteúdos do mundo socialmente reconhecido. Para esses autores, o conceito de socialização pode ser definido como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.175). Entretanto, os autores recorrem à noção de dialética para a compreensão desse processo e nesse aspecto a realidade subjetiva⁵ é entendida como influenciadora da socialização, uma vez que o mundo objetivo é apreendido e filtrado pela “interiorização”. Assim, essa dimensão socializadora inicia-se com a interiorização, ou seja, “a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p.174).

Autores como Bourdieu (1999) e Chodorow (1979) também enfatizam a questão da interiorização dos aspectos objetivos e subjetivos do mundo social, ainda que de perspectivas diversas, mas não opostas. Chodorow, por exemplo, se apóia na teoria de que,

Culturalmente, a personalidade e o comportamento esperados não são simplesmente ‘ensinados’; certas características da estrutura social sustentadas por crenças, valores e percepções culturais, são interiorizadas através das relações objetivas sociais primárias da criança e da família. Essa organização inconsciente ampla é o contexto no qual se dá o treinamento de papéis e a socialização intencional (CHODOROW, 1979, p. 76).

De forma aproximada, Bourdieu (1999) trata da transmissão cultural, porém sem referir-se a uma suposta subjetivação inconsciente, muito menos objetiva⁶, mas enquanto atitudes passadas

⁵ Berger e Luckmann neste aspecto estão trabalhando com as noções de sentido subjetivo das ações ou a compreensão dos significados das ações dos outros e interpretadas pelo sujeito, conforme as reflexões de Weber e Schutz.

⁶ Quando Chodorow menciona as “relações objetivas”, ela está pisando em terreno psicanalítico com uma linguagem simbólica acerca da constituição do sujeito no inconsciente (sua subjetividade e personalidade), da sexualidade e do complexo edípico. Desde o momento do nascimento, ou até antes disso, a criança é um objeto de desejo materno, sendo regida pelas relações narcísicas no âmbito da família.

entre gerações e não racionalizadas pelas pessoas que vivem em sociedade. É o caso da reprodução pelo *habitus*, que, no entender de Bourdieu, refere-se ao

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente ‘regulares’, sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e do domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro” (BOURDIEU, 1999, p. 191).

Ao relacionar-se com o mundo objetivo, o indivíduo torna-se pessoa⁷, assimilando as realidades que lhes são externas ou exteriores, mas interioriza-as subjetivamente numa relação mútua em que a socialização se objetiva através da atuação das instituições e se subjetiva na formação da identidade pessoal. Como, então, perceber essa relação assimétrica entre a identidade subjetivamente construída e a realidade objetivamente “dada”? Uma das formas é seguir as propostas em que se tenta conciliar, ou ao menos buscar, os pontos de interseção entre a estrutura condicionante das realidades e as ações singulares que imprimem algum grau de autonomia às práticas (BERGER e LUCKMANN, 1985; BOURDIEU, 1999; BOZON e HEILBORN, 2001). Nesse caso, proponho uma incursão às esferas da reprodução social buscando as pistas para o problema elucidado. Assim, a família, as gerações e suas formas de socializar a criança no âmbito da sexualidade, assim como as construções próprias do mundo infantil, são os pontos de partida desta análise.

2.2 SOCIALIZAÇÃO, FAMÍLIA E GÊNERO

Nos termos postos por Berger e Luckmann (1985) e reconhecidamente pela Psicologia, a socialização tem início na família através da chamada socialização primária, em que a criança se identifica com as pessoas mais próximas, mais íntimas, como a mãe, o pai, avós, irmãos, tios – esses chamados de “outros significativos”. Posteriormente, como um processo paulatino de interiorização da realidade externa à esfera doméstica, ou seja, a percepção da existência da sociedade e da realidade mais ampla, o indivíduo toma consciência do papel das instituições, das ocupações na divisão do trabalho, etc. Nesse momento, caracterizado como o

início da etapa da socialização secundária, essa nova realidade é concebida enquanto identificação do “outro generalizado” pelo indivíduo, já que ele reconhece a atuação de outros agentes socializadores que não somente a sua família. Assim, “a pessoa é aquilo que fizeram dela, em sua relação com os outros”, conforme Araújo (1989, p. 27).

Na socialização primária, é a família, portanto, a principal responsável pela socialização do indivíduo, sendo que, no caso da nossa sociedade, são delegados à mãe e às mulheres os cuidados⁸ para com a criança. Entende-se, nesse sentido, que os laços afetivos, as influências na construção das identidades pessoal e social e na apresentação do mundo exterior ao indivíduo se dão com maior força nos elos entre a mãe e a criança (BERGER e LUCKMANN, 1985; CHODOROW, 1979; ARAÚJO, 1989).

A aprendizagem do mundo social durante a socialização primária requer, sobretudo, fortes vínculos emocionais com as pessoas próximas à família e segundo Berger e Luckmann (1985, p. 176) “há boas razões para se acreditar que sem esta ligação emocional com os outros significativos o processo de aprendizagem seria difícil, quando não de todo impossível. A criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação”. Ainda nas reflexões dos autores, a criança toma para si as atitudes e papéis dos outros significativos e nesse processo, ela se identifica com os outros e constrói uma identidade para si mesma. Isso “implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a auto-identificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER e LUCKMANN, 1985, *Ibid.* p. 177).

⁷ Uso a noção de pessoa no sentido empregado por Marcel Mauss (1974), ao distingui-lo da noção de indivíduo. Pessoa denota atributos sociais na constituição da relação entre o indivíduo e o grupo, pressupondo reciprocidades; a pessoa seria o indivíduo socializado.

⁸ Vários autores já retrataram o contexto intelectual do século XVIII, período em que era delegado à mulher a responsabilidade com a administração da esfera doméstica e os cuidados específicos para com a criança, considerando-se que, antes disso, não havia um sentimento particular para com a infância. Essas idéias foram propagadas pelos manuais de puericultura, os quais continham os conselhos médicos para manter a higiene e disciplina das crianças, da mulher e da família (cf. ARIÈS, 1981, FOUCAULT, 1988, GIDDENS, DEL PRIORE, 1993). Além disso, Elias (1994) pesquisara sobre as formas de adestramento de mulheres, crianças e as classes sociais, demonstrando como ocorreu o “processo civilizador” a partir de costumes, hábitos, disciplinamento das funções corporais, regras de comportamento e condutas sociais nas classes de corte, burguesa e intelectualizadas da Europa Ocidental no século XVIII.

Nesse sentido, Chodorow (1979) propõe a análise de um modelo de reprodução em cada geração atentando para a construção da personalidade feminina⁹ na estrutura familiar, onde se observam diferenças quase universais na caracterização de modelos masculinos e femininos. Adotando uma reflexão do gênero como categoria relacional, a autora busca entender o processo de interiorização e identificação com os “outros significativos” e os “outros generalizados”, bem como a construção de uma auto-identificação da pessoa enquanto ser masculino ou feminino.

No caso da socialização primária, a necessidade de vínculos afetivos na mediação do mundo objetivo e na formação de identidade subjetiva proporciona a aquisição de uma visão de mundo pautada no gênero, ou como quer a autora, na personalidade de gênero. Portanto, no que diz respeito à socialização, Chodorow (1979, pp. 65-66) sugere que “uma experiência discriminativa decisiva no desenvolvimento masculino e feminino surge pelo fato das mulheres, universalmente serem as grandes responsáveis pelos cuidados do filho pequeno e pela (pelo menos) socialização feminina posterior”. Argumenta ainda que certas qualidades psicológicas são desenvolvidas nas mulheres como forma de perpetuação dos papéis de gênero socialmente atribuídos.

Através de uma antropologia psicológica, Chodorow chama a atenção para os efeitos conscientes e inconscientes do envolvimento da mulher com seus filhos e a importância da relação mãe-filha para as mulheres na construção da identidade de gênero. Essa relação é interiorizada como elemento que estrutura o ego feminino, uma vez que “a personalidade feminina chega a se definir em relação e conexão com outra pessoa, mais do que a personalidade masculina”, o que faz com que a mulher tenha um comportamento mais relacional e menos individualizante (CHODOROW, 1979, *Ibid.* p. 66).

Ainda segundo a autora, as personalidades feminina e masculina são efeitos também dos vínculos emocionais com as pessoas envolvidas diretamente na socialização, o que não caracteriza apenas o treino de papéis sociais, mas a interferência nas características da

⁹ Ainda que a autora siga uma perspectiva psicanalítica, reconhece a insuficiência do argumento que destaca a universalização de diferenças sexuais, e para justificar tal postura crítica, recorre aos estudos de Margaret Mead sobre a cultura e a personalidade na socialização de gênero. A despeito de qualquer teoria geral sobre gênero, percebe que “por certo, é particularmente difícil generalizar sobre a obtenção da identidade de gênero e da concepção do papel de sexo, uma vez que há uma ampla variedade na sociologia sexual das diversas sociedades” (CHODOROW, 1979, p. 71).

personalidade da criança¹⁰. A proposta é de que a personalidade feminina, nesse processo socializador, normalmente se define em relação com outra pessoa, no caso, com a mãe, agente sempre presente na configuração do aprendiz. Diferente da identidade de gênero masculina, a personalidade feminina se constitui em conexão com a mulher ou outra pessoa adulta, geralmente do sexo feminino. Assim, “parece provável que desde a primeira infância de seus filhos, mães e mulheres tendem a se identificar mais com as filhas e ajudá-las a se diferenciar menos e aqueles processos de separação e individuação são mais difíceis para meninas” (CHODOROW, 1979, p. 70, 1990).

A mesma autora enfatiza o tratamento concedido aos meninos pelas mulheres, pois “a evidência cultural sugere, na medida em que uma mãe trata seu filho de modo diferente, geralmente é a fim de enfatizar sua masculinidade em oposição a si mesma, e estimular ou consentir numa postura nitidamente machista em relação a ela” (CHODOROW, 1979, *Ibidem*. p. 70).

Isso quer dizer que nos primeiros anos de vida e na chamada socialização primária, a criança vive em inteira dependência da mãe ou adultos. As trocas afetivas e corporais são significativas nesse período, principalmente na relação mãe-filho (a), devido à amamentação. Pelo *habitus* condicionador da identidade de gênero (BOURDIEU, 1996, 1999a), ao se desenvolverem, as filhas continuam na dependência da personalidade e afeto da mãe, pois aquelas interiorizam a identificação com esta. Conseqüentemente, a personalidade e a experiência de gênero para a menina tem uma continuidade e dela pouco é exigido em termos de distinção e separação do outro. Nesse caso, a filha pouco se individualiza na sua subjetividade, permanecendo com os elos fincados na socialização com sua mãe. Diferenciar-se significaria romper com os valores emocionais interiorizados e socialmente significados, expressando uma conduta masculinizada.

Na vida diária, o papel feminino e a feminilidade são facilmente compreensíveis para a menina no desenvolvimento de sua identidade sexual. Ela mantém a familiaridade e dá continuidade às identificações pessoais obtidas no início da infância ou, mesmo antes dela, na gestação, não precisando negar ou rejeitar os vínculos maternos.

¹⁰ Chodorow ressalta que a diferenciação da personalidade sexual se inicia antes mesmo do estabelecimento da identidade sexual.

Seu papel final de identificação é com sua mãe e as mulheres, isto é, com a pessoa ou pessoas com quem ela também teve as primeiras relações de dependência infantil. [...] Por sua mãe estar em torno dela e ela ter tido um relacionamento feminino com ela como pessoa, o sexo e a identificação do papel de gênero da menina são mediados por uma real dependência das relações afetivas. A identificação com sua mãe não é posicional – a aprendizagem limitada dos comportamentos dos papéis particulares – mas, ao invés, uma identificação pessoal com os traços gerais dos caracteres e valores da mãe (CHODOROW, 1979, pp. 73-74).

A interpretação da autora sugere que o rompimento dessa dependência e a incorporação de atitudes mais individualizadas permanecem como “eventos psicológicos difíceis para a mulher”¹¹.

De outro modo, na teoria psicanalítica tradicional, a questão da separação e individuação no desenvolvimento da identidade de gênero e da personalidade se torna um problema para a configuração da personalidade sexual masculina, conforme também já indicava Mead (1971) em “Macho e Fêmea”. Entre a socialização primária e secundária o menino é obrigado a se diferenciar daquela que foi sua principal referência na interiorização de subjetividades, passando, agora, a se espelhar nos modelos subjetivos e objetivos do pai.

Em muitos contextos culturais o menino precisa abandonar a identificação feminina e passar a se identificar com o pai, quando na verdade este está ausente como agente socializador direto nessa relação. A construção da masculinidade, portanto, se complica, já que o menino deve ganhar independência dos “outros significativos”, especialmente das mulheres. A partir desse momento, o esforço é para que ele se desvencilhe da identidade maternal, ao tempo em que nos homens são buscados os novos referenciais, sendo que estes não são encontrados instantaneamente no cotidiano afetivo e socializador. Assim, há limites encontrados pelos filhos na aprendizagem dos papéis masculinos, o que talvez leve o menino a fantasiar com as características da masculinidade¹², já que esta é avaliada pela posição ocupada pelos homens e não pelos laços pessoais como é o caso das mulheres.

Assim, para a psicanálise, de acordo com Chodorow (1979, p. 72),

¹¹ A respeito da continuidade de uma certa dependência afetiva entre as mulheres de gerações diferentes, Peixoto (2000), numa outra perspectiva, também pode estar apontando de forma indireta para essa permanência quando se trata de gênero. Em sua pesquisa sobre idosos a autora pontua as formas de individualização do afeto entre avós e netos e os rompimentos desses laços nos momentos de passagem como a entrada na adolescência. As avós reclamam do distanciamento mais das meninas do que dos meninos _é o que parece nos relatos dos interlocutores na pesquisa.

A identidade de gênero masculino de um menino precisa surgir para substituir sua identificação primária com a mãe. Ele passa a se identificar com o pai, que por sua vez, permanece distante dele em termos de criação e socialização. Como resultado, a identificação de gênero masculino do menino frequentemente se torna uma identificação 'posicional', com os aspectos do papel masculino de seu pai claramente ou não tão claramente definidos, ao invés de uma identificação 'pessoal' mais generalizada.

Ainda nessa perspectiva, a identidade de gênero masculina é obtida através de quatro componentes:

- a) a masculinidade se torna e permanece uma questão problemática para o menino;
- b) envolve a negação do vínculo ou do relacionamento, principalmente daquele que os meninos consideram como dependência ou necessidade de outro o que leva a discriminar o outro;
- c) envolve a repressão e a desvalorização da feminilidade tanto no nível psicológico quanto cultural;
- d) a identificação com seu pai normalmente não se desenvolve num contexto de um relacionamento afetivo satisfatório, mas consiste na tentativa de interiorizar e aprender componentes de um papel não compreensível de imediato.

Nessa abordagem psicanalista, a personalidade masculina mostra os primeiros sinais de identidade de gênero ainda na socialização primária, quando o menino percebe que ele precisa negar as influências e sua identificação com a mãe, passando a buscar no pai o espelho de sua subjetividade. Já a menina não vive esse conflito, uma vez que ela continua a encontrar na mãe um vínculo pessoal e afetivo significativo para a perpetuação dos papéis de gênero.

Esses momentos de passagem de identificação na socialização primária podem ser chamados de “ritos de instituição” da masculinidade ou “ritos de separação”, quando se operam os signos das diferenciações e distinções sexuais, ao passo em que práticas são encorajadas ou desestimuladas na socialização de meninos e meninas. Recorrendo às idéias de Chodorow, Bourdieu (1999 a, pp. 35-36) destaca que,

¹² O material etnográfico desta pesquisa e algumas leituras sobre identidade de gênero e subjetividade masculina têm me sugerido a reflexão de que o universo da masculinidade se constitui por um *ethos* performático e

A pesquisa antropológica descobre, realmente, que o trabalho psicológico que, segundo certa tradição psicanalítica, os meninos têm que realizar para cortar a quase-simbiose original com a mãe e afirmar uma identidade sexual própria é expresso e explicitamente acompanhado, ou mesmo organizado, pelo grupo que, em toda uma série de ritos de instituição sexuais orientados no sentido da virilização e, mais amplamente, em todas as práticas diferenciadas e diferenciadoras da existência diária (esportes e jogos viris, caça etc) encorajam a ruptura com o mundo materno; ruptura da qual as filhas (bem como, para sua infelicidade, os ‘filhos de viúva’¹³) estão isentos _ o que lhes permite viver em uma espécie de continuidade com a mãe.

Nessa construção de subjetividades, quer na antropologia, sociologia ou psicanálise, os problemas aqui postos pelos autores citados evidenciam a concordância de que ao nível da personalidade, da estrutura ou das ações singulares, as experiências compartilhadas culturalmente influem nos tipos de identidades de gênero e sexuais (MEAD, 1974; CHODOROW, 1979, 1990; BERGER e LUCKMAN, 1985; BOURDIEU, 1999a, 1999b).

É necessário lembrar, no entanto, que Chodorow trabalha com as noções equivalentes ao modelo de família de classe média tipicamente norte-americana, centrada na nuclearização do casal e seus filhos, como também o é na psicanálise, quando se estuda a formação do Complexo de Édipo. Seria preciso refletir a aplicação dessa discussão teórica a outros arranjos familiares, que estão longe desse tipo nuclear, como é caso das famílias chefiadas por mulheres, as famílias pobres extensas, etc.

Chodorow sugere, como uma das vias para o problema da divisão do trabalho na família, das desigualdades de gênero e das dificuldades na construção da identidade subjetiva de meninos e meninas, que os homens (diga-se, pais) deveriam ter uma maior participação na socialização dos filhos e presença efetiva nas atividades domésticas. Esse é um ponto interessante e motivo da crítica de Scott (1991), pois esta autora instiga a reflexão e polemiza com a questão de que, mesmo nas famílias em que há maior simetria nas relações da casa ou naquelas não nucleares, as crianças também aprendem a associar masculinidade com poder e a valorar a virilidade como um atributo que implica uma qualidade superior à feminilidade. Resta saber, portanto, através de outras investigações

fantasioso, em termos de identidade sexual muito maior que no universo feminino.

¹³ Bourdieu, em nota de rodapé, explica que os “filhos de viúva” na Cabília, se opõem aos chamados “filhos dos homens”; os primeiros são acusados de receberem uma educação feminilizante ao fugirem das prescrições que evitam que se tornem mulheres (tipos de trabalhos realizados, por exemplo). Na Bahia, em diversos lugares já ouvi a referência aos “filhos criados com vó”, no sentido de que são meninos cuja educação é mantida através de uma relação muita forte de dependência com a avó, o que leva a uma certa desconfiança quanto à sua masculinidade.

empíricas, como essas relações realmente se configuram em contextos familiares diferenciados, como tentou fazer Malinowski (1973, 1982) em Trobriand.

2.3 REPRESENTAÇÕES, *HABITUS* E PRÁTICAS

Nos tópicos anteriores, quando pontuei a socialização, mencionei o caráter exterior desse processo de engendramento da vida social e as controvérsias que põem em relevo o elemento introspectivo na construção das realidades objetivas.

Como a questão perpassa a relação indivíduo e sociedade na percepção das configurações de gênero e da sexualidade, creio que a abordagem requer, portanto, uma discussão teórico-metodológica dos significados sócio-culturais das representações e das práticas. Assim é que recorro ao tratamento concedido pelas correntes psico-sociais, notadamente nas ciências sociais, na delimitação do que seriam as representações coletivas ou sociais.

Em verdade, o termo representação advém da filosofia clássica alemã, passando a ser usado em outras áreas do conhecimento com seu sentido modificado. No entanto, o fato de estar pisando no campo das ciências sociais a remissão ao conceito de representações coletivas em Durkheim é quase uma obrigação. Em tese de doutorado defendida com o título “Da divisão do trabalho social”, Durkheim (1977) postula a existência de uma moral social que promove a solidariedade, no sentido de manter a coesão das consciências individuais através da coerção advinda das representações coletivas. A sociedade se sobrepõe ao indivíduo, moldando sua consciência e suas práticas. Na interpretação de Sena (1984, p. 136),

O fenômeno das representações possui uma característica ímpar em relação aos outros fatos sociais: ele é a manifestação da vida psíquica desse sujeito coletivo que é a sociedade e, assim, campo privilegiado de observação da forma como a sociologia empírica executa o movimento que desloca o ponto de partida do conhecimento do homem do indivíduo para a sociedade.

Assim é que a representação coletiva é um fato social superior, exterior e anterior ao indivíduo que se sustenta na socialização enquanto forma de constrangimento e enquadramento do sujeito às normas existentes. Mas,

A obrigatoriedade da norma deixa de ser uma mera imposição a partir da sociedade e torna-se desejável ao indivíduo. O que nos é imposto do exterior passa a ser visto, ilusoriamente, como um produto de nossa própria elaboração: a coerção se transforma em 'consenso espontâneo' pela via da socialização e, principalmente, através da educação, seu instrumento por excelência (SENA, 1984, p.139).

As representações coletivas são, portanto, objeto de explicação sociológica, apresentando-se como realidade *sui generis* e uma manifestação psíquica que se encontra na totalidade da sociedade, objetivada na formas obrigatórias das regras comportamentais e originada do consenso entre as partes. A reprodução do social, dessa maneira, está assentada na idéia do consenso presente nas consciências coletivas.

Para Durkheim, as normas são a exteriorização das representações, pois elas materializam a alma da sociedade, a subjetividade maior presente no coletivo. Entretanto, ao tratar das representações em obras posteriores, o próprio Durkheim, deixou subentendido que representações e práticas não são coisas distintas. Ao redefinir representações coletivas como a maneira pela qual o grupo vê a si e ao mundo (representação de si e do mundo), ele deixa escapar a idéia de que as práticas são expressões dessas maneiras, já que a consciência individual é o reflexo direto das consciências coletivas.

O esforço de Durkheim e antropólogos em distinguir as representações coletivas das representações individuais, no sentido de legitimar as primeiras como território analítico específico das ciências sociais, é retomado por Moscovici e outros psicólogos, agora no intuito de aproximar e diluir a lacuna que tanto distancia a subjetividade individual da exterioridade social. A Psicologia Social dará um novo conteúdo à teoria das representações, denominando-as de representações sociais. O mundo individual e o mundo social, nessa perspectiva, apresentam uma tensão e conflito permanente, e que por isso mesmo é fundamental, pois assim é que as mudanças são possíveis.

Ao invés de ressaltar a visão estática da reprodução e o domínio do consenso no coletivo, a teoria das representações sociais trabalha com as dissonâncias e, sobretudo, com a noção de conflito na relação do indivíduo com o grupo numa dinâmica em que as brechas sociais são utilizadas como possibilidades de transformações pelo sujeito. As dimensões objetiva e subjetiva não se opõem, uma vez que,

O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão [...]. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2002, p. 20).

Assim, mais que o consenso e a idéia de exterioridade objetiva, a noção de representação social inclui a resistência e o desafio ao instituído como um processo dialético entre o mundo da interiorização e os condicionantes externos da socialização. A cultura ou a sociedade como realidades externas e as particularidades da consciência individual são inerentes às representações sociais, como salienta Moscovici (apud Guareschi e Jovchelovitch, 2002).

A mediação entre essas duas realidades é uma tarefa perseguida por outros autores como Bourdieu (1988, 1996, 1999) ao buscar as razões da estrutura e das práticas ou das ações sociais. Dialeticamente, o mundo da institucionalização visto como realidade objetiva e o aspecto subjetivo das interações sociais são colocados como faces de uma mesma problemática. Por essa via, a noção de *habitus* como estrutura incorporada, torna-se elucidativa para entender as representações, o fenômeno da reprodução e as práticas individualizadas no contexto social, segundo Bourdieu (1996). O *habitus* seria um sistema de disposições, uma espécie de predisposição individual para a reprodução dos conteúdos sócio-culturais apreendidos ou internalizados na socialização. Pelo *habitus*, as representações coletivas são operadas em ações individuais (práticas), podendo ser flexibilizados e diferenciados dependendo da classe, geração ou contexto cultural. “Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (p. 22).

Assim, portanto, o processo de socialização na abordagem de Bourdieu apresenta uma dialeticidade nas formas de transmissão e introjeção de saberes, o que apresenta uma dinâmica na interiorização e exteriorização das representações coletivas. O *habitus* é, portanto, a estrutura estruturada, no caso, a sociedade ou as representações coletivas que, pelo consenso, funciona como estruturante das práticas, nesse último aspecto, podendo esbarrar nas rupturas da vida diária, nas dissonâncias dos significados atribuídos pelos sujeitos.

A polêmica fica em torno, então, da concepção de que as práticas são as principais geradoras de mudanças nos padrões sociais (BOZON, 1995), e de outro modo, no destaque ao *habitus* como operador das práticas e como veículo transmissor e simultaneamente inovar de

comportamentos adquiridos por gerações sucessoras (BOURDIEU, 1999). Esse é um exercício para compreender o código social incrustado no indivíduo e suas ações e que parece operar nos dois níveis: da estrutura e da personalidade, da representação e da prática¹⁴.

A partir dessa idéia é que Bozon (1995) faz a distinção entre representações, normas e práticas. As normas se assemelham às representações porque ambas dizem respeito às percepções sociais, às formas de classificação e as categorias criadas nas relações entre os indivíduos e no coletivo. Entretanto, enquanto as representações estão quase no nível do inconsciente coletivo, onde o indivíduo não tem consciência explícita da visão de mundo predominante, já que elas se estabilizam como algo natural; as normas são compartilhadas conscientemente de modo a serem reproduzidas através de regras comportamentais que fazem enquadrar a conduta dos indivíduos, ainda que sejam heterogêneas na sociedade e possam sofrer mudanças _ mas sem ameaçar as representações ou até perpetuá-las. Já as práticas, individuais ou coletivas, como ações deliberadas, ainda que se liguem às normas, expressam atitudes de transformação, pois “as únicas modificações decisivas são as que afetam as práticas” (BOZON, 1995, p. 124).

De maneira talvez um tanto quanto simplificada, Bozon (1995) afirma que as normas e as práticas estão mais vulneráveis às mudanças que as representações. Mas será que as mudanças nas práticas não são concomitantes às mudanças nas representações? É o que vamos ver nas análises que se seguem.

Para distinguir essas três classes de realidade, o próprio Bozon (1995) segue analisando as representações masculinas e femininas nas percepções da conjugalidade, nos relacionamentos amorosos e sexuais. Ele discute a persistência das representações de gênero nos sentimentos de amor entre os casais e nas escolhas afetivas de homens e mulheres. Apesar das mudanças para as mulheres tanto na vida pública como privada, desde o aumento da instrução escolar, trabalho, controle da fecundidade até o aumento de divórcios e diminuição de casamentos, a constituição do casal ainda é um fenômeno requerido pela maioria das

¹⁴ Norbert Elias (1994) procura também traçar paralelos entre as mudanças, aquelas ocorridas na estrutura da sociedade e na personalidade individual. Com a noção de processo, percebe esses dois níveis de mudança e que nem sempre são simultâneos; muitas mudanças acontecem na sociedade, mas que nem sempre alteram a estrutura; existem aquelas que se relacionam com a estrutura da sociedade e outras que não. Assim, portanto, entender o processo significa adotar os dois tipos de estrutura como não fixas, e sim, mutáveis.

mulheres e permanece a posição dominante masculina – pelo menos na França, segundo Bozon¹⁵.

É a partir dessa consideração que o autor procura saber o que mudou nas “relações sociais de sexo” – entenda-se, gênero –, quando se trata de domínios afetivos e sexuais. A justificativa de Bozon (1995, p. 123) é que “o interesse em abordar a sexualidade e o amor como indicadores do estado das relações sociais de sexo é que constituem domínios de interação entre mulheres e homens nos quais os indivíduos pensam escapar às coações sociais mais pesadas e exprimir seus sentimentos e desejos profundos”.

Assim é que, apesar da interiorização da superioridade simbólica masculina no casal, o mesmo autor questiona se “as modificações que afetaram os comportamentos sexuais nos últimos 20 anos não terão mexido com essas representações” (BOZON, 1995, Ibidem p. 127). Isso porque ele advoga alguma transformação no nível das práticas e das normas no âmbito da sexualidade, como o recurso da masturbação pelas mulheres, a posição mais ativa nas relações, busca do prazer individualizado, a atividade sexual entre pessoas idosas, etc. Mas o meu questionamento vai no sentido de polemizar se essas mudanças nas práticas não serão conseqüências também de alterações nas representações sobre a sexualidade em períodos distintos.

Esse contexto de possíveis mudanças das representações sociais da sexualidade talvez esteja assinalado indiretamente na percepção de que “as mulheres viveram, aparentemente, mudanças mais acentuadas do que os homens. Em todo caso, parece mais fácil falar de sua sexualidade hoje do que há 20 anos, e sem dúvida esta é uma das explicações que se pode dar para certas mudanças constatadas” (BOZON, 1995, p. 129). O mesmo autor completa essa minha suposição de que, por mínima que seja, as modificações também estão nas representações, pois “se, em matéria de sexualidade, as atitudes das mulheres se modificaram, é essencialmente porque seu lugar na sociedade mudou” (BOZON, 1995, Ibid. p. 129).

¹⁵ Bozon e Heilborn (2001) num outro artigo também percebem essas mesmas características no Brasil, quando se trata de namoro, iniciação sexual e percepção da sexualidade. [] Aproveito a nota para justificar o uso excessivo desses dois autores nesta dissertação devido ser, esta temática, um dos interesses principais presentes em várias obras de ambos, em suas análises sobre a sexualidade e gênero.

Esse entrave na percepção dos motivadores da mudança nas práticas e nas representações, nos indivíduos ou nas instituições sociais está na gênese das ciências sociais e não pretendo resolvê-lo nesta dissertação. No entanto, é preciso fazer uma incursão nos estudos sobre geração e as formas de socialização no âmbito da sexualidade para elucidar e fornecer elementos ao debate em torno dos conflitos que envolvem as práticas e as representações sociais.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 A EXPERIÊNCIA DO CAMPO: ALGUMAS QUESTÕES METODOLÓGICAS

A realização do trabalho de campo tem uma série de implicações para a pesquisa, para os pesquisados e para a pesquisadora. Não é somente o fato de “ter estado lá” que dá autoridade à investigadora para falar com propriedade sobre a comunidade, mas, sobretudo como esta organiza e apresenta para os leitores a cultura local, lembrando aos desavisados que são suas impressões e interpretações. De mesmo modo, a riqueza e a qualidade que o material etnográfico oferece nem sempre tem espaço para ser traduzido ou enquadrado no formato de um texto apenas, mas procuro apresentar, de forma inteligível, alguns recortes da vida social e os sistemas que norteiam os membros dessa comunidade.

Pinaúna não me era totalmente estranha. Ao contrário, tive experiências pessoais de socialização e sociabilidade, desde o nascimento até a adolescência, quando morei num outro distrito dessa mesma Ilha. Minha inserção em campo foi então facilitada pelo conhecimento prévio de algumas pessoas do local, em especial, uma professora (ensino fundamental), a qual me introduziu no contexto escolar, permitindo-me inclusive observar algumas de suas aulas. Além disso, ela providenciou minha estadia em “casa de família”, segundo sua expressão, durante o período em que eu precisava ficar em campo.

Assim, durante os três meses em campo, estabeleci moradia numa casa, através de contato feito pela professora Verena. Nas primeiras idas ao local, foi um pouco difícil encontrar um lugar para ficar, pois eu estava tentando me inserir, como visitante, no espaço de uma família que tivesse convívio com crianças. A professora, como amiga e informante-chave, se incumbiu de manter alguns contatos, e desde o início, frisou a preocupação de que eu, como mulher, me estabelecesse em casa de alguma família com *filho-homem*, já que ela não confiava muito nesses jovens. Não entrou em detalhes, mas estava receosa do que poderia vir a acontecer, e assim, me apresentou a duas senhoras, irmãs, as quais me acolheram, alugando-me um de seus quartos da própria casa. Apesar de nenhuma criança morar nessa residência, obtive informações significativas para a pesquisa dos vários transeuntes e parentes que circulavam por essa casa e pude observar muito do cotidiano nas redes de parentesco, as

brigas nas famílias, as extremas carências econômicas, os conflitos entre pais e filhos nas vizinhanças. Os momentos do café da manhã e jantar, aproveitava para complementar alguns dados sobre as pessoas da comunidade, perguntando sobre algum fato ocorrido no dia, nome de alguém que eu ainda não sabia, quando também ouvia os boatos de assuntos privados e de interesse coletivo. Da varanda da casa podia ver o movimento de adultos e crianças na rua, ouvir comentários sobre as brigas de casais, a ingestão constante de bebida alcoólica por pessoas de idades diferenciadas, a gravidez de mulheres jovens solteiras, e assim, tomar conhecimento da dinâmica da vida local.

O trabalho de campo, em sua primeira fase, foi desenvolvido num período de três meses, de outubro a dezembro de 2001. Num segundo momento, me estabeleci na mesma casa por mais um mês, em setembro de 2002. Além disso, foram feitas visitas esporádicas antes e depois desses períodos em diferentes meses e dias da semana.

Por estar interessada em estudar a construção social da sexualidade desde a infância, detive-me primeiramente no que as crianças entendem sobre isso, como se comportam e no que dizem a esse respeito, sem a mediação direta dos pais e pessoas adultas. Procurei trabalhar também em contextos não institucionais, buscando os espaços de sociabilidade freqüentados pelos meus interlocutores: a praça e a praia. Paulatinamente fui cercando também as instituições tradicionalmente responsáveis pela socialização das crianças, observando a relação dos adultos com estas e entrevistando pais e professores.

A escola do ensino de 1^a. a 4^a. séries passou a ser, então, um dos contextos privilegiados para a observação participante nos seus múltiplos espaços, sobretudo os intervalos das aulas, quando as crianças brincam entre si, sem a presença marcante da professora. Apesar de menos atuante, ela continua a exercer algum controle sobre os menores nos momentos em que as ações envolvem algo relacionado à violência física ou brincadeiras com sentido erótico/sexual.

Além da observação direta, foram feitas entrevistas com quase todos os professores das duas escolas, com os pais, avós e tios das crianças e com meninos e meninas de cinco a catorze anos de idade. Com as crianças, adotei a estratégia de conversas coletivas, em grupos mistos ou separados por sexo. Essa decisão decorreu do próprio campo, uma vez que é muito difícil entrevistar uma criança individualmente, sem a interferência de várias outras que

compartilham o seu cotidiano. Minhas tentativas para entrevistar cada uma delas a sós foram sendo postas de lado, pois cada vez que me aproximava de uma, eu passava a ser um objeto de curiosidade coletiva, principalmente por portar objetos tão exóticos aos olhos das crianças como o bloco de notas, gravador e máquina fotográfica. Só depois de muito tempo em campo descobri que esses aparelhos fascinavam a criançada e o gravador centralizava muitas atenções, o que veio a dificultar o entendimento das falas e a identificação das pessoas na transcrição, pois às vezes todos (as) falavam ao mesmo tempo e com muito barulho. Posteriormente, esses instrumentos foram abandonados e a técnica de memória mostrou-se mais eficaz.

Além disso, passei a perceber que as crianças têm maior motivação para falar do corpo e da sexualidade estando em grupo, quando começam as divergências ou pilhérias entre amigos (as). Estando próximas umas das outras, deixam escapar informações valiosas sobre as relações na família, na escola e nas redes de parentesco.

Minhas observações se iniciaram na praça, local onde as crianças sempre se encontram para brincar, principalmente à noite. A princípio, encontrei dificuldades de várias ordens. Primeiro, com as próprias crianças: todas as vezes que eu tentava me aproximar dos grupos de meninos e meninas, eles sempre se afastavam e mais tarde percebi que era porque me consideravam uma “estranha”. Certa vez, avistei um grupo de meninos na rua com alguns instrumentos de pesca à mão. Tentei não ser notada e sentei, meio que despretensiosa, no banco em que eles estavam próximos, para ouvir as conversas. Comecei a rabiscar coisas no papel e em questão de poucos minutos o grupo se deslocou para o outro lado da praça. Algum tempo depois, tentei novamente na outra área ao que, sem dizer absolutamente nada, os garotos apenas olharam para mim e sumiram da praça.

Momentos desconfortáveis também eram comuns como o aparecimento repentino de mães ou avós na pracinha, olhando fixamente para mim, sem dizer uma só palavra e com caras desconfiadas quando me viam perto ou conversando com as crianças menores, entre 5 a 6 anos de idade. Às vezes, elas chegavam perto e chamavam os filhos, levando-os para casa. Senti que algumas mães ficaram mais relaxadas quando me viram conversando com Tonha¹⁶,

¹⁶ Estudei a 5^a. série do ciclo básico numa escola de um município próximo, quando Tonha era minha colega de escola. Nosso reencontro se passou nesse período do campo, o que foi uma surpresa para nós duas. Essas familiaridades e estranhezas me fizeram lembrar as discussões de DaMatta e Velho sobre a difícil tarefa de exotizar o familiar e familiarizar o estranho.

uma mulher jovem, mãe de dois filhos. Passamos então a conversar como amigas, o que acho ter sido entendido pelas outras mulheres que se tratava de uma pessoa não de todo estranha¹⁷.

A frequência à pracinha à noite me tornava alvo constante das tentativas de paquera dos rapazes, e, de vez em quando, alguns deles chegavam perto ou sentavam no mesmo banco da praça, de onde eu fazia minhas observações. Muitas vezes usei a máquina fotográfica como artifício para me deslocar e circular, pois saía disparando o flash ou mesmo clicando crianças que estavam à distância. Outras vezes, a meninada era o meu escudo quando as chamava para sentar ao meu redor e gravar nossas conversas, o que elas adoravam e automaticamente afastavam os paqueradores.

Os problemas iniciais, quando eu ainda não conseguia estar mais próxima das crianças, fizeram-me buscar alternativas na escola, já que eu tinha permissão das professoras para observá-las e entrevistá-las durante o recreio. Foi assim que fiquei alternando as observações entre a escola e a praça durante a semana e a praia aos finais de semana. Essa saída foi bastante eficaz, pois as crianças já não me evitavam na praça e as mães, ao saberem das minhas idas à escola, deixaram de me “fiscalizar” nos momentos que conversava com meninos e meninas na rua. Após algum tempo indo à escola parece que também ganhei a confiança da garotada de maior idade (a partir dos 7 anos), pois agora, alegres, corriam ao meu encontro quando me viam chegar, pediam para bater fotos, queriam ser entrevistadas ou simplesmente ouvir suas vozes no gravador. Como não entendiam muito bem o trabalho, alguns diziam que eu era a professora, outros, que era a moça da entrevista e muitos diziam até que iam aparecer na TV, gritando para os demais: *Eu vou passar no jornal!*

Passei a ter muita afeição por essa criançada e acredito ter encontrado bastante reciprocidade, uma vez que alguns deles chegavam a ir à casa onde me hospedava para me levar à praça. Nessas trocas afetivas, procurei agradá-los muitas vezes, comprando balas para a “galinha gorda” no dia de São Cosme, em 27 de Setembro e vivia a dar fotografias dos filhos às mães, que ficavam muito satisfeitas. Também de vez em quando era aniversário de alguma criança e eles faziam questão de me avisar. Eu, por outro lado, fazia também questão de presenteá-los com algo que pudesse alegrá-los: um pacotão de bombons, uma colônia infantil, chocolates,

¹⁷ Em entrevista às crianças na escola, descobri que são as mães e avós que orientam os filhos para *não falar com desconhecido, estranhos; pode botar coisa ruim na cabeça da criança e a criança não obedece aos pais* (Menino de 11 anos).

sorvetes, biscoitos recheados, refrigerantes, fotos dos jogos e da “banca de pagode” criada por eles, etc..

Crianças são ótimas interlocutoras de pesquisa. Seja na escola, na rua ou na praça, elas disputavam a vez para ser entrevistadas e às vezes ficavam chateadas quando eu não podia ou resolvia não entrevistá-las em certos momentos. Algumas me acompanhavam em vários lugares e faziam questão de me apresentar como sua amiga, tentando demonstrar algum prestígio para os demais, me abraçando muitas vezes, frente aos colegas.

Nas duas escolas da comunidade, iniciei o campo fazendo apenas observações e conversando informalmente com as crianças e professoras. Entretanto, percebi que as professoras e a diretora sentiam um certo desconforto com a minha presença, tecendo inúmeros comentários sobre a conduta inadequada de algumas crianças e sempre se aproximando para ouvir minhas conversas com os grupinhos que se formavam nos intervalos das aulas¹⁸. Percebi também que elas ficavam desconfiadas, talvez pensando que eu estava fiscalizando o colégio, pois reclamavam da desigual composição etária das turmas, da falta de merenda escolar, das fofocas dentro da própria categoria profissional e das péssimas relações com a Secretaria Municipal de Educação. Resolvi então entrevistar logo as professoras para que elas entendessem mais claramente os objetivos da pesquisa e me permitissem ficar mais à vontade nas conversas com as crianças. Essa estratégia funcionou bem, pois as crianças não falam sobre sexualidade na presença de adultos, principalmente se for algum parente ou professor.

Ao todo, foram entrevistadas 10 professoras e um único professor das duas escolas. No caso das famílias, escolhi trabalhar com aquelas cujas crianças tive maior contato no cotidiano das observações, constituindo ao todo 18 grupos domésticos. Entrevistei as mães, pais, avôs e avós e alguns tios (as) das crianças, sendo que: 18 mães, 05 pais, 05 avós, 01 avô, 02 tios e 02 tias, perfazendo um total de 33 pessoas nas famílias. Quanto às crianças, foram inúmeras, pois com algumas, realizei entrevistas individuais, mas com a maioria usei a estratégia da entrevista coletiva.

¹⁸ Numa ocasião em que entrevistava um grupo de meninos resolvi não perguntar diretamente sobre sexualidade porque a professora se aproximou e não saiu mais de perto, com ar de fiscalização da conversa. Às vezes intervinha nas falas dos garotos, influenciando as respostas.

3.2 APRESENTANDO A COMUNIDADE

Esta investigação, de caráter etnográfico, realizou-se em Pinaúna¹⁹, comunidade situada na costa da Ilha de Itaparica. Pinaúna é um distrito localizado no município de Vera Cruz, em Itaparica, uma das ilhas da Baía de Todos os Santos, no entorno da Região Metropolitana de Salvador.

A comunidade é constituída por uma população majoritariamente negra, e uma ampla rede de parentes ampara os grupos domésticos. As casas, em sua maioria são pobres e simples, normalmente divididas em cinco cômodos separados quase sempre por cortinas de tecidos coloridos ou de cores fortes. Diferente das regiões metropolitanas onde as classes trabalhadoras mais pobres costumam “bater laje”, em Pinaúna, o núcleo parental sempre se estende para os quintais, onde novos arranjos familiares são constituídos formando áreas geográficas e sociais delimitadas a partir das famílias de origem.

A proximidade das casas e as redes de parentesco propiciam uma solidariedade familiar interna que permite minimizar a pobreza, mas também geram vários conflitos, como as brigas pela propriedade dos imóveis, herança normalmente de casas deixadas pelos pais ou avós. Na alta estação, que começa em novembro e tem seu ponto alto em janeiro e fevereiro, essas famílias aproveitam o grande fluxo de veraneio para alugar suas próprias casas, como forma de garantir alguma renda por alguns meses. Enquanto os domicílios estão alugados, pais, crianças e agregados mudam para as casas de parentes, quase sempre avós, até o término do aluguel, quando retornam para seus lares.

Como classes trabalhadoras²⁰ de baixíssimo poder aquisitivo, as pessoas têm a situação de pobreza minimizada pela providência do mar e pelos vínculos familiares nos laços de parentesco. Os parentes atuam como apoio, dando suporte material para a sobrevivência do

¹⁹ Seguindo recomendações éticas e do campo antropológico, ao tratar de um tema que envolve aspectos da sexualidade, e, portanto, da intimidade, os nomes das pessoas e da comunidade não foram revelados, preservando a identificação pessoal e territorial, através de nomes fictícios.

²⁰ Adoto a definição de Heilborn (1997, pp. 298-299), ao ressaltar que a categoria tem “parentesco com a idéia de classe operária”, indo além dela, pois admite “na sua fórmula plural e no termo trabalhador algo que transcende o operariado e abriga grupos sociais diferenciados como pequenos funcionários públicos, biscateiros, trabalhadores por conta própria etc. Segundo a autora, “a expressão designa o universo de categorias sociais que se encontram numa posição subordinada ou inferior na sociedade de classes, moderna e urbana”. Assim, ao longo da dissertação, uso também os termos classes, camadas e setores populares no mesmo sentido.

grupo, apesar das extremas carências materiais na baixa estação. Nesses ciclos, as famílias se solidarizam nas trocas de vários gêneros alimentícios. Num dia de campo, em uma conversa, uma mulher, indignada com a sua condição pobre, revelou, com uma certa vergonha, muitas vezes não ter dinheiro para comprar açúcar, e várias vezes a flagrei cozinhando na casa da cunhada, por ter faltado gás de cozinha em sua casa. Nesse mesmo núcleo familiar e algumas vezes em outros, presenciei discussões acaloradas e bem agressivas por causa da falta de comida dentro de casa, a pescaria do marido que nunca é o bastante para suprir a família, a falta de dinheiro para comprar coisas mínimas como frutas e verduras, as brigas com parentes como irmãos, primos e tios por causa da herança de terrenos e casas.

A maioria dos homens está desempregada e muitos nunca tiveram um emprego formal, trabalhando quase sempre como autônomos na pesca e as mulheres como domésticas, com mais frequência na alta estação do ano, nos condomínios de veraneio. Ademais, os tipos de trabalhos nos quais as pessoas estão alocadas exigem pouca qualificação profissional e baixa escolaridade, como as mulheres, que em sua maioria, são donas de casa ou estão no emprego doméstico, dependendo do fluxo de veraneio sazonal, enquanto os homens exercem as atividades como pedreiros, pequenos comerciantes e pescadores, além dos chamados “bicos”²¹.

Essa comunidade possui características distintas a cada período das duas principais estações do ano. O verão, quando acorrem pessoas de todos os cantos, muitas atravessando o sistema de navegação "ferry boat", ou lanchas na travessia da rampa do Mercado Modelo para Mar Grande, principalmente moradores e visitantes da cidade de Salvador. Outro fluxo turístico, que muitas vezes passa a estabelecer residência fixa no lugar, vem de várias cidades do Recôncavo Baiano, de acesso pela Ponte João das Botas (“do Funil”), ponte esta que liga a Ilha ao continente e às cidades como Salinas das Margaridas, Nazaré das Farinhas e Santo Antônio de Jesus.

O cotidiano da vida local, no período de baixa estação, período que vai de março a outubro ou novembro e denominado pela população de “inverno”, se constitui pela calmaria no fluxo

²¹ O antropólogo Júlio Braga, num estudo etnográfico em Ponta de Areia, na ilha, também observou que “grande parte da população permanente de Ponta de Areia, excetuando os poucos pescadores locais, é constituída de desempregados que vivem de biscates, prestando serviços aos veranistas, trabalhando sob regime de empreitada em eventuais construções”, sendo que a escassez de trabalho remunerado é “compensado com as atividades da pesca artesanal” (BRAGA, 1995, p. 67).

turístico e refluxo da população flutuante (veraneio). Durante os dias da semana ouve-se o soar das batidas de martelo nos barcos ancorados na praia, período em que os pescadores calafetam e fazem a armação de suas embarcações, reparos cujos sons ecoam por toda a manhã, rompendo o silêncio da vida praieira semanal. Nesse mesmo período, é possível sentir a nostalgia e beleza das marés completamente secas, as pessoas mariscando, as ruas vazias, contrastando com a chegada dos turistas (“veranistas”) nos finais de semana e feriados.

O inverno, esse período de calma do veraneio, é quando a população ilhense se reencontra com seus pares de origem, vivendo o cotidiano da pesca, das redes de parentesco, das festas nas comunidades vizinhas, da sociabilidade na praia e nos bares durante os finais de semana. Nessa estação, quando não chove, os homens intensificam o trabalho no mar, e as mulheres continuam com a atividade de mariscagem. Muitas dessas exercem também a atividade doméstica, e quando termina a alta estação, saem das casas das "patroas", para as suas próprias, quando retomam as diligências do espaço familiar, sobretudo o cuidado com a prole. Essa característica é comum em várias comunidades, onde a mãe e outras mulheres são as responsáveis diretas pela socialização e educação das crianças.

Diferente da alta estação, o ritmo de vida no “inverno” é lento, dando a impressão de uma outra noção de tempo, contrária à dinâmica dos centros urbanos e praticamente regulado em função das fases da maré. Quase todos os dias da semana, as pessoas deixam suas casas para buscar alimentos no mar, dependendo das mudanças na maré e no devastado manguezal. As mulheres sabem qual o melhor horário e dias em que o mar está em condições para se pescar polvo, os homens mais velhos saem para a pescaria pela madrugada, ou desistem quando há ameaça de temporal; as crianças maiores pescam siri-bóia, tomam banho de mar e brincam de barco à vela quando a maré está cheia, logo que chegam da escola. As crianças abaixo de cinco anos de idade ficam em casa, sob controle das filhas maiores, ou outros parentes como tias e avós. As maiores (geralmente meninas), constantemente perambulam pelas ruas, caminham em pequenos grupos indo e voltando da escola, circulam freqüentemente nas casas de vizinhos e parentes e nas ruas onde moram.

Na comunidade, família e parentesco são as relações que parecem ser as mais significativas entre os vínculos sociais cultivados. Constantemente ouve-se as pessoas se reportarem a um estranho para falar de alguém identificando-o como pertencente à “família Tal”. Qualquer pessoa é identificada na rua como o filho de alguém, o marido de Fulana, os primos, meu

compadre, etc. Valorizam as famílias que têm algum destaque econômico e social, principalmente aquelas herdeiras de maior quantidade de terrenos e de maior número de membros, _ainda que todos permaneçam em situação de pobreza. Percebe-se o orgulho em se identificar e ser identificado como pertencente à família de sobrenome conhecido.

De fato, para ser bem aceito na comunidade, é imperioso identificar-se quanto à sua família de origem e o lugar de onde se vem. Intrigados com o tipo de trabalho/pesquisa que eu realizava no local, em diversos momentos e lugares fui abordada sobre a família a qual pertencia, sendo inclusive objeto/caso de uma fofoca: na casa em que me hospedara, chega uma menina excitadíssima dizendo que ouviu Dermeval comentar num bar, entre tantas outras pessoas que eu era prima dele, ao que todos acreditaram, e a garota queria minha confirmação. Fiquei surpresa também quando Marinho, senhor de aproximadamente 60 anos de idade, após uma série de perguntas sobre meus parentes já falecidos e de variados graus, concluiu que eu sou prima dele, ficando muito feliz e sorridente, já que, segundo ele e muitos outros, aqui na Ilha todo mundo é parente. Situação embaraçosa vivenciei também, no início da pesquisa: ao dirigir-me para a praça, uma mulher _ mais tarde soube que era a professora mais velha da comunidade_ me abordou perguntando de quem eu era filha. Como não nos conhecíamos, contornei a situação falando dos mais velhos e citei meu avô materno, que era muito conhecido e circulava por toda a Ilha quando vivo. A professora ficou felicíssima porque o conhecia e relatou o quanto ele era querido naquela comunidade.

Ademais, o parentesco, assim como a família, são sistemas organizados da vida social, derivados de relações genealógicas, motivados pelos laços de sangue, mas também pelas manipulações na distinção dos pertencentes e os não pertencentes ao grupo. A metáfora do sangue é um forte componente para caracterizar o parentesco, sendo ele mesmo, um fenômeno biológico manipulável, como lembra Woortmann (1987). Ser parente tanto afim, como de sangue, está relacionado com o fato de que, estabelecidos os padrões de relações específicas ao grupo, deve-se compartilhar os valores, as trocas e as obrigações para com o outro. As relações são reguladas, dessa forma, pela noção de consangüinidade, conjuntamente às escolhas e afeições.

O parentesco normatiza também a sexualidade e a divisão social dos papéis em torno dos sexos e dessa forma, codifica os arranjos possíveis de interações entre parentes e não parentes. Isso se evidencia nas escolhas matrimoniais e nos namoros de jovens, quando algumas

famílias entram em conflitos por não aceitarem os relacionamentos, muitas vezes devido às antigas brigas entre dois núcleos familiares.

Há uma predominância de “famílias domésticas” e também de “famílias no sentido extenso”, nos termos utilizados por Woortmann²². Todos dizem que são parentes de quase todos. Normalmente as casas abrigam famílias de diferentes arranjos domésticos. Ora tem-se um arranjo somente de pais e filhos, outros constituídos por pais, filhos e netos, às vezes somente avós e netos, ou apenas a avó, filhas e netos e em alguns, somente mulheres e filhos.

Mas existe também um tipo de grupamento doméstico, denominado pejorativamente pelos moradores, especialmente pelas crianças e alguns adultos como “tribos”²³, que é outra distinção interna para a família, o parentesco e a ocupação territorial. Chamam de tribos as relações e os espaços ocupados por parentes que moram muito próximos, normalmente nas casas ao redor ou ao fundo da família de origem. As crianças, principalmente, entendem essa organização social do parentesco no mesmo espaço como um sistema tribal. Para as crianças, tribo tem o sentido de um lugar onde as pessoas brigam muito, são agressivas e esses qualificativos são atribuídos aos moradores dessas áreas, como me confidenciaram.

*Rai (menino de 13 anos) mesmo é da tribo do campo. A família dele mora junto, tem várias casas uma do lado da outra, juntas. Tem também a tribo da família de Fabinho (ex-jogador de futebol) do outro lado do campo (menino de 12anos, entre um grupo de 8 a 12 anos de idade)*²⁴.

As famílias se relacionam de tal forma que a interação entre os seus membros dá o direito aos parentes, _ não sem contradições e conflitos _ de interferirem na socialização das crianças e, sobretudo, no adestramento de seus comportamentos sexuais.

²² O autor distingue três noções e define “família doméstica” como “o grupo de parentes e seus dependentes que constituem um grupo doméstico”; “família extensa” ou “família no sentido extenso”, não no sentido antropológico, mas como “um grupo ou conjunto de parentes, primariamente consangüíneos, que constituem o círculo interior de uma rede de parentesco”, e a “família extensa doméstica”, esta designando o conceito comumente conhecido.

²³ Crianças e os adultos, de forma dissimulada, chamam a esses espaços familiares de *tribos*. Em tom de fofoca, fala-se que nas tribos há muita briga internamente, mas também as famílias são muito unidas, já que todos são parentes. Segundo uma senhora, as famílias receberam as terras como herança de seus pais e passaram a viver no mesmo espaço *como uma aldeia*.

²⁴ A partir daqui, as expressões escritas em itálico fazem referência às falas dos interlocutores da pesquisa e as palavras ou frases aspeadas são citações ou formas para chamar a atenção do leitor.

A relação entre as famílias também possibilita que as crianças sejam controladas e vigiadas pelas pessoas de fora do núcleo doméstico, quando aquelas estão longe da casa e distante dos “olhos” dos pais. Além disso, as famílias são recíprocas em termos material e social, sobretudo nos períodos em que as mulheres vão trabalhar como empregadas domésticas, deixando seus filhos sob os cuidados de familiares e parentes, principalmente as avós.

Parece haver na comunidade uma imanente rivalidade em torno das crenças religiosas, intrigas internas que envolvem principalmente a idéia de feitiçaria²⁵. Na turma da 3^a. série um menino de 12 anos (evangélico) grita para as meninas, tentando hostilizá-las: *rebanho de macumbeiras!* Outra ocasião, soube de um caso de uma jovem da comunidade que *fez a cabeça* numa casa de candomblé e anos atrás ateou fogo ao próprio corpo, vestida toda de branco, mas não se sabe o motivo ou as pessoas da comunidade preferem não falar. Como fofocas, soube de brigas ocorridas entre famílias e intrafamiliarmente, devido à religião. Comenta-se que Preta Velha deixou a *macumba* para ir ser *crente*, mas, apesar de ter desativado o “barracão”, em nenhum momento ela me confirmou isso, alegando não ter tempo, devido aos problemas de saúde da mãe e da irmã. A cunhada de Preta Velha, esposa do irmão desta, não tem uma “casa”, mas é freqüentadora de candomblés em outros distritos. Dona Maria, como é conhecida, tem um dos filhos que é evangélico (Batista), e também nos buchichos da comunidade, fiquei sabendo que uma vez ele quebrou todos os santos e objetos sagrados da mãe, revoltado com as crenças dela, ainda que ela, não tenha abandonado a religião afro-brasileira.

Outra situação reveladora também de preocupação com a feitiçaria surgiu quando levei várias fotos da novena e da procissão (celebração católica) para Verena escolher algumas, pois eu estava distribuindo para as pessoas participantes da celebração. Verena pediu para ficar com duas das fotos que eu pretendia dar para outra pessoa, alegando que: *não quero minha foto nas mãos desse povo não*. Numa delas, ela foi fotografada de longe, segurando o andor e na outra, a prima dela, de costas, na frente da igreja católica. Perguntei sorrindo se ela tinha

²⁵ As crianças também falam de feitiços colocados em guloseimas como bombons, doces e oferecidos por pessoas adultas. Elas são orientadas pelas mães para não aceitar comida de qualquer pessoa, para evitar alguma contaminação, doença ou algum mal. Na escola, me disseram que as mães orientam para *não comer esses negócios que os outros dão, pois pode ter chumbo dentro*. E que as pessoas que o fazem é *por raiva da pessoa, perversidade* (menino de 12 anos); *Minha mãe disse pra não pegar qualquer coisa, que é de macumba e a mão não cair* (Menino, 10 anos); *Pode ter macumba dentro do big big* (tipo de chiclete). *Se pegar pote com pó branco no chão e moeda quando ver, fica com o dedo coçando, amanhece todo duro em cima da cama* (Menino de 9 anos).

medo de algo, ao que respondeu sorrindo que: *não é medo não, mas como dizia minha mãe, é melhor se prevenir.*

Há rivalidades latentes também entre os moradores do local, os parentes, “das famílias”, com aqueles considerados não integrantes das redes, como os novos moradores da comunidade e que constituíram um bairro conhecido por todos como Agreste. As pessoas da comunidade consideram que os moradores desse bairro são muito mais pobres que os da terra, violentos e criou-se um estigma de que são feios, sujos e até ladrões. Certa vez, duas garotas se referiram ao colega como *agrestiano* para qualificá-lo como pessoa mal-educada e *osada*, além de não pertencer à comunidade. Fizeram a seguinte menção, quando o garoto passava numa bicicleta: *O macaco da sala, o palhaço. Na hora do dever faz pum (solta gases) com a boca e às vezes dá de verdade. Ele mora no Agreste, do outro lado.* Percebi, então, que quando as pessoas se referem ao “Agreste” falam com desprezo, desqualificando quem é morador do lado de lá. Dá a impressão de que, quando verbalizam o termo “agrestiano”, querem dizer pessoa grosseira, marginalizada socialmente, pobre, morador do sertão. Segundo dicionário de língua portuguesa, “Agreste” quer dizer “relativo ao campo, silvestre, rústico, áspero, desabrido, indelicado”.

Durante minha estada em campo, um jovem da comunidade, de cerca de 25 anos de idade foi violentamente assassinado nessa área do Agreste, o que aumentou o preconceito com o bairro. Entretanto, as pessoas sabiam que o rapaz se envolvia com drogas ilícitas, o que não causou tanta surpresa, já que nos boatos, as famílias se indignavam com a conduta considerada desviada que ele assumia, fora do padrão de comportamento local, além de muita proximidade com pessoas não benquistas na comunidade.

Isso se deve porque a comunidade é recortada pela Ba-001, sendo que um lado dessa rodovia, que fica para a contra-costa, parcela significativa dos moradores é proveniente de outros lugares, muitos, migrantes do Recôncavo e da região do semi-árido. Esse território do outro lado recebeu o nome de Agreste, motivo para muitas crianças chamarem pejorativamente alguns colegas de *agrestianos* (as). Uma professora também se queixou para mim de que a prefeitura está dando mais atenção ao Agreste do que à própria Pinaúna, já que construiu uma creche naquele lugar. Assim, a rodovia separa os moradores da costa, *os da terra* e os moradores da contra-costa, “forasteiros” que estabeleceram moradia nessa área pouco valorizada pela especulação imobiliária. Entretanto, essas fronteiras territoriais, hoje, são mais

simbólicas, pois muitas pessoas consideradas *nativas* estão vendendo suas casas à beira da praia para ir morar em terras de menor valor imobiliário, como é o caso do bairro do Agreste.

4 "TABU DE TEMPOS": A SOCIALIZAÇÃO E A SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA GERACIONAL E INTERGERACIONAL

Neste capítulo, empreendo uma reflexão acerca do fenômeno das gerações e dos grupos de idade em relação ao processo de socialização para a sexualidade. Associo essa discussão à categoria gênero e procuro adentrar o universo das continuidades e rupturas entre pais e filhos em famílias, sobretudo quanto às orientações no período que precede o ingresso nas práticas sexuais.

Esse interesse se inicia com uma expressão que alguns interlocutores desta pesquisa dizem, quando percebem que a socialização relativa à sexualidade nos tempos atuais é reflexo dos *tabus de tempos*, de formas de transmissão e concepção da conduta sexual e social passadas pelas gerações.

Se as gerações, portanto, têm um peso acentuado nesse processo socializador, isso poderia significar a permanência de certos valores e a perpetuação de práticas entre as gerações jovens. Como entender então, o que se pensa como processo de individualização das condutas e concepções sexuais? Ou seja, as gerações estão socializando seus filhos com menos controle e mais liberdade sexual, independente dos sexos?

Assim, ao focar as construções sociais em torno do gênero e da sexualidade essa investigação procura acentuar que as reflexões sobre sexualidade dimensionam os grupos jovens ou adultos nas questões da reprodução, das práticas sexuais e das formas de lidar com o corpo, o que tem relação direta com a dimensão de idade/geração. Fala-se em sexualidade infantil, gravidez adolescente, menopausa para as mulheres que ingressam na velhice, etc, mas pouco se diz sobre esses ciclos como facetas do dilema geracional que inclui as relações de poder, as diferenças e as desigualdades sociais (BRITTO DA MOTTA, 2002).

4.1 A QUESTÃO DE GÊNERO, GERAÇÃO E DOS GRUPOS DE IDADE: ALGUNS DILEMAS CONCEITUAIS

Desde o século XIX, as ciências sociais vêm dando atenção ao fenômeno das gerações e das idades, embora nem sempre, como categorias de análises basilares na constituição da vida social. A mudança de geração e o estabelecimento de grupos de idade vêm agora deixando de ser pensados como meros arranjos naturais nas etapas da vida, mas ao contrário, têm sido vistos como composições que integram o mundo das classificações sociais, também como categorias relacionais e da experiência (BRITTO DA MOTTA, 1999). Geração está articulada aos debates sobre gênero, classes sociais, corpo e sexualidade, marcando o século XX pelos enfoques nas diferenças e desigualdades sociais, notadamente a partir das ações políticas juvenis e mais recentemente, com o movimento dos idosos²⁶ enquanto “novos” protagonistas sociais no cenário político-cultural contemporâneo.

Do momento em que converge o interesse em estudá-la como categoria analítica até as décadas recentes, geração vem adquirindo diferentes definições, podendo estar situada na perspectiva histórica, no sentido sócio-cognitivo, no âmbito da família (geração de pais, filhos e avós), ou na coorte (grupos por idade) como nas análises demográficas. Vê-se, então, que geração é uma categoria também polissêmica, como destaca Attias-Donfut (1991), quando se trata de trazer à tona noções particularizadas dentro das ciências sociais.

Entretanto, ainda que com visões diferenciadas e muitas vezes controversas, o que está em evidência nas discussões sobre geração são as sucessões geracionais no acesso ou limitação ao poder, seu caráter relacional político, as progressões cronológicas que arbitram sobre os ciclos biológicos de vida e morte (física e social), o tempo social ou duração dos grupos etários em posições específicas na sociedade (BRITTO DA MOTTA, 1999; 2002; ATTIAS-DONFUT, 1991; BRIGEIRO, 2000).

Um debate que não falta e que hoje é colocado como foco de desconstruções, é o uso da idade e do sexo como bases onde se sustentam os conceitos das categorias geração e gênero. Não faltou a questão de que “sexo está para gênero assim como idade para geração”, no sentido de

²⁶ Refiro-me à categoria velhice, que polemicamente vem recebendo diversas denominações, propagadas pelos termos de “terceira idade”.

polemizar a evidência naturalizante da discussão. Sexo e idade são termos também culturalmente definidos por significações que variam de uma sociedade para outra, de lugar e historicamente.

Essas problematizações que colocam as classificações etárias no tempo social, foram também teorizadas por Mannheim (1928, 1941), um dos expoentes na abordagem do problema. Com Mannheim (1928) a categoria é pensada enquanto “uma posição comum na dimensão histórica do processo social”, haja vista que a preocupação é localizar a unidade geracional no tempo coletivo, que por sua vez é experienciada de forma objetiva e subjetivamente por cada membro do grupo etário, ainda que estes possam ser desconhecidos entre si. Os paralelos são feitos entre a posição histórica das gerações e a estrutura social no que diz respeito às posições das classes em si e das classes para si. Segundo o autor, o fenômeno sociológico da geração não diz respeito a um grupo concreto, mas às posições sociais em identidade com o tempo histórico. Assim, “o fenômeno ‘geração’ nada mais representa do que uma espécie particular de identidade de posição, que compreende ‘grupos de idade’ mergulhados num processo histórico-social” (MANNHEIM, 1928, p. 137). Portanto, a natureza da geração e o caráter da posição de classe têm semelhanças estruturais, ainda que sejam categorias com conteúdos distintos.

Depois da Sociologia do Conhecimento, as reflexões que marcaram o século XX, desde os anos 40 até os anos 70, em relação às sucessões geracionais, ficaram por conta da ênfase na categoria jovem, em contraste ou conflito com os adultos. Mais especificamente, a efervescência, poder político e significações da juventude para o mundo moderno e sociedades não-ocidentais²⁷. A Sociologia e a Antropologia se debruçaram sobre o tema de maneiras diferenciadas, porém todas elucidando os contextos culturais em que se insere o prestígio de cada geração ou grupos de idades.

Mas as dificuldades conceituais estão postas e o próprio Mannheim (1941) apresenta contradições quando pensa as “funções das gerações novas”, sutilmente influenciado pela teoria dos papéis sociais. Num mundo entre as duas Guerras, a juventude é vista como uma potência, uma força em latência que pode revitalizar, proporcionando as mudanças na

²⁷ Os trabalhos do próprio Mannheim (1941), Margaret Mead (1971), Octavio Ianni (1963), Edgard Morin (1967), Marialice Foracchi (1972), dentre outros, são ilustrativos da produção acadêmica sobre a emergência e os significados das gerações jovens no Ocidente moderno.

sociedade, caso esta o queira. Com uma concepção um tanto quanto estática, pensa que “a função específica da juventude é a de um agente revitalizador. Trata-se de uma espécie de reserva que se revela apenas se tal revitalização for desejada para o ajustamento a circunstâncias rapidamente mutáveis ou completamente novas” (MANNHEIM, 1941, p. 94). Por outro lado, posiciona a geração dos velhos como relutante ao encorajamento da força renovadora dos jovens, ao primar pela manutenção da direção política e do *status quo*. Certamente que poderemos perdoar Mannheim por não ter vivido os idos dos anos 80/90, quando a juventude passa a negligenciar a vida pública, o campo político, e a velhice emerge como categoria que impulsiona a sociedade a se repensar pela sua classificação etária/geracional. Além disso, é estranho que, como analista da mudança social numa perspectiva histórico-crítica, o autor naturalize o caráter conservador da geração adulta, fazendo do jovem o “estranho” que potencialmente ameaça o mundo estruturalmente ordenado e seguro dos mais velhos²⁸.

Se abandonarmos essa idéia de função, já que, considerando-se os contextos sócio-culturais, as gerações, sejam as dos jovens ou dos velhos, têm atitudes coletivas diferenciadas em determinados contextos históricos e sociais, essa afirmação mannheimiana pode ter sustentação, quando ele afirma que em certas situações, a tendência dos velhos é suprimir a força renovadora dos jovens, negligenciando suas vontades e interesses, mantendo assim, o prestígio hierárquico.

Partindo de outro extremo, Durkheim (1972) sinaliza que a função das gerações adultas é integrar as gerações mais jovens à sociedade, exercendo o papel de agente socializador, sobretudo com as ações sobre as crianças, inculcando-lhes valores sociais já estabelecidos.

De forma mais categórica, Bourdieu (1983, p. 112) lembra que “na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classes...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar”.

²⁸ Uma análise mais criteriosa, entretanto, revela que Mannheim não radicalizou sobre as possibilidades de mudanças políticas proporcionadas unicamente pelos jovens, tanto assim que procurou não homogeneizar qualquer geração, preferindo cunhar a categoria como unidade de geração [Agradeço à professora Alda Motta por essas e muitas outras observações detalhadas].

De outro modo, ao se propor à análise do conflito geracional na sociedade, Ianni (1963) rebate a idéia da natureza da revolta contra a ordem social, ressaltando a tomada de consciência política e conseqüente desalienação que começa na puberdade, com a maturidade jovem no âmbito das contradições ainda na família e posteriormente quando do ingresso na esfera da produção, enquanto trabalhador consciente de si e das contradições sociais. De modo que, à crítica da abordagem funcionalista e estática, recai uma concepção um tanto quanto estreita da atuação política do comportamento “jovem radical”²⁹.

A partir dos anos 70 e 80 as ciências sociais voltam a se interessar pela definição conceitual e problematizam a geração a partir da vivência histórica dos tempos, tempos sociais vividos por certos grupos, em determinadas sociedades, nas diferentes idades, raças/etnias; a sucessão geracional na família, no trabalho e nas posições sociais de prestígio, articulando-a com as questões de gênero, sexualidade e classe social.

As relações entre as gerações serão também pensadas como um problema de continuidade e permanência das normas e valores do sistema social, dessa vez, através da teoria dos papéis sociais, também atribuídos aos movimentos juvenis, possível pelo desempenho de cada indivíduo em determinada posição e idade. Assim, “os papéis desempenhados pelo indivíduo em qualquer estágio da sua curta faixa de vida devem ser definidos de modo a ‘aguçar’ e enfatizar suas relações com pessoas de diferentes graus de desenvolvimento pessoal, i.e., seu papel como transmissor ou receptor da herança cultural e social” (EISENSTADT, 1976, p. 5).

Eisenstadt (1976) pontua a importância da continuidade social pelo processo de aprendizagem que se dá com a socialização, em que as crianças ou os jovens incorporam ou aprendem a desempenhar seus respectivos papéis primeiramente com a família e adultos e em seguida com as demais gerações. Nessa relação hierárquica e de autoridade entre adulto-criança, ou adulto-jovem, a definição e diferenciação de idade, assim como a gradação etária, são cruciais para a manutenção do sistema social.

Com uma certa mudança de termos, o autor ignora a conceituação de geração _ apesar do título de sua obra _ e dá preferência aos termos cujos conteúdos passam pelas noções de “grau

²⁹ A esse respeito, ver em Janice Tirelli de Sousa (2001), os estudos sobre a diversificação dos tipos de participação política das “insurgências juvenis” no mundo contemporâneo. A autora discute ainda a noção moderna do agir político e como o conceito de política é aplicado nos espaços institucionais.

etário” ou “grupo etário” e “faixa etária” (explicitados enquanto fronteiras na passagem da infância à idade avançada e modelos de aquisição do pleno status de adulto ou membro do sistema social). O que parece ser entendido por geração em Eisenstadt, são os grupos por idades similares, referidos ao sistema e à estrutura social que expressariam as mudanças de condição nas relações de poder e decisão (execução de tarefas e papéis em cada fase da vida sempre em relação aos outros membros da mesma sociedade), tais como as alterações no papel de criança para adulto, de filho para pai, a partir da socialização na família, de aluno para professor e de jovem para adulto envelhecido. Nessa perspectiva, a sociedade e o sistema social procuram perpetuar suas normas e valores e “por esse motivo, a passagem de um indivíduo pelos diferentes estágios é algo que não só a ele diz respeito, mas uma questão de importância crucial para todo o sistema social, enfatizando os perigos em potencial da descontinuidade e ruptura e a necessidade de superá-los” (EISENSTADT, 1976, pp. 4-5).

Então, é possível dizer que Eisenstadt prioriza em sua análise, a constituição dos grupos de idade para entender a passagem de uma geração a outra, bem como as influências de umas sobre as demais. O estabelecimento da relação da idade e os papéis etários com a sociedade se dão pelos princípios hierárquicos definidos na família (autoridade, respeito e solidariedade), tanto pela delimitação dos ciclos de vida, como pela ascendência dos mais velhos sobre os jovens (senioridade³⁰). Em outras palavras, significa que a reprodução social é mantida pelo desempenho dos grupos etários, estendida a solidariedade do sistema familiar a toda sociedade. Nesse sistema de classificação por classes de idade, ao tempo em que a família se solidariza com a manutenção dos grupos etários na sociedade, contraditoriamente ela dificulta o acesso ao status de adulto, retendo-os na condição hierárquica familiar.

Balandier (1977) ainda nos anos 70, incorpora e modifica o modelo de senioridade percebido por Eisenstadt, mas prefere trabalhar com a idéia de geração na família (pais e filhos, primogênitos e caçulas), atentando também para o sistema de classificação por classes de idade, tanto nas sociedades “simples” como nas “complexas”. Interessa saber as formas de

³⁰ O princípio de senioridade diz respeito às diferenças na estrutura da autoridade com que são investidas as pessoas e que faz com que estas sejam reconhecidas e legitimadas enquanto detentoras de poder. A definição dos grupos etários, portanto, segundo Eisenstadt, está baseada na relação assimétrica entre mais jovens e mais velhos. Para o autor, “as relações entre os diversos graus etários são, necessariamente, definidas em termos autoritários e o agente socializante adulto é o primeiro protótipo de autoridade com que a criança se depara” (EISENSTADT, 1976, p. 9).

promoção de uma classe de idade a outra, que pode ser pela relação hierárquica entre mais velho e mais jovem, e o acesso às gerações franqueado pelo mérito ou maturidade social.

Esses autores reconhecem, portanto, que a classificação por idade é socialmente definida (EISENSTADT, 1976, BALANDIER, 1977) e que as lógicas das formações sociais na questão das gerações não dizem respeito exclusivamente à esfera da reprodução social, sendo mesmo um mecanismo de produção social, equiparado ao nível das relações de gênero e das relações de desigualdade e dominação pelas classes sociais (BALANDIER, 1977, BRITTO DA MOTTA, 1999). Idade e geração vão além da delimitação dos ciclos e ordens classificatórias da vida, estando confrontadas com outros aspectos das relações sociais, como poder, autoridade, prestígio, privilégio, dependência e subordinação, o que se reflete também nas formas de exercício da sexualidade.

4.2 ENTRE GERAÇÕES: GÊNERO E SEXUALIDADE NAS FAMÍLIAS

Para lembrar a arbitrariedade das classificações em torno das categorias de idade e geração, Bourdieu (19883) lembra que “a ‘juventude’ é apenas uma palavra”, ao tempo em que essas demarcações são utilizadas de forma manipulada na divisão de poder entre jovens e velhos. Segundo Bourdieu (1983, p. 112), “a representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens coisas que fazem com que, em contrapartida, eles deixem muitas outras coisas aos mais velhos”.

A idade, os grupos de idade e as gerações, assim como o sexo, portanto, são fenômenos manipuláveis pela sociedade, não havendo uma marca universal que defina a juventude ou a velhice. Constrói-se a idade e a sexualidade socialmente, de acordo com os padrões culturais ou modelos de socialização para as pessoas em seus ciclos de vida, sejam na família, nas instituições disciplinadoras ou na sociedade mais geral.

Baseada nessas considerações, procura-se ver as diferentes posturas das gerações na socialização da criança: o que pensam, como agem as mães, pais e avós, sobretudo na questão das transmissões de valores culturais e sexuais, suas influências, convergências e divergências. O universo da família, portanto, parece-me constituir-se como um espaço

promissor na captação dessas rupturas e reprodução de valores em torno da sexualidade. Na análise do processo de socialização é imprescindível um foco sobre a família e as relações entre as gerações, já que a família é a unidade básica no processo socializador e as relações intergeracionais podem permitir a compreensão desse processo, conforme ressalta Vitale (2000).

Pesquisas comparando gerações sucessivas em vários países mostram que:

La convergence d'attitude entre parents et enfants est d'autant plus forte qu'il y a une bonne relation entre eux, d'une part, et qu'ils vivent à proximité d'autre part. Les auteurs n'excluent pas, cependant, la possibilité d'une 'socialisation à l'envers' des enfants sur les parents ou d'influences communes agissant sur les uns et les autres. Les divergences entre parents et enfants apparaissent surtout dans les attitudes à l'élarg des questions sexuelles (Attias-Donfut, 1988).

Segundo Thompson (1993), nas transmissões da cultura entre gerações dentro das famílias, “uma ruptura é um estímulo essencial à mobilidade”, e nesse caso, incluo os conflitos intergeracionais em torno da socialização para a sexualidade antes do ingresso nas práticas sexuais e reprodutivas.

Entre os entrevistados, muitos ressaltam as dificuldades dos pais, sobretudo os idosos, em tratar do assunto sexualidade com filhos de qualquer idade, devido aos tabus impostos pelas gerações mais velhas. Há quem reconheça que os filhos não recebem as orientações da família, muitas vezes por desconhecimento dos pais, uma vez que *os mais velhos não conhecem nem a camisinha, como vão ensinar aos filhos?* (Verena, 34 anos). Segundo Seu Dario, de 72 anos, *esse negócio de sexo, ninguém falava isso, porque não tinha necessidade de falar; nós era regido pela mãe e pelo pai.*

As mães jovens, na faixa dos 30 anos, percebem diferenças na forma de lidar com a sexualidade com os filhos, já que *os pais não conversavam sobre sexo, o pessoal mais antigo não conversava, escondia tudo dos filhos* (Lene, 31 anos). Essa sexualidade-tabu e silenciosa parece permanecer entre as famílias de pais mais jovens, uma vez que as gerações intermediárias lidam com os filhos de forma muito similar à socialização antiga, como observa uma professora de uma das escolas da comunidade, que *os pais não ensinam sobre sexualidade, ainda está naquele tabu de antigamente, deixam as coisas acontecer; deixam pra falar mais tarde, quando já está adolescente com seus 14, 15 anos* (Gilca, 34 anos).

Uma mãe de 32 anos de idade, então compara a sua trajetória com a dos filhos, querendo frisar a sua mudança de postura em relação à orientação que não recebeu e agora passa para os filhos:

Engravidei cedo, com 16 anos. Oriento meu filho para usar camisinha, não quero que engravide cedo, não quero ser avó cedo, é o que diz para os dois meninos (um de 16 e outro de 8 anos de idade) na brincadeira. Essa geração de mães, então, receia a repetição, para os filhos, de uma trajetória sexual marcada pela falta de conhecimento sobre sexualidade e por uma gravidez não planejada, e assim, procura mediar a liberdade sexual com o controle da sexualidade:

Pra minha filha de 14 anos falo tudo, esclareço tudo sobre sexo, falo abertamente, eu e meu marido. Digo pra não fazer coisa errada, o sexo ainda é sexo, não adianta ter pressa, pois não leva a nada. Primeiro estude, tenha um emprego; o primeiro homem da pessoa é o emprego; não faça o mesmo que eu fiz, não era isso que eu queria pra mim (Lene, 31 anos).

Essas mães sabem que suas filhas estão adquirindo conhecimentos sobre sexualidade com pessoas e lugares que fogem ao seu controle, e por isso tentam continuar exercendo o mesmo poder que suas mães outrora tiveram. Verena, por exemplo, se preocupa com o que a filha ouve das colegas na escola (ginásio) sobre os programas de TV que considera impróprios para a idade da filha (14 anos): *Évila chega na escola e as colegas dizem que assistiram os programas de TV, achando estranho Évila não poder fazer o mesmo. O conflito fica evidente porque Verena sabe que essas coleguinhas da filha a consideram como careta, e que as mães(das outras meninas) permitem tudo.*

É interessante observar que, apesar da maior liberação nas atitudes de orientação quanto à sexualidade por parte de uma geração de meia idade, as mães ainda impõem certas condições para a liberdade das filhas, direcionando-as para a iniciação sexual o mais tardiamente possível e passando orientações ainda com conotação moral. Por outro lado, aos meninos é demonstrada a preocupação com o exercício da sua sexualidade, porém com a clara abertura de que as práticas sexuais não precisam ser evitadas, bastando para isso que eles tomem os devidos cuidados com o uso de preservativos. Na observação de um entrevistado:

Meninos de 12 anos, quando alguém reclama, mostram o dedo (sentido obsceno), ficam dando nome; as meninas ficam mostrando o corpo, gostam de vestir roupas curtas. O menino nessa idade já está namorando e a mãe diz que é normal; com as meninas é diferente, pois pros pais, as mulheres são sempre crianças (Jaime, 33 anos).

No entanto, se a socialização para a sexualidade é uma preocupação constante na vida das mães, ainda que de maneira diferente para meninos e para meninas, não parece ser o mesmo na relação dos pais com os filhos, como afirma Reizinho, quando toma, por exemplo, o seu pai:

Eu acho que o homem, em si, ele é assim mesmo, ele não se preocupa, ainda mais quando é filho-homem, ele quer mais que o filho... Ele, eu acho que ele só se preocupa mais com o filho, se no caso, o filho fosse um gay, aí eu acho que ele teria, ele ia coisar (Reizinho, 22 anos).

Na casa de dona Gilca, senhora de 60 anos, moram com ela um filho de 29 anos de idade, solteiro, sem filhos e dois netos de menos de 10 anos de idade. João percebe diferenças no comportamento dos sobrinhos e compara com o de outras crianças, afirmando que:

Os meninos são mais retados, enquanto as meninas não têm malícia, são mais inocentes; depois dos 9, 10 anos é que as meninas ficam mais maliciosas, são mais danadas que os meninos. Diante dessas diferenças, acha que os pais têm que ser mais rigorosos com a filha-mulher, têm que puxar as rédeas, pois pode pegar barriga (gravidez imatura), de forma que no caso do menino, a orientação deve ser outra, já que o risco é menor (de gravidez), pois aí é filho-homem, quem quiser que segure suas cabritas (João, 29 anos). Ouvindo a conversa, um amigo de João, de 19 anos de idade então interveio: Mas também não é assim, tem as doenças!

Outra situação muito particular, aquela apontada por Mead (1970), da impotência dos pais diante de novos saberes adquiridos pelos filhos ainda crianças, também já é experimentado mesmo pela geração dos pais bem jovens: *É porque hoje, o filho hoje tá sendo mais independente, não quer mais a ajuda do pai, antigamente eles procurava saber alguma coisa sobre a vida; hoje não, ele procura descobrir sozinho (Reizinho, 22 anos, pai de um menino de 2 anos).*

E pela experiência vivida por outros pais, o próprio interlocutor percebe essa tendência individualizante, quando o assunto é sexualidade: *Principalmente no modo sexual, aí que o pai não tem como mesmo dar uma opinião sobre isso aí porque ele (o filho) mesmo já vai descobrir o que ele quer. Hoje se você for dizer assim: ah, meu filho, você vai tal, pegar menina, não sei o que, ele não vai querer ouvir, ele vai querer fazer do modo dele. Em termos desse negócio de relação sexual, ele nem procura saber mais de nada, que hoje ele já aprende por si próprio* (Reizinho, 22 anos).

Reconhecendo a inevitabilidade das práticas mais liberalizadas pelos mais jovens, uma senhora então coloca as suas preocupações e atitudes com os sobrinhos: *Olha Jú, não vê assim, eu oriento os meus sobrinhos para terem cuidado, usarem a camisinha. Sempre digo: _ vocês que são muito mulherengos, tomem cuidado* (Marilda, 64 anos, tia de Pedrinho, 14 anos e Daiane, 17 anos). Ao mesmo tempo, dona Marilda diz que a sobrinha reclama que a mãe não conversa essas coisas de sexualidade, usando a seguinte justificativa: *_ah, eles (os filhos) já sabem mais do que eu!* Sendo entrevistada, a mãe de Pedrinho, Tania, tem dúvidas sobre o que ocasionou tais mudanças nos filhos: *Eu não sei se os filhos estão sabidos demais, porque antigamente era tão apagado aqui essa ilha, que o povo era tudo bobo, e hoje não, tá evoluída. Essa geração de hoje, eu acho que já com cinco anos já estão com maldade, essa geração de hoje, cinco anos já tem maldade* (Tania, 43 anos).

Uma reflexão promissora para essa questão da individuação na socialização é pensar a influência das visões e horizontes das diferentes gerações nessa “contemporaneidade de não-coetâneos”, principalmente se tomarmos como exemplo o crescimento do número de jovens pais, com experiências da maternidade e da paternidade na juventude precoce, conforme estatísticas do Censo (2000) e pesquisas em andamento. Pode ser que essas jovens mães e pais estejam muito mais expostos _ porque também comunguem esse estilo de vida _ às influências das mudanças na sociedade, educando seus filhos de acordo com os ideais “modernos”, diluindo, assim, o peso das instituições tradicionais na socialização infantil, conforme observou Mead (1971), já na década de 50. Um exemplo ilustrativo: Reizinho tem um filho de 2 anos de idade e ele entra em conflitos com suas irmãs, tias do garoto, pois elas ensinam palavrões, xingamentos à criança e a incentiva a estar sempre mostrando os órgãos genitais para as pessoas. Segundo o entrevistado, *hoje em dia o jovem tá tendo filho cedo, aí*

as tias são novas, aí começam a falar coisas com a criança, acha que é bonito, como esse negócio de tá beijando a criança na boca.

Essas discrepâncias, conflitos e mudanças não são uniformes mesmo entre as famílias de classes trabalhadoras. O discurso de ruptura é uma constante, atestando as formas desagregadoras e individualizadas com que membros das gerações mais novas estão sendo socializados e socializando tantos outros. Essas “aberturas”, ao modo de Balandier (1977) demonstram que as gerações nas famílias estão mudando, sim, mas que a influência das gerações antecessoras continua a exercer a força de transmissora cultural e sexual, perpetuando valores das antigas ordens no domínio familiar. Qualquer conclusão sobre esse processo de individuação nos tempos atuais será ainda precipitada, uma vez que não se conta com estudos etnográficos que mostrem esses novos caminhos da socialização geracional.

4.3 FAMÍLIA E GERAÇÃO: DIVERGÊNCIA E COMUNHÃO NA SOCIALIZAÇÃO DE FILHAS (OS) E NETAS (OS)

No âmbito das ciências sociais, os estudos têm demonstrado que as categorias denominadas como infância, juventude e velhice não são meros recortes cronológicos baseados no desenvolvimento biológico. Muito mais que isso, essas categorias expressam divisões e subdivisões nos ciclos³¹ da vida, sendo específicas de cada sociedade e variando de uma cultura para outra (SARDENBERG, 1998; BRITTO DA MOTTA, 2002). As determinações sociais baseadas nas idades são delimitações arbitrárias, são convenções que atendem aos critérios sócio-culturais de cada grupo ou sociedade, de acordo também com o período histórico (ATTIAS-DONFUT, 1988; BRITTO DA MOTTA, 1999).

No caso da família, as delimitações em torno das idades estão marcadas pelo processo de socialização, pelas relações de poder e pelo acesso às posições de decisão na sociedade, o que por sua vez se relaciona às diferenças e desigualdades de gênero. Focalizar as gerações implica, por outro lado, refletir as continuidades e rupturas no processo socializador, as

³¹ Entendo que os ciclos, mesmo classificados socialmente, não são estáticos e homogêneos, mas representa um continuum entre uma etapa, uma temporalidade e outra.

exigências e insurgências que caracterizam os interesses e valores dos grupos classificados etariamente.

Neste sentido, trato do problema da geração no âmbito da família, entre pais e avós nas relações com a criança, buscando entender o que pensam, como concebem a educação infantil e de que forma põem em prática a socialização para com a sexualidade com os mais jovens. Pensando as relações entre as gerações na família, é possível problematizar a alternância dos grupos geracionais ou grupos de idade nas formas de produção e reprodução da sociedade, através da dinâmica tensiva ou identitária da vida social. Balandier (1977) ressalta que o debate em torno da geração nos tempos modernos decorre da crise de continuidade, na medida em que “os antigos quadros da socialização _ família, escola, comunidade ou vizinhança _ perderam sua eficácia” e pelo fato de os jovens insurgirem-se contra a ordem e o instituído pelos adultos mais velhos.

Essa perda de poder da família frente às diversas outras instâncias socializadoras, tem reflexo direto na relação pais-filhos, já que, segundo duas mulheres-mães da comunidade, os pais deixam os filhos assistirem a todo tipo de programa na TV e *tudo é aprendido sem nenhum controle* (Verena, 34). Para outra mãe, *as crianças de hoje em dia estão mais libertas, têm mais liberdade; os adolescentes estão muito avançados. A televisão tá na cara, escancarando. Uma criança que for fraca de mente, não tem maturidade...* (Lene, 31). E ainda: *Os filhos não respeitam os pais, querem ter liberdade total. Ela (filha) não assiste todos os programas (de TV), as mães (outras) permitem tudo. Os pais não mostram os limites aos filhos; os filhos querem liberdade sem responsabilidade* (Verena, 34 anos, mãe de um casal).

Jaime também sente as dificuldades como pai e acha muito cedo falar sobre sexualidade para seu filho de 8 anos, mas sabe que *antes, se os pais não falassem, os filhos não aprendiam, hoje a televisão mostra cenas obscenas; as crianças assistem muita televisão* (Jaime, 33 anos). Da mesma forma Juce, 32 anos, diz que *hoje já tem a televisão, tem tudo, os meninos aprende tudo rápido*.

Frente às pressões inovadoras e renovadoras das gerações na sociedade, aparece o problema da necessidade em compatibilizar liberdade e limites. *A liberdade não pode ser total para a*

criança, não se pode educar da mesma forma que eu fui educada, mas é preciso dar limites (Antonieta, 32 anos).

No entendimento de Balandier (1977), qualquer formação social resulta numa ordem, num sistema de classificação e diferenciações que geram conflitos. Entretanto, a própria sociedade produz mecanismos que relativizam as hierarquias, as imposições, as igualdades e desigualdades mediante “a abertura de áreas em que a coerção se relaxa, em que as distâncias sociais se desfazem e onde a ‘fraternidade’ mascara o relacionamento hierárquico” de maneira a corrigir essas tensões (BALANDIER, 1977, p.112).

Dessa maneira, os discursos e práticas quanto às mudanças ou continuidade das formas de socialização estão presentes na comunidade estudada, uma vez que as gerações mais velhas, notadamente dos pais, reclamam dos jovens sobre o comportamento livre de constrangimento e as atitudes abertas quanto à sexualidade. Essa tensão nos remete aos estudos ainda atualizados de Margaret Mead (1970; 1971), quanto à ruptura das gerações, a qual se configura em três tipos culturais distintos na socialização geracional, que segundo a autora, são denominados de contexto posfigurativo, configurativo e prefigurativo. Para a antropóloga, “the distinctions I am making among three different kinds of culture _posfigurative, in which children learn primarily from their forebears , configurative, in which both children and adults learn from their peers, and prefigurative, in which adults learn also from their children _ are a reflection of the period in which we live” (MEAD, 1970, p. 1). Entretanto, ao referir-se às características de ruptura e continuidade do comportamento jovem e das gerações de um modo geral no período dos anos 50 e 60, a percepção da autora pode ser perfeitamente transposta para a sociedade atual.

O esquema posto por Margaret Mead (1970), dessas três categorias de culturas geracionais, portanto, é elucidativo neste trabalho. O primeiro tipo é marcado pelo sentimento da autoridade do passado, onde prevalece o poder dos mais velhos. As crianças são instruídas e influenciadas diretamente pelos pais e avós. Por exemplo, Dalva, de 49 anos de idade, foi criada pela avó e recebia as seguintes orientações na família: *Menina-feme não fica na rua, só quem fica na rua é menino-macho, menino-macho você gosta de se meter e depois acontece...; menina-feme não se senta de mau termo, menina-feme não se senta arreganhada, menina-feme quando se senta procura termo de se sentar, é prendendo a roupa, se for de vestido tem que prender a roda do vestido*. E para a filha, de 9 anos, considera que é muito

cedo para falar sobre sexualidade porque *é muito arisca, se contar aí, se é arisca, mais arisca vai ficar*, mas procura orientar da mesma forma que aprendeu com a avó: *ói, veja lá como é que a senhora vai ficar na rua viu, procure termo de menina-feme* (Dalva, 49 anos).

Nesse caso, o reforço é para com a continuidade do prestígio e poder dos adultos frente à imaturidade dos mais jovens, bem como a manutenção do sistema cultural. Ao comparar a socialização das crianças de décadas atrás com os tempos atuais, uma professora diz que *antigamente bastava os nossos pais olhar pra gente e a gente sabia, nem triscava; papai dizia assim: _pôxa, aquela moça esteve aqui e eu não reparei nem a roupa que aquela moça estava? A gente que desse na asneira de dizer: _ não papai, ela estava com tal roupa; o tapa comia!* (Aída, 61 anos).

Seu Dario, 67 anos, também reforça a educação rigorosa de antigamente ao comparar com os comportamentos atuais: *A gente tinha medo de mãe e de pai, que agora nem filho nem filha não tem medo de mãe nem de pai, faz o que quer né, e a gente naquele tempo tinha medo. As coisas mudou e não tem jeito mais; o tempo que fui criado e que criei ninguém cria mais. A autoridade e muitas vezes o autoritarismo era a marca do poder da geração dos pais sobre os filhos, sobretudo sobre as crianças, segundo algumas mulheres idosas. Uma mãe ressalta que *antigamente os pais se dedicavam mais aos filhos; hoje os pais deixam à vontade, hoje os pais não podem mais dar palmadinha* (Verena, 34 anos).*

Há também famílias que buscam suporte na religião como forma de manter um certo padrão na educação dos filhos e reforço à hierarquia geracional. Assim é o caso de Jaime (33 anos) e a esposa, Jandira, de 32 anos, ambos da igreja Universal do Reino de Deus. Ele lembra que *antes de ser cristão até dava cerveja a meu filho, ele ainda bem pequeno; as pessoas acham engraçado, os meninos chegam no bar, os pais estão tomando cerveja e aí dá um pouco para a criança experimentar.*

Dona Gina, 52 anos, Testemunha de Jeová e responsável por dois netos, diz seguir as orientações da Bíblia, *principalmente na educação de sexo, porque a Bíblia é um livro que ensina tudo: como se livrar daquilo, uma gravidez indesejada, um namoro indecente.* Afirma também que independente da religião, *nunca deixei minha filha brincar com menino fora do meu alcance, pois eu sei que cabeça de jovem é igual a cabeça de vento, não tem nada.*

De outra maneira, Preta Velha, 64 anos de idade, *ex-macumbeira* (auto-atribuição da entrevistada) assumida, criou e hoje ainda cria alguns sobrinhos, entre eles Rosana, todos considerados netos e diz fazer questão de educá-los da forma como também o foi, apesar das mudanças nos jovens: *Porque até as crianças que vem chegando hoje, não é mais aquela parte de outrora que a gente dava aquela educação, que eu nunca tive filho não, mas criei duas, já tá todas duas com família; meus dois netinhos saiu até aí agora, um menino e uma menina. Mas eu tô botando ela no meu ritmo, porque a mãe tá no hospital, doente e eu tô colocando ela no ritmo, minha netinha, junto a mim* (Preta Velha, 64 anos).

A continuidade de uma educação do passado no presente e o respeito à hierarquia são imprescindíveis na relação pais e filhos segundo a visão de Preta Velha. As atitudes de autonomia e liberdade tomadas pelos filhos ainda jovens parecem perturbar a ordem das coisas, instaurando conflitos não benquistos pela ialorixá: *Sobre a criação e educação eu quero dar como eu achei, que meus pais me deu, a mim e a meus irmãos. Nos dias de hoje é difícil educar as crianças, mas todos que criei me dão gosto. Somente uma sobrinha, chamada Rosana, uma neguinha, que devolvi aos pais porque ficou sobre si, bebe na rua, fuma cigarro.*

Rosana hoje tem dois filhos e um é criado pela tia, que continua concebendo a socialização como no “*ritmo*” antigo. Rosana continua com os conflitos com a tia quanto ao modo de educar os sobrinhos-netos, criticando o rigor e a falta de liberdade para as crianças. Porém, Rosana é filha-de-santo e seu confronto não é somente com a tia, mas também com a hierarquia no Candomblé, o que a deixa em conflito com essas instituições socializadoras, entre seguir os ritmos das gerações antecessoras ou acompanhar os anseios de autonomia e liberdade individual. Ela crê nas orientações dos orixás ouvidas na “casa”, mas se queixa das “obrigações” periódicas com que tem de cumprir, freqüentando o terreiro. Entretanto, apesar dessa busca de maior autonomia frente à religião, Rosana fica empolgada ao mostrar fotos dos rituais em que esteve presente, mostra-se satisfeita e até “*arrepiada*” ao se ver fotografada de Oxum no dia em que saiu do “*quartinho*”. Com todos os conflitos de autoridade e geração, em seu corpo estão inscritos códigos que identificam uma vinculação social hierarquizada e a interiorização de uma identidade crivada pelo peso da religião: cicatrizes em formas de cruces nas costas, próximas à altura do pescoço, símbolos espalhados nos braços. Segundo Rodrigues (1983), as inscrições como signos nos corpos são “*indicadores rituais de status*” e de vínculos sociais, expressões sociais sob diversas formas,

como o corte de cabelo, vestuário, prescrição de peso, tatuagem, etc. E ainda: “ao corpo se aplicam, portanto, crenças e sentimentos que estão na base da nossa vida social e que, ao mesmo tempo, não estão subordinados diretamente ao corpo. O mundo das representações se adiciona e se sobrepõe a seu fundamento natural e material, sem provir diretamente dele” (RODRIGUES, 1983, p. 46).

Voltando à questão dos tipos socializadores, Mead (1970;1971), afirma que o século XX fez surgir uma cultura geracional de ruptura, experienciada sobretudo pelo movimento juvenil. Os jovens adquirem experiência com seus próprios pares geracionais, sem a interferência dos pais, avós e outras pessoas mais velhas da comunidade. É o que comentam muitas mães sobre suas próprias experiências na aprendizagem da sexualidade, quando foram influenciadas por pessoas do mesmo grupo de idade: *Aprendi (sobre sexualidade) com as colegas, nos livros; as colegas conversavam, apesar que não tinham informação correta, as informações vem erradas* (Lene, 31 anos). O fato de saber e lembrar das influências dentro do mesmo grupo de idade entre os jovens, faz com que Lene, então, tente exercer a sua autoridade, a partir da própria experiência: *Falo pra ela (filha de 14 anos, a mais velha) não conversar com as coleguinhas sobre sexo, pois as informações vêm erradas; a gente vai se descobrir com o tempo, não é tudo de vez; se quiser saber alguma coisa fale para mim* (Lene, 31 anos).

Esse mesmo controle é exercido por Preta Velha com sua sobrinha-neta de 10 anos, ao lembrá-la que bom comportamento é ter respeito a si própria: *_Não vá na onda de papo de um amiguinho qualquer, não vá na onda de todo mundo, desses amiguinhos, coleguinhas que você tem, porque desde pequeno já vem a maldade. Porque hoje em dia é beijo de boca, é amorzinho, desde pequena, eu tenho visto nessa praça aqui* (Preta Velha, 64 anos).

O universo infanto-juvenil, principalmente na passagem para a maturidade adulta, na visão das gerações mais velhas, portanto, está marcado pelo maior interesse numa sexualidade autônoma, uso diferenciado do corpo e atitudes mais livres das intervenções dos pais. Citando alguns autores, Heilborn (2000, p. 414) informa que:

As pesquisas sobre juventude realizadas em diversos contextos nacionais assinalam que os domínios do gosto e do lazer, assim como as preocupações com o corpo e com a vivência da sexualidade são os temas que estabelecem fronteiras de valores entre as gerações. As diferenciações intergeracionais se consubstanciam também em matéria de vestuário e de música, assim como ocorre uma maior valorização por parte dos jovens dos tempos livres, do corpo e das atividades físicas, bem como da

vida sexual. A cultura jovem arma-se assim sobre uma ética de vida que privilegia o lúdico e a imagem, regida por valores de ordem estética e hedonista.

A “cultura jovem” contemporânea, portanto, está marcada por várias dimensões e estilos, como aquelas que dizem respeito ao conhecimento sobre sexualidade e as trocas desses conhecimentos entre grupos. Assim, uma situação ainda muito incomum, mas já percebida pela antropóloga Mead (1970, 1971) entre os anos 50 e 60, e uma característica que marca o início do século XXI, é o abismo entre as gerações novas e as gerações adultas no que diz respeito à aprendizagem e a socialização de alguns aspectos da vida. A juventude adquire uma nova autoridade, aprende coisas não conhecidas pelos adultos, inclusive os filhos chegam mesmo a ensinar aos próprios pais ou avós alguns aspectos dos novos tempos. Segundo Attias-Donfut (1991, p. 33), citando Mead, essa rebelião dos jovens

“démontre le poids relatif de la transmission des connaissances et du savoir des parents aux enfants et respectivement des enfants aux parents dans un contexte de changement technologique tel que les parents ne peuvent plus acquérir à temps les connaissances et les capacités nécessaires pour affronter les conditions modifiées de l’environnement”.

Nesse contexto de mudanças, uma professora observa as transformações no comportamento da criança, acreditando que: *a educação antigamente era melhor; hoje os pais estão sendo levados pelos filhos, porque os pais, hoje em dia não tem voz ativa com os filhos não; porque os meninos tão na escola de manhã, chegam em casa, joga o livro pra um lado, sapato pra outro, roupa pra outro, somem que não adianta (Aida, 61 anos)*. As gerações dos idosos ainda se espantam com os novos tempos de autonomia juvenil, pois os jovens *hoje, esse povo moderno, esse povo novo ninguém sabe mais nada (Dario, 67 anos)*.

É na família que melhor se pode perceber as transmissões culturais entre gerações e em particular, as transmissões sexuais ou orientações em torno da sexualidade. Resta saber ainda, se as formas de socialização fundadas sobre a idade são também marcadas pelo sexo, uma vez que as pessoas da comunidade participam da socialização das crianças, mesmo que somente nas formas de conceber as relações de gênero, o que vem a nortear o comportamento de meninos e meninas: *Geralmente o povo diz que homem é diferente da mulher, mas comigo não tem isso (na educação dos filhos)*. *As pessoas dizem: _ah, meu filho-homem eu deixo na rua! Já no caso feminino, _ah, a menina tem a virgindade... a menina não pode perder a virgindade e o homem pode perder; as pessoas daqui fazem questão que os meninos percam logo (Verena, 34 anos, mãe de um casal de crianças)*.

As queixas sobre o comportamento jovem mais liberalizado são constantes: *Hoje as meninas vão para qualquer lugar sem a permissão dos pais, têm muita liberdade; as meninas ficam fora de hora na rua, hoje estão muito rebeldes* (Marilda, 64 anos, tia/avó). As mães reclamam dessa individuação por parte das meninas e da pouca participação das mães na educação: *Os filhos não têm acompanhamento das mães; muitas mães trabalham e os filhos ficam com a avó. Em casa todo mundo ajuda, todo mundo olha* (Lene, 31 anos).

As gerações realizam o papel de transmissoras de conceitos e noções, do capital cultural. Diferentes gerações engendram atitudes, reproduzem em forma de *habitus* valores que estarão presentes ou em conflitos com as práticas ou outras concepções. Esses *habitus* são transmitidos por entre gerações e por outro lado, são esses mesmos *habitus* que se confrontam na sucessão de gerações, permitindo a continuidade e permanência, quando não, o rompimento e o conflito de gerações. O conflito se dá, algumas vezes, não unicamente pela estrutura etária, mas pelas diferentes formas de engendramento do *habitus*. Esse é o caso, por exemplo, das formas como, em diferentes épocas e contextos culturais se faz uso do corpo, se estabelecem padrões de corporalidade e se concebe a sexualidade.

4.4 FAMÍLIA, SOCIALIZAÇÃO E OS “PAPÉIS SEXUAIS”

Família é um dos temas cruciais no debate sobre a divisão sexual do trabalho e as desigualdades de gênero, vinculada diretamente aos vários processos sociais como a socialização das gerações, a constituição das identidades subjetivas e sexuais, as atividades reprodutivas, bem como as relações de poder e econômicas . Foco de pesquisas sócio-antropológicas, também tem exigido análises desnaturalizantes sobre sua composição, assim como o gênero, geração e sexualidade. É, portanto, uma categoria explicativa para os padrões de comportamento e de relações nos agrupamentos domésticos e nos sistemas de parentesco, sobretudo quanto aos papéis sexuais e a dinâmica de gênero nas diferentes camadas sociais e nas gerações.

Assim como as demais categorias trabalhadas neste estudo, a noção de família também é polêmica, pois ela está assentada em concepções biologizantes do papel feminino na

reprodução, do sexo e de valores ideológicos que normatizam a sua configuração (DURHAM, 1988; SARDENBERG, 1991).

Ao trabalhar com a idéia de família, reconheço a complexidade de sua definição³² e a composição de diferentes grupos sociais a que ela faz referência: grupos de indivíduos ligados pelo parentesco de sangue ou de afinidade, por adoção ou casamento, bem como o grupo familiar nuclear. Essa ressalva é importante, porque o conceito de família tem tido várias implicações para as ciências sociais. Segundo Woortmann (1987), no contexto da pobreza, assim como das camadas médias, por exemplo, os modelos idealizados, como o da família nuclear e patriarcal, e aqueles usados analiticamente até a década de 70 para compreender a família, não mais se encaixam no cenário dos grupos e das relações de parentesco na sociedade atual.

Para Sardenberg (1991, p. 6) “famílias são entidades fluidas, cujo tamanho e composição podem variar significativamente segundo os nascimentos, óbitos, casamentos e separações. [...] famílias nucleares podem eventualmente expandir-se para ‘famílias extensas’, incluindo mais de duas gerações ou parentes colaterais [...]”. Portanto, os estudos que colocaram a família em foco a partir dos anos 70, revelaram a coexistência dos modelos tradicionais (extensa e nuclear) com outros arranjos familiares e a constituição de novos tipos no contexto do parentesco e das divisões dos papéis sexuais principalmente em camadas pobres urbanas, como as famílias chefiadas por mulheres (WOORTMANN, 1987; BACELAR, 1982; DURHAM, 1988; SARDENBERG, 1991).

Seguindo as reflexões de Woortmann (1987), vê-se que “certos tipos de comportamento, culturalmente relacionados à noção de ‘família’, não se conformam aos valores dominantes (valores do grupo social dominante) da sociedade brasileira. Dentre eles, o comportamento sexual é o mais notório, no que se refere às mulheres. Em larga medida, tais diferenças culturais são respostas adaptativas às condições concretas impostas por uma situação de classe” (WOORTMANN, 1987, p.59) e acrescento: de gênero e geração.

³² Alguns autores e instituições de pesquisa preferem trabalhar com a noção de grupo doméstico, pois consideram essas dificuldades conceituais, como é o caso de Woortmann (1987), que ao perceber o jogo de manipulação na definição de “família” e de “parentesco”, simplifica: “grupos domésticos são geralmente constituídos pelo que ordinariamente chamamos “famílias”, sejam elas “completas” ou “incompletas”.

Como questão analítica, autores chamam a atenção também, quando se trata de grupo doméstico (casa e família) para a separação classicamente conhecida entre esfera pública, da rua e mundo privado, da casa (DAMATTA, 1991; BOURDIEU, 1999a; WOORTMANN, 1987). Para esses autores, a consideração do grupo doméstico é importante, porque considerado como um ciclo de desenvolvimento³³ interno ao grupo é também um processo gestado pelas relações do mundo externo (FORTES, 1974, WOORTMANN, 1987). A afirmação de Fortes (1974, p. 3) é elucidativa: “em todas as sociedades humanas a fábrica, por assim dizer, da reprodução social é o grupo doméstico”.

Essa relação entre o domínio doméstico e a estrutura das relações mais gerais, ou mais especificamente, a família, o sistema de parentesco e a sociedade como um todo está associado à interseção entre o mundo das relações domésticas e o domínio das relações sociais mais amplas. Esses dois domínios não são diametralmente opostos e a fase da infância propriamente dita, pode ilustrar isso, segundo Fortes (1974). Para ele, quando a criança deixa de mamar e já sabe andar sozinha, ela sai do domínio exclusivo da mãe e “muda-se, então para o domínio do grupo doméstico”, circulando por toda a casa, nas casas dos parentes e vizinhos. É quando os demais parentes, professores e outras pessoas adultas interferem na sua socialização.

Essa construção simbólica dos espaços relacionais públicos e privados, pensada como respectiva assimetria entre domínio masculino e feminino delimita também o desempenho de atividades, habilidades e performances nesses lugares. Assim o é no âmbito das representações sobre o trabalho e os papéis de gênero ou os papéis sexuais a elas relacionadas. Segundo Sardenberg (1991, pp. 8-9),

O processo de *naturalização* da família estende-se também à organização doméstico-familiar, sobretudo à divisão sexual do trabalho e aos diferentes papéis que cabem ao homem e à mulher na família” [...], “o que implica dizer que as ideologias de gênero [...] estão intimamente ligadas ao processo de naturalização da família, de sorte que um legitima o outro.

Para muitas mães e mulheres entrevistadas, quando se trata de divisão de trabalho, não há menção às exigências feitas aos meninos quanto à realização de tarefas domésticas, cabendo

³³ Ver a discussão sobre “o ciclo de desenvolvimento do grupo doméstico”, em que Meyer Fortes considerado-o como processo cíclico, cuja unidade do grupo passa por mudanças contínuas até o fim do grupo original e substituição por outras unidades semelhantes, tal qual nas gerações familiares entre pais e filhos e filhos de diferentes idades.

sempre às filhas ou meninas a ajuda ou responsabilidade nesse âmbito. O trabalho, concebido como aquele realizado na esfera pública ou no âmbito externo à casa é o tipo mais valorizado e normalmente desempenhado pelos homens. As tarefas domésticas na própria casa são consideradas como rotinas normais, não-trabalho que cabe somente às mulheres e meninas, pois *homem não varre casa*, conforme informaram alguns garotos. Essas representações também foram encontradas por Heilborn (1997, p. 311), entre crianças e adolescentes de favelas do Rio de Janeiro, ao perceber que “as meninas desde cedo aprendem que a casa é ‘coisa de mulher’. São socializadas para lidarem com as tarefas envolvidas no cuidado com o lar e, sobretudo, repreendidas se não responderem positivamente a tais demandas”. De outro modo “os meninos são socializados segundo as regras de uma saída do grupo doméstico, que privilegia o trabalho exterior e também aquele que, de algum modo, abriga um componente importante da identificação da virilidade _ a força física” (HEILBORN, 1997, Ibid. p. 317).

Sendo perguntados sobre os trabalhos que podem ser desempenhados pelas meninas, um grupo de meninos de 12 e 13 anos fazem associação automática com o mundo doméstico. Rai (13 anos) diz que *a menina deve ajudar a mãe dentro de casa; lavar os pratos. Se não lavar, porrada! A mãe e o pai dá porrada. Arrumar as camas, varrer a casa, arrumar o sofá, lavar roupa*. Bruno (12 anos) então completa: *fazer comida* (falando baixo), e Rai responde categórico: *É claro que é pra fazer comida!*

Comparativamente ao que acontece em Pinaúna, nos bairros populares cariocas, “em razão da maneira diferencial como se articulam os papéis sociais para meninos e meninas, o trabalho doméstico reveste-se de um conteúdo de ‘obrigação’ para as meninas e para os meninos como *ajuda* condicionada à vontade deles” (HEILBORN, 1997, p. 312). O estudo feito por Heilborn (1997) parece concordar de certa maneira com a análise de Chodorow (1979) sobre as descontinuidades na construção da masculinidade e na relação da família com o menino já na socialização primária, e ao contrário, uma maior continuidade dos valores do grupo doméstico presentes na socialização feminina. Assim é que

A análise da dinâmica das relações de gênero na família só se faz clara mediante a acentuação de que os meninos, comparativamente às garotas, gozam, nos primeiros anos de suas vidas, de uma relativa ‘liberdade’, derivada da construção social da masculinidade nesses grupos sociais (HEILBORN, 1997, pp. 317-318).

E ainda: “em decorrência do atributo de uma maior exterioridade frente ao domínio da casa, os meninos têm acesso a um tempo de lazer que decorre de fora das vistas de seus parentes, que só podem, portanto, exercer sobre eles um controle menos direto” (HEILBORN, 1997, *ibidem*).

Na análise de Chodorow (1979), sobre a estrutura familiar e a construção da personalidade feminina, os ritos de iniciação masculina mantêm os meninos segregados da vida adulta tanto do trabalho doméstico como da vida familiar, enquanto as meninas são iniciadas nas atividades domésticas o quanto cedo, normalmente entre os sete a nove anos de idade, como é o caso desta comunidade. Sobre uma população rural de Java, a autora recorre a uma citação a qual descreve que “as meninas após a idade aproximada de 5 anos começam gradualmente a ajudar as mães em seu trabalho e passam seu tempo com a mãe. Os meninos nesta tenra idade iniciam a formar bandos de companheiros de mesma idade, que vagueiam e brincam pela cidade, não se relacionando com os homens adultos nem com as mães e irmãs” (Jay, 1969 apud Chodorow, 1979).

Uma professora da 3^a série do ensino fundamental, ao observar as intervenções dos pais com os filhos, diz que vigora na comunidade a idéia de que *o papel da mulher é trabalhar, viver em casa e o papel do homem é não interferir na casa, senão vira mulher* (Edmeire, 33 anos).

Essa mesma professora disse que numa certa ocasião fez uma atividade com o tema trabalho e explicou os tipos de trabalho que homens e mulheres podiam fazer, inclusive trabalhos iguais para os dois sexos, como o doméstico. Um menino, então se manifestou na sala: *_ah, professora, isso não é trabalho de homem, homem não varre casa, não lava prato.*

A classe trabalhadora, através do *habitus* de classe, no sentido usado por Bourdieu (1999) mantém as relações no trabalho, na sociabilidade, na religião, na socialização de maneira a reproduzir o estilo e o modo de vida das pessoas como membros de um mesmo grupo, mantendo e preservando os valores e necessidades de classe social. Assim é que: *Os meninos admiram a profissão dos pais, querem ser pedreiros, pescadores; as meninas querem ser professoras, donas de casa. Muitos dos pais são analfabetos e os filhos se espelham neles. Há grande número de jovens que só estudam até a 4^a. série e param, vão trabalhar como pedreiros. No final do ano, quando acontece dos filhos não passarem de ano, os pais*

ameaçam tirá-los da escola, dizendo que vão trabalhar, pescar; as professoras é que os convence a não fazerem isso (profa. Edmeire, 33 anos).

Vários autores percebem que a atividade de pedreiro e outras similares são os tipos de trabalho mais disseminados entre as classes trabalhadoras e aquelas profissões desejadas por rapazes ainda muito jovens, sendo os “bicos” ou “biscates” mais comuns nesses estratos sociais (BRAGA, 1995; HEILBORN, 1997)

Ao relativizar a categoria trabalho e mais especificamente o trabalho infantil, alguns autores observam as relações de reciprocidade nas famílias de camadas populares salientando que a participação das crianças nos trabalhos do grupo doméstico reveste-se de uma concepção naturalizada pelas pessoas envolvidas, principalmente pelos pais e gerações mais velhas (Tania Dauster, 1992). Assim, pode-se entender as representações das gerações mais velhas da comunidade quando reclamam não poder contar com filhos e netos na realização de algum trabalho, até mesmo na forma obrigatório de contribuição para o sustento da casa. Comparam com os tempos de outrora e ressaltam o quanto cedo começaram a trabalhar.

Desse modo, as intervenções que o mundo adulto, de homens e mulheres, têm sobre o mundo da criança, resultam de conteúdos assimilados por entre gerações e reproduzidos entre as próprias crianças, e revelam as práticas sociais na construção simbólica-cultural dos sujeitos e de seus corpos. Assim, homem e mulher, menino e menina, são construções que delimitam e distinguem as atribuições sociais da masculinidade e feminilidade. Muitas dessas construções são padrões de comportamento, condutas sociais e sexuais exigidos pela coletividade e perpetuados principalmente na família. Essas distinções se revelam, por exemplo, nas concepções de sexualidade veiculadas pelas pessoas de determinado grupo ou estrato social.

No caso da comunidade estudada, nas famílias e em diferentes gerações, sexualidade é entendida como obscenidade, “maldades”, uso pornográfico ou indecente do corpo. Falar de sexualidade é falar de “osadia”, um tabu para as crianças das primeiras idades e as meninas de todas as idades.

Entretanto, até mais ou menos os seis anos de idade, as pessoas não concebem sexualidade na infância, mesmo com as várias brincadeiras sexuais feitas pelos adultos com os meninos desse grupo etário, nos primeiros anos do ciclo de vida. Desde o nascimento, até os três anos estão

totalmente sob os domínios da mãe e após essa idade já saem sozinhas pelas ruas. Nessa fase, as pessoas consideram a sexualidade neutra para a criança. Para as pessoas adultas, a sexualidade começa a se expressar mais ou menos a partir dos sete ou oito anos de idade, com as “maldades”, as malícias entre as crianças, na sociabilidade, principalmente entre as crianças consideradas “osadas”. É o período em que se acentua a divisão sexual dos papéis e o afastamento simbólico entre meninos e meninas.

A partir da idade de sete anos, quando se percebe um interesse maior pelas questões sexuais, as diversas famílias tratam de separar os grupos por sexo, inculcando nas crianças os porquês da separação, de forma a naturalizar os gêneros.

As mães e outras mulheres convencem as meninas dos perigos da proximidade com os meninos, pois elas podem ser vítimas das “osadias” deles, ou até mesmo da violência física praticada pelos valentões. Assim, as meninas aprendem e reproduzem entre si que menina não anda, nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência pacífica ou harmoniosa.

Por outro lado, aos meninos é recomendado o distanciamento das meninas, através de uma pressão social que os estigmatiza como “boiolas”, “viados” ou “osados”, caso tenham maior interesse em brincar ou ficar no meio das meninas. Vela-se para que o menino constantemente dê demonstrações de virilidade, mostrando inclusive, que não é “viado”, que gosta e faz tudo que os homens costumam fazer ou o que se diz que é próprio de menino.

Com essas representações, vê-se que a apreensão de novos comportamentos pelas crianças, não se dá somente pela observação das práticas dos pais, como avalia Bozon (1995) na análise das mudanças nas “relações sociais de sexo”. No seu argumento, usa o exemplo de que “quando se examina a transmissão dos papéis de sexo, na família, de uma geração a outra, observa-se que o mais importante não é o que cada genitor diz ou recomenda fazer (a norma), mas aquilo que eles fazem na vida cotidiana, as práticas observadas pela criança” (BOZON, 1995, p. 124). Por que será que, na socialização, as mães precisam dizer como a menina deve se comportar, andar, sentar? De outro modo, os incentivos para a consolidação ou afirmação de uma masculinidade parecem estar no nível das representações e menos das práticas.

Exemplifico com uma situação de campo: Eu estava indo para a casa de um interlocutor para realizar uma entrevista e ao passar pela frente de uma casa, um menino de 3 anos de idade começara a dar *psius* e brincar de esconde-esconde toda vez que eu o olhava. Parei para brincar com o garoto e segui. A mãe do garoto chega à janela e diz: *você agüenta com a moça?* Outra ocasião, ao cumprimentar três mulheres jovens numa mesa de bar, a mãe do mesmo garoto, sorrindo, fez o seguinte comentário para as colegas: *outro dia ele tava chamando ela* (a pesquisadora) *de fofinha, de gostosa*. Sinceramente, o garoto não havia usado esses recursos para chamar minha atenção, mas ela quis ressaltar para as amigas e para mim que o filho dela, como homem, é “*retado*”, um verdadeiro macho.

Quanto mais cedo mais as crianças observam as práticas dos seus genitores e incorporam as idealizações e representações transmitidas pelas gerações mais velhas. É o caso do incentivo ao namoro, principalmente pelas mães. Um dia na pracinha, um rapaz dirigia as brincadeiras das crianças e pediu para que elas dançassem aos pares. Nesse momento, um menino de 2 anos, o menor do grupo, ficou sem par e sua mãe então interferiu: *Deixe meu filho dançar com a menina, que assim ele já arranja uma namorada!*

Ainda que todos se considerem parentes em algum grau, há uma preocupação constante na comunidade com as fofocas que podem comprometer a conduta adequada e a sexualidade de meninos e meninas. Preta Velha, por exemplo, tem receio de que sua sobrinha-neta de 10 anos fique “falada” e a orienta da seguinte forma: *_Olhe, homem, não deixe homem alisar seus quartos (quadril) que é coisa feia, não deixe pegar você pelos seios, nem pelos meios, que é coisa feia, mesmo por brincadeira, faz mal, é muito triste, e vai lhe esculhambar mais tarde; vai dizer que fez isso, fez aquilo, fez aquilo outro com você, sem acontecer. (Para a pesquisadora:) Eu que intimido ela, intimido ela nessas palavras, pra intimidar ela, pra ela ficar atenta.*

Para exercer maior controle sobre o corpo e a conduta das meninas, muitas mães recorrem inclusive à ajuda dos filhos menores para fiscalizá-las: *oriento meu filho, Breno, para consertar Évila; Breno corrige Évila no sentar* (Verena, 34 anos).

Não somente os comportamentos, mas, sobretudo os sentimentos, as emoções e a afetividade de meninos e meninas são moldados diferentemente pelas famílias com crianças na mais tenra idade. Em minhas observações presenciei situações como esta: uma mulher sai de uma das

ruas e o filho, aparentemente de 4 anos, caminhando logo atrás aos prantos, ao que um senhor pergunta: *_Está chorando moleque?* E a mulher responde, com a maior naturalidade: *_só vive chorando, parece até que não é homem.*

Rodrigues (1983, p. 121) observa que “[...] o processo de socialização é também, e de maneira muito importante, um processo inibidor das expressões emocionais que a coletividade tem por inaceitáveis, e incentivador das emoções desejáveis”.

O controle das emoções é contínuo e paulatino no caso das meninas e bastante austero sobre a conduta dos meninos. Nesse aspecto, é preciso ressaltar e deixar sempre ativo na masculinidade a idéia de bravura, força física, agressividade, esperteza, interesse pelas mulheres, ausência de sentimentos. Ainda na praça, presenciei uma briga entre dois meninos de 9 anos de idade. Aparentemente, Simas saiu em desvantagem e como sua mãe estava por perto, ele foi queixar-se a ela, chorando, que o outro havia lhe batido (Simas é um dos meninos que mais gosta de bater nos demais). A mãe ficou irritadíssima e gritou para o filho: *_Vá lá e desconte, vá!* Ordenou quase dizendo que filho dela não fica apanhado, ou que não tem filho chorão. Silas então, saiu correndo atrás do menino para agredí-lo também.

O que seria uma vantagem nas formas de moldar as emoções masculinas, se converte também em desvantagens para os meninos, o que se reflete diretamente nos tipos de tratamentos afetivos dados pelos pais aos filhos. O caso de Ivone, 41 anos, é interessante: É separada há 7 anos e vive com dois filhos: um de 13 e outro de 17 anos de idade. Ela informa que quando morava com o marido, tinha sérias brigas por causa dos carinhos que dava aos filhos. O esposo reclamava muito e chegava a expressar o que pensava daquela relação materno-afetiva, quando via os filhos no colo da esposa: *_Ah, está criando feito uma puta!* E repetia constantemente: *_Você está criando Valter parecendo uma puta.*

O “papel³⁴” das gerações, tanto na família, quanto na rede de parentesco que estende os laços familiares no contexto da comunidade, tem importância crucial para a constituição das identidades de gênero.

³⁴ Tanto Parsons, como Eisenstadt vão trabalhar o conceito de papel como categoria estática no sistema social, em particular, o papel das gerações na manutenção dos valores para os diferentes indivíduos. O sentido usado do termo “papel” corresponde a uma categoria que pode mudar de acordo com as conveniências e expectativas de diferentes tempos e grupos sociais. Nesse caso, as aspas de “papel” das gerações na construção das identidades coletivas, podem ser substituídas pela noção de *habitus* dessas gerações.

No âmbito do grupo doméstico, os papéis sexuais e as representações de gênero se evidenciam também na relação com os espaços de circulação das pessoas, como no caso da casa e da rua, pois delimitam âmbitos sociais de domínio de um ou outro sexo. Como afirma DaMatta (1991), esses espaços são relacionais e um só existe em relação ao outro, como marcadores simbólicos de territórios sociais³⁵. Na interpretação de Woortmann (1987, p. 98) “a casa é o domínio da mulher enquanto a ‘rua’ é o domínio do homem”. Para as famílias da comunidade, a casa, portanto, sendo lugar de domínio feminino, é o espaço onde os homens devem ficar o menos possível. Meninos e homens adultos têm as representações reforçadas de que seu lugar é na rua. Em visita a algumas famílias, pude perceber essas representações, como na situação em que o pescador Lula (49 anos) reclamara para seu filho de 9 anos: *Vá arranjar mulher na rua rapaz, só quer ficar dentro de casa!* Da mesma forma, outro pescador, Elias, falando indiretamente para sua mulher, já na porta da casa, muito chateado porque seu cunhado, desempregado, ficava algumas tardes e noites na sala assistindo televisão: *fica parecendo uma puta dentro de casa!* Vale ressaltar que sua esposa, que é professora, também concordou com o marido, tecendo comentários comigo de que ela estava pouco à vontade com o irmão o tempo todo dentro de casa.

Essa caracterização dos espaços de circulação e as formas de controle social sobre as crianças foram observadas por Araújo (1989) num estudo sobre a socialização infantil em comunidades rurais da Zona da Mata Sul de Pernambuco. Nessas famílias camponesas, os pais ressaltam que as meninas não devem ter liberdade de andar pela rua, pois correm o risco de “arrumar namorado” e acreditam que as restringindo ao espaço doméstico, elas poderão, no futuro, casar “direito”. Segundo a análise de Araújo (1989, p. 83), “algumas normas de conduta estabelecidas pela família para as crianças, em geral, restringem a liberdade de movimento das meninas, ao contrário dos meninos, e tem sempre um cunho moral”.

³⁵ Outros autores como também percebem os significados da “casa” para as famílias de camadas populares, como um espaço que está estritamente relacionado à intimidade e privacidade do mundo doméstico. Na mesma linha de reflexão, Klass Woortman (1987) se surpreendeu ao ver a menção ao termo “chefe da casa” para definir a posição atribuída à mulher, diferente do sentido atribuído a “chefe de família” como representação do *status* masculino.

Entre todas as gerações, portanto, há um idioma de gênero³⁶ organizando as relações sociais, estruturando as diferenças que qualificam os comportamentos pertinentes aos grupos de meninos e aos grupos de meninas, metaforizando a vida social com os pares de oposição, por vezes tomados como naturais, outras, construídos socialmente.

³⁶ Utilizo a noção de idioma de gênero, elaborado por Maria Luiza Heilborn e aplicado por Helena Bocayuva na análise das obras de Gilberto Freyre, quanto à construção desse autor, em relação aos termos qualificativos da vida sexual entre negros e brancos entre a Casa Grande e a Senzala, através de um sistema de pares de oposição.

5 AS SEXUALIDADES NA ESCOLA

Nesta parte, analiso o contexto da socialização, principalmente em relação ao gênero e à sexualidade no âmbito escolar. A escola, como ambiente institucional, apresenta códigos, percepções e uma linguagem que, pressuponho, deveriam ter especificidades nas formas de lidar com as dimensões do corpo sexuado, já que é um espaço crivado por discursos científicos. Além disso, em termos psico-pedagógicos, as etapas pelas quais passam as crianças, são objeto das teorias do desenvolvimento cognitivo, emocional e sexual que influenciam por sua vez, as práticas e as diretrizes comportamentais para com a infância, principalmente no âmbito escolar.

Escolhi a escola “Do Campo” para iniciar essa etnografia. Posteriormente, dividi o tempo de observação com o “Colégio da Praia”³⁷, ambas instituições do ensino fundamental das séries iniciais. Após algumas semanas em campo, um dia, cheguei à sala, munida de gravador, quando um grupo de meninas de oito a nove anos de idade, curiosíssimas, avançou sobre mim, assim que ouviram minha explicação sobre a pesquisa: o que é, como deve ser e com quem aprendem sobre educação e conduta adequada de meninos e meninas. Todas começaram a falar como aprendem corretamente as orientações dos pais e professoras sobre bom comportamento. Contrariamente, os meninos, segundo elas, *aprendem osadia pela rua e com os irmãos mais velhos*. (Os meninos espichavam seus corpos sobre as meninas, tentando ouvir a conversa). Como defesa, os garotos, colegas de turma, insultavam as meninas, chamando-as de “mentirosas”. Teve início, então, uma série de agressões verbais de ambos os lados, interrompida com a chegada da professora à porta da sala. Novamente a sós, os garotos (agora como os entrevistados) voltavam a atacar as meninas, denunciando-as também como não inocentes, uma vez que, segundo eles, *as meninas ficam assim, dando dedo pros outros* (fazem o gesto com sentido CONSIDERADO obsceno, mostrando o dedo médio empunhado para cima, com os demais fechados. Continuam falando baixinho, um pro outro sobre dar dedo, todos rindo).

³⁷ A comunidade assim denomina as duas escolas devido à proximidade que ambas têm ao campo de futebol e à praia, respectivamente.

5.1 DA PORTA DA SALA: AS SEXUALIDADES NO PÁTIO DA ESCOLA

No sistema escolar brasileiro, o ensino fundamental é organizado por séries, o que implica também uma separação dos indivíduos por grupos de idades, porém, essa forma de agremiação não diz respeito apenas ao espaço da escola.

Nessa unidade de ensino, durante o intervalo das aulas, nos momentos de recreação, as crianças continuam a separar-se como no sistema de classificação etário, e, dependendo do estágio de desenvolvimento, se agrupam também por sexo. A escola mantém quatro salas de aula, dividida nos turnos da manhã e da tarde entre as séries da prontidão e quarta do ensino fundamental. Todas as salas ficam com a porta virada para o pátio, área sem cobertura, chão de areia, onde a criançada brinca nos intervalos das aulas. A escola é toda cercada por um muro e o pátio se estende pela lateral, acompanhando o contorno desse muro até o fundo da escola.

A descrição desse espaço tem sentido, na medida em que é o espaço da sociabilidade onde os usos do corpo ganham conotações sociais de eroticidade, envolvendo também a sexualidade, seja através do olhar vigilante e distanciado das professoras³⁸, seja pelo comportamento mais livre das crianças. Conforme o sentido atribuído por uma docente às interdições com as crianças: *_ esses meninos são muito osados, não se pode vacilar com eles _*, vê-se que há um código implícito nos comportamentos e na linguagem do corpo, de forma a estabelecer entendimentos mútuos sobre a sexualidade. Numa outra ocasião, outra docente se refere ao que acontece no pátio em relação à sexualidade, motivo para as próprias crianças irem correndo comentar: *_ Vanessa tava brincando, conversando de namorar!*

A idéia de que as crianças socializam umas às outras e adquirem conhecimento sobre corpo e sexualidade sem a interferência dos pais, ainda causa estranheza, como ilustrado na fala de uma professora da comunidade: *Os meninos estão osados, com total liberdade; os pais não disciplinam bem; os meninos já falam de sexo e acabam influenciando as outras crianças, aquelas que os pais são mais rigorosos* (Verena, prof^{ta}). Da porta da sala, as professoras tentam vigiar os alunos, atentas para os sinais de eroticidade, muitas vezes só percebidos com

a denúncia das próprias crianças. Sobre uma turma, uma professora comenta: *Já tinha esses namoros e eu ficava de olho; na hora do recreio as meninas inventavam desculpas pra não brincar; alguma menina recebeu um beijo no rosto, aí já dizia que namorava; quando alguma criança via ia dizer à professora* (Jurema, prof^a).

No entanto, nem sempre a vigilância dos adultos ou colegas é eficaz, para felicidade das crianças. Alguns momentos são aproveitados para brincarem com o corpo e suas significações e estabelecerem os códigos sexuais conhecidos no grupo. Certa feita, na hora de receber a merenda escolar, fizeram uma fila indiana apenas de meninos (garotos entre oito a nove anos de idade) e começaram a beliscar as nádegas do colega da frente, outros encostavam a virilha no que estava imediatamente à frente (simulando posição ativa sexualmente) e cada um se espichava para a frente e para o lado, alguns reclamando bastante (aqueles situados à frente), sendo que os demais mergulhavam em gargalhadas.

Numa outra ocasião, observando uma turma de 3^a. série de alunos entre 9 a 12 anos de idade, enquanto a professora estava ausente da sala, alguns meninos iniciaram as brincadeiras e se detiveram numa em que beliscavam as nádegas dos colegas por trás da carteira onde se sentam, provocando o protesto destes. Os garotos gostam muito dessa brincadeira, principalmente pelo intuito de provocar gargalhadas e galhofas dos colegas com os meninos em evidência.

A linguagem de gênero simbolizada na prática com os corpos entre os meninos, sugere que o sistema de referência no construto da masculinidade depende da posição ocupada no jogo sexual, nesse caso, como sujeito ativo nas brincadeiras eróticas. Da mesma forma, afirma Carvalho (1990, p. 218), que o “jogo das bolinhas”³⁹ praticado pelas crianças é também uma forma de aquisição de uma experiência masculina reconhecida socialmente, em que a identidade de gênero masculina é construída desde cedo entre os pares. "Assim, o jogo transmite aos meninos a simbólica da luta pela afirmação da sexualidade ativa frente os colegas [...]".

³⁸ Na escola esse comportamento é comum aos professores: na hora do lazer, apenas vigiam as brincadeiras das crianças, gritam da porta das salas quando consideram um jogo violento ou malicioso, mas não participam brincando ou coordenando as atividades. Ficam de prontidão apenas para as interdições.

³⁹ Mencionarei este jogo detalhadamente no capítulo em que abordo a sexualidade no universo das crianças.

Tomando como referência os códigos sexuais nas construções cotidianas do universo sexual brasileiro, Parker (1991) recorre ao sistema de classificação sexual e enfatiza as noções culturalmente definidas de atividade e passividade, sinalizando para as construções sociais em torno das configurações anatômicas que diferenciam homem e mulher, masculino e feminino. Parker analisa também o discurso heterossexual e homossexual no binarismo que cerca a idéia do ativo e do passivo, corrente na linguagem sexual.

Além desse sistema de referência, outra classificação em gênero, como a discutida por Kulick (1998) na etnografia do contexto da homossexualidade e masculinidade dos travestis de Salvador, na Bahia, mostra não somente uma construção cultural sobre os genitais. Segundo esse autor, existe uma distinção de gênero entre os travestis, construída na prática cotidiana da sexualidade, em que vigora a lógica da posição ocupada no ato sexual, sendo homem aquele que penetra um outro homem, e já o seu contrário, ou seja, um homem penetrado por outro, classificado como não-homem. Nesse sistema de gênero⁴⁰, portanto, os códigos que definem a masculinidade ganham expressões e sentidos simbólicos de atividade (ser ativo) e virilidade, contrapondo-se ao universo da feminilidade, caracterizado como passivo e submetido à hierarquia daquele. Bourdieu (1999a, p. 29) sinaliza que essas formas de classificação, quer designem o ativo ou o passivo, o estar em cima ou o embaixo, “descrevem o ato sexual como uma relação de dominação”. Voltarei a analisar essa estrutura bipolar e hierárquica nos sistemas sexual e de gênero, também quando abordar os jogos infantis com a sexualidade.

5.2 “MENINO-MACHO” E “MENINA-FÊMEA”: A SEXUALIZAÇÃO PELOS GRUPOS DE IDADE

No contexto observado, entre os cinco e os sete anos de idade, aproximadamente, meninos e meninas brincam juntos, se interessam pelos mesmos jogos, não se distinguem rigorosamente pelas condutas e emoções. Ainda não internalizaram de modo eficaz _ apesar da pressão social do mundo adulto _ os papéis sociais e sexuais normatizados pelo contexto cultural.

⁴⁰ Ver a esse respeito, a discussão sobre o sistema de gênero no Brasil, explorada por McCallum (1998). A autora dialoga com autores que, tentando definir o sistema de gênero presente nas sociedades latinas e mediterrâneas, procuram entender os aspectos da feminilidade e da masculinidade e as implicações com o poder no âmbito da sexualidade e além dela.

Nesse grupo de idade, os meninos gostam de brincar uns com o corpo dos outros, simulando lutas vistas em desenhos animados e filmes de televisão, se atacam constantemente, rolam pelo chão, de modo a parecer agressivos, e nisso demonstram certo prazer em duelar corporalmente com o outro. No cotidiano da escola, as professoras gritam e exigem que esses alunos deixem a brincadeira, quando não são indiferentes a essas condutas. Ficam da porta de suas salas conversando, e às vezes surpreendem as crianças, fiscalizando as atitudes consideradas suspeitas, como conversas de namoro, meninas e meninos em abraços e cochichos ao pé de ouvido, brincadeiras de montar sobre o corpo do outro, todas consideradas como “osadia”. Epstein (1999) observou esse tipo de comportamento de vigilância quanto à sexualidade dos alunos nos momentos do recreio numa escola da periferia de Londres. Recorrendo a Foucault, associa o olhar do professor ao simbolismo do sujeito panóptico, daquele que vigia a todos sem que sua presença física seja percebida.

Para as professoras, “osadia⁴¹” é tudo que diz respeito à sexualidade, à intimidade corporal e que motiva o interesse das crianças, pela curiosidade em saber o que é _ normalmente com os próprios colegas _ ou por alguns atos que indicam alguma eroticidade, além de gestos considerados obscenos, tanto pelas crianças como pelos adultos, como *dar o dedo*, expressões pornográficas como *mandar tomar no cu*⁴², beijos no rosto ou na boca. Num daqueles dias em que as crianças estão bem agitadas, vários meninos da 1ª série brincavam agarrados em sala de aula, aos pares, imitando um combate corporal entre inimigos. De repente, do pátio, ouvi a professora gritar com voz estridente: *Que brincadeira é essa de tirar a calça do colega na sala? Desde ontem estou observando vocês; assim vocês estão demais!* Numa outra ocasião, ela então comenta, indignada com a falta de educação doméstica e osadia dos garotos: *A última que me aprontaram, tentaram tirar a calça do menino* (Ednei, prof^a).

Várias meninas também participam desse jogo de luta, sendo taxadas pelas professoras como “danadas” ou também “osadas”, pelo fato de gostarem de brincar atracadas aos meninos, emitirem palavrões sem maiores constrangimentos. É importante notar que, quando referida às garotas, a categoria “osadia” assume o significado de ousadia, no sentido de atrevimento, afronta, além de audácia e conduta arrojada. Um caso ilustrativo é o de Ludiana, garota de seis anos de idade, bastante ativa na sala e que está sempre enfrentando os meninos nas

⁴¹ Diferente do termo ousadia, a palavra osadia no contexto aqui estudado, possui uma carga semântica bastante forte como conotação sexual ou pessoa muito atrevida.

⁴² Expressão muito freqüente entre as crianças de várias idades.

brincadeiras corporais. Da porta da sala, uma professora comentava sobre o comportamento dos alunos e com frequência, os comentários eram sobre a conduta "desviante" dela ou das demais: *Essa daí é danada. Pedi revistas para trabalhar na sala e ela falou: lá em casa só tem revista de mulher nua* (Verena, 34 anos, prof^a). De maneira que, nessa situação, “osadia” adquire conotações de que a menina não tem pudor em mencionar publicamente, que em sua casa tem revistas “proibidas”, tendo atitude de afronta à docente. Os casos que envolvem essa aluna na escola também são avaliados pela professora a partir da percepção de que a família da menina é *desajustada*, assim como a de várias outras alunas. O padrasto de Ludiana, por exemplo, bebe constantemente e, segundo Verena, *bate até na mãe de Ludiana*, inclusive na frente da garota. Numa outra oportunidade, mais um comentário carregado de espanto e indignação a respeito de outra aluna de cinco anos de idade: *Essa aí já fala em namorar, minha filha!* (Lene, prof^a).

O significado do termo “osadia” também pode estar associado à falta de respeito para com as pessoas mais velhas e uma certa autonomia de comportamento pelos mais jovens. Em uma noite, quando algumas mulheres bebiam cerveja na praça, algumas ainda em trajes de banho, Preta Velha comenta: *Aí, umas mães de família, uma hora dessa, os meninos tá ali solto, brincando; elas estão ali sentadas, os filhos tá ali; elas estão ali sentadas bebendo, desde cedo que tô vendo elas ali*. E complementa em tom suave e com a voz da experiência de que é importante as pessoas *botar seus filhos no ritmo, não beber na presença dos seus filhos, pra não dar osadia*. A “osadia” neste caso, pode significar que os pais, como pessoas mais velhas, deixam os filhos participarem de coisas que não dizem respeito ao universo deles. As crianças podem com isso, ter espaço aberto e perder os constrangimentos para falar ou fazer o que lhes vier à cabeça, até mesmo na presença dos adultos.

A brincadeira constante entre os meninos, de duelar com os colegas, parece expressar tipos de “jogos de violência masculinos”, exercitados como provas de virilidade, sempre em operação no âmbito coletivo. A luta corporal é mais um teste para validar o mais forte, o mais valente, corajoso, o mais violento. Conforme lembra Bourdieu (1999a, p. 65),

A virilidade tem que ser validada pelos outros homens, em sua verdade de violência real ou potencial, e atestada pelo reconhecimento de fazer parte de um grupo de ‘verdadeiros homens’. E ainda: “a virilidade, como se vê, é uma noção eminentemente relacional, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesma.

As crianças menores participam dos jogos sexuais e também atuam como sujeitos adestradores da sexualidade das demais, denunciando, de quando em vez, o que os maiores estão fazendo em segredo, ameaçam contar aos pais sobre algum comportamento considerado impróprio, e sobre os xingamentos. Chegam correndo e dizem para as professoras que ouviram "conversas de namoro", que o colega "falou osadia", ou fez alguma obscenidade, como mostrar os genitais (meninos). Assim, nesse contexto da escola, dos cinco aos sete anos de idade, as professoras e, por extensão, os adultos de um modo geral, são os principais formadores das representações de gênero e disciplinadores da sexualidade na criança, apesar de iniciar-se, já nessa fase, a externalização dos muitos sentidos apreendidos sobre o corpo, sexo e gênero também entre os pares. A garotada de maior idade (meninos), entretanto, tenta incorporar os menores no jogo de sedução, fazendo-os de pombos-correio, levando "recados de namoro" e "cartas de amor" para as meninas.

Entre as crianças maiores, a partir dos oito anos de idade, inicia-se outro processo de separação por sexo, relacionado às classificações de gênero construídas pelas próprias crianças⁴³. As famílias também incentivam a separação dos corpos nessas idades, passando a distinguí-los pelos termos nativos de "menino-macho" e de "menina-fêmea". Trata-se da incorporação das noções sobre os papéis de gênero e o início de uma identidade construída subjetiva e culturalmente a partir das diferenças anatômicas/corporais, mas também na observação da ação do corpo, um corpo que expressa sexualidade (meninos) por um lado, e que retrai a eroticidade (recomendado para as meninas), e de outro modo, ora colocado como ativo, ora como passivo, como lembra Kulick (1998) na etnografia entre homossexuais em Salvador. Segundo Parker (1991), essa diferenciação em torno das distinções corporais faz parte do sistema cultural e da ideologia de gênero no Brasil, em que a vida sexual e mais amplamente, a sexualidade, atuam como sistema de referência para a classificação e hierarquização dos comportamentos sociais.

Entre os oito aos quatorze anos de idade, começam não somente a se separar, mas também a rivalizar-se nos grupos por idade e sexo. As meninas não gostam nem desejam ficar entre os

⁴³ Nesse e demais aspectos sobre as construções de gênero, agradeço as críticas da professora e pesquisadora Adriana Piscitelli, que lembra ser o gênero um conceito relacional no qual "as crianças estão imersas desde a gestação". O fato de não haver uma separação por sexo antes dos 8 anos de idade, não quer dizer que não exista classificações de gênero elaboradas pelas próprias crianças antes desse período, mas "apenas que a maneira como gênero atravessa essas relações não incide numa separação por sexo", argumenta Piscitelli.

meninos, preferindo manter-se no seu próprio meio feminino, cochichar aos ouvidos, conversar em segredinhos, confabular e apontar todos os defeitos vistos nos garotos. Mas as meninas também rivalizam entre si, xingam umas às outras e por extensão a família das colegas, brigando mais com palavras do que corporalmente, como o fazem os meninos. Nesse período do ciclo de vida, parece haver um ritual de evitação em torno do gênero e que produz a classificação, considerada natural da conduta social masculina e feminina. Para ilustrar essa característica segregada dos grupos, vale destacar a fala de uma docente, referindo-se ao sexo e à idade como elementos marcadores das distinções entre os jovens a partir dos dez anos de idade: *Quando chega os 13 anos, o pensamento muda, a menina só quer andar com meninas, não têm mais liberdade de brincar com menino, quando chega um menino perto: _ ah, saia daqui, não sei o que...* (Jurema, 32 anos).

Observando as representações do universo feminino, as meninas entrevistadas se classificam como mais “responsáveis” que os meninos, tanto no cumprimento das tarefas na escola como nas relações no grupo doméstico. Têm um discurso em que pretendem expressar coerência na vida cotidiana, possibilitada pela absorção das recomendações familiares, obediência à professora, restrição ao mundo da casa em oposição à vida na rua, além da contenção do corpo e daquilo que poderia expressar sexualidade. Nesse sentido é que, para algumas garotas, *ter bom comportamento é ficar quieta em casa e na escola* (Vívian, 5 anos), *é estudar e obedecer a professora* (Renata, 9 anos). Em todos os grupos de idade, tanto meninas como meninos se referem aos corpos femininos como dotados de uma sexualidade retraída, sempre em latência, que nunca deve emergir. De um modo geral, pais e professores também colocam em seus discursos a noção de uma feminilidade com recato, disciplina, e, sobretudo, sem expressão de eroticidade ou desejo sexual. Veiculam uma linguagem em que reforçam o estereótipo feminino de mulher contida, pacífica, obediente, em cumprimento às orientações dos pais e professores, quando eles pedem para *ficar quietinha, não ficar correndo, não ficar abusando* (Carla, 6 anos), *não xingar a professora, não brigar, não brincar de brigar* (Juliana, 9 anos).

Bozon e Heilborn (2001), analisando as relações entre parceiros na iniciação sexual, discutem as interações verbais e os contatos corporais como formas modeladas pela cultura, que, no caso do Brasil, se revelariam como uma forma menos contida de uso do corpo e da externalização da sexualidade. Entretanto, ressalto, assim como os autores mencionam, que essa cultura corporal veiculada nas práticas e no discurso, está marcada pelo gênero, de

maneira que homens e mulheres têm prescrições diferenciadas para suas condutas. O corpo, para o sexo feminino, ainda é inscrito pelo código da constrição e do recato, como internaliza uma menina : *Minha mãe fala pra não ficar arreganhada na rua, não falar alto na rua, não brincar de se esconder porque tem muitas maldades* (Luciene, 14 anos).

Na abordagem aqui tratada, ainda que não possamos falar em relacionamento propriamente dito, no caso da categoria infância, as primeiras normas que as crianças apreendem em torno da sexualidade revelam que o controle das emoções, do corpo e do erotismo tem relação direta com o gênero. Desse modo,

"a expressão dos sentimentos, na medida em que é apreendida cotidianamente, resulta de uma construção social que determina seus contornos. As sensações afetivas vivenciadas pelos sujeitos resultam de marcas sociais que exprimem o sentido geral de uma cultura" (BOZON & HEILBORN, 200, p.112).

Por sua vez, as meninas naturalizam a conduta masculina em relação à agressividade, ao desinteresse pelo estudo e o interesse pela eroticidade, já que *esses meninos* (da escola e da praça) *são malvados, gostam de bater*, ao contrário da inocência feminina, pois *as meninas brincam de roda e os meninos abusam, brincam de luta*, além de que *os meninos não fazem os deveres na sala* (Renata, 9 anos). As garotas entendem, então, que os meninos normalmente não têm bom comportamento, pois *xingam porra, não prestam atenção no dever, bagunçam na sala* (Rosinha, 10 anos).

Vale lembrar que as meninas também apresentam muitas dessas características, mas são mais dissimuladas; vivem cochichando aos ouvidos tanto com as colegas como com outros garotos, dão palavrões, mandam recados às escondidas e disfarçam muito mais para a professora; elas é que mais denunciam os meninos, mostrando para as professoras o quanto eles são perversos e “osados”, e elas, as “direitas” e disciplinadas.

É constante então, a associação da masculinidade pelo universo feminino infantil, à violência e interesse por sexo, como reforça Ludiana, 5 anos: *gosto de brincar com as meninas porque os meninos podem fazer alguma osadia*. A malandragem, o erotismo e o namoro são os temas também recorrentes nas visões sobre o mundo masculino, tanto por crianças, como por adultos: *Os meninos ficam abusando as meninas. A professora diz que os meninos de treze anos só querem namorar. Os meninos ficam fazendo osadia na escola. Um menino da sala*

escreveu uma carta para Vanessa dizendo que o menino de treze anos (o mais velho da turma) só queria a piriquitinha (vagina) dela, a piriquitinha gorda de Vanessa (Iasmina, 10 anos).

Essa história também foi contada pela professora, da seguinte forma: *Tem um menino, de mais ou menos dez anos, da 3ª série, e que é um conquistador; só pensa em namorar e faz carta de amor para as meninas. Teve um dia que numa carta, um aluno dizia que o colega (o garoto acima) só queria transar com a menina.* Segundo a professora, o colega denunciava o outro para as meninas através da carta, para destacar que a intenção dele era apenas sexual, e não apenas um namoro simples, sem maiores intimidades corporais.

Os meninos, ao se defenderem dos estereótipos traçados pelas mulheres, riem como se as acusações fossem elogios e parecem gozar de satisfação ao saber que suas “performances” masculinas estão sendo bem entendidas pelas meninas. Vê-se, portanto, que antes mesmo do ingresso na vida sexual propriamente dita, a espontaneidade e o lidar com a sexualidade de forma menos controlada ou contida são atributos que persistem como privilégios do mundo masculino, através da ideologia tradicional de gênero.

Ainda no pátio, os grupos se mantêm separados por sexo, porém sempre se permitem alguma aproximação, seja para compartilhar uma brincadeira desejada, rivalizar com o gênero oposto ou trocar segredinhos ao pé do ouvido. Em várias ocasiões, flagrei meninos cochichando no ouvido de meninas e essas com sorrisos maternos. Na visão das professoras, a conversa no ouvido tem sentido erótico somente entre meninos e meninas, apesar das meninas também cochicharem entre si. Quando falam no ouvido das outras, normalmente as garotas estão em briguinhas infantis, em segredos de colegas ou provocando a ira das demais. O possível erotismo do segredo infantil é então observado e comentado pelos professores, mas a vigilância maior é sobre as meninas, seus gestos e adornos que anunciem algum erotismo em seus corpos. Dois professores comentam as formas de controle sobre a indisciplina feminina: *Digo para não ficar mostrando a calcinha, mando as meninas ficarem com a perna fechada ou cruzada e para não abrir as pernas. Elas gostam de ficar balançando o cabelo, desfilando. Digo que menina direita não fica com termos de menina grande; não deixo ficar de cabelo solto (na escola), não deixo passar batom (Ronaldo, prof^o). E observam que as meninas da sala se arrumam e falam em arranjar namorado, passam batom, espelho. Festa da escola parece desfile, se maqueiam, mas material para a escola não trazem (Moema, prof^{ta}).*

Há, portanto, um código sexual e um idioma de gênero⁴⁴ que informam as regras que circundam a manipulação do corpo. As formas de olhar, a piscadela, o andar, o tocar, os gestos dependem das convenções sociais do grupo ao qual o indivíduo pertence. Segundo Boltanski (1989), há uma "espécie de código de boas maneiras para viver com o corpo", sendo esse código interiorizado de modo inconsciente, mas reconhecido socialmente.

5.3 BRINCADEIRA E "SACANAGEM" X TABU DA SEXUALIDADE

Na perspectiva analítica de Michel Foucault (1988), as instituições da modernidade intensificaram a veiculação da linguagem sobre o corpo e o sexo, e, de forma aparentemente paradoxal, o silêncio foi também usado como estratégia de poder nas formas de exercício da sexualidade.

Na sociedade contemporânea, os agentes tradicionalmente responsáveis pela socialização e disciplina do sexo parecem confirmar essa tese foucaultiana do silêncio em volta da sexualidade como estratégia de poder e administração do corpo. O discurso da sexualidade, então, segue dois caminhos opostos e desencontrados: o discurso jocoso, do duplo sentido, da "sacanagem", falado entre os pares da socialização, intrageracionalmente, e aquele que envolve saberes, transmitidos de geração para geração, ou das instituições para os sujeitos da socialização.

No caso dos grupos estudados, quando veiculada entre as crianças, a sexualidade é percebida, sobretudo nas brincadeiras, como obscenidade, expressão de masculinidade, e nos jogos eróticos com o corpo. Do ponto de vista infantil, é como se a sexualidade estivesse no âmbito da "sacanagem", não merecendo, portanto, atenção especial em conversas com adultos. De outro modo, quando abordada dentro da sala de aula, a sexualidade recobre-se de sentido associado à procriação, atividade de reprodução biológica comum às espécies animais. Uma professora, numa conversa sobre "namoros de criança" diz que fala sobre sexualidade na sala

⁴⁴ Expressão de Maria Luiza Heilborn, em "Costela de Adão" (1993) e utilizada por Helena Bocayuva (2001) na análise do sistema tradicional de gênero no olhar de Gilberto Freyre sobre o erotismo entre as raças e os sexos. A

de aula da seguinte forma: *Falo sobre as plantas, a reprodução das plantas e dos seres humanos e as crianças dizem espantadas: _ o que é isso Pró?! (Antonieta, 32 anos).*

Uma outra docente ressalta como os alunos se esquivam do assunto sexualidade no âmbito da sala e comenta a reação, quando *em uma aula sobre sexualidade, aparelho reprodutor, ficaram rindo, não fizeram perguntas. Um aluno de onze anos, crente (protestante) disse: _ minha mãe disse que é muito cedo para aprender essas coisas.*

As professoras percebem que há um silêncio sobre a sexualidade, ainda que o assunto seja reprodução humana. Há um tabu para tratar da questão e mesmo quando um agente legítimo da informação (a professora), coloca o tema como pauta da aula, *as crianças não falam nada sobre o corpo, têm vergonha de perguntar; os pais não tocam no assunto, não falam no assunto. O problema é de casa (Prof^a. Moema).*

Por outro lado, algumas professoras reconhecem que as crianças lidam com a sexualidade como objeto de gracejos e piadas. Para uma docente de uma turma de alunos de nove a onze anos de idade, as crianças, ao falarem de sexualidade, *levam (os meninos) o sexo pro lado pejorativo, rabiscam (no caderno), levam pro lado da obscenidade, expondo o órgão sexual de forma pejorativa. Explico sobre isso, digo que sexo é natural, tem o tempo certo, que homens e mulheres se relacionam (Prof^a. Edneuza, 33 anos).*

Para ilustrar o tratamento galhofeiro com a sexualidade, a mesma docente relata um caso na sala, em que *um menino desenhou na borracha, um menino e uma menina; o menino com o pênis introduzido na vagina, e depois foi carimbando no caderno (dos colegas). Expliquei que é natural, não precisa exhibir para os colegas. Conversei em particular com os dois. O menino até chorou, pediu desculpas. Só que sinto restrições, receios, pois sei que os pais não gostam que fale sobre sexualidade na escola. Os filhos chegam falando em casa e eles vão pedir satisfações à professora, acham errado despertar a curiosidade das crianças (prof^a. Edneuza, sobre alunos da 3^a série).*

As contradições e ambigüidades que envolvem o falar e o não falar da sexualidade entre pais e filhos, e o próprio conhecimento infantil sobre o corpo se resumem na entrevista de uma

autora chama a atenção para a linguagem sexual que qualifica hierarquicamente pares de oposição nas classificações de gênero. Ver a esse respeito, os capítulos III e IV da obra: *Erotismo à brasileira* (2001).

docente que trabalha com alunos de cinco a sete anos de idade: *Não percebo nada de sexualidade. Eles não têm ainda essa curiosidade sobre sexualidade, estão mais pro lado da brincadeira. As crianças que vêm (pra escola) já conhecem o corpo; quando falo do corpo humano já vão falando, sabem distinguir o macho da fêmea; os meninos falam o pinto pra fazer xixi, as meninas é xereca. Os pais não ensinam sobre sexualidade, ainda está naquele tabu de antigamente, deixam as coisas acontecer. Deixam pra falar mais tarde, quando já está adolescente com seus catorze, quinze anos (Prof^a. Jurema).*

Ao mesmo tempo em que não percebe qualquer expressão de sexualidade no meio infantil, a professora relata uma situação de sala de aula em que o assunto adquire duplo sentido: *Quando trabalho as sílabas CA, CO, CU, as crianças não falam, têm vergonha de dizer a sílaba CU, e dizem: _ minha Pró, você está falando osadia e CU não pode falar. Eu digo que pode falar sim, que CU é por onde saem as fezes. As crianças me dizem: _ Mas se eu chegar em casa falando CU, o papai vai me bater. Eu digo pra eles dizerem aos pais que é por onde as fezes saem (Jurema, docente).*

Nessa situação, parece existir uma confusão generalizada entre o sentido veiculado pelas crianças e a explicação do significado proposto pela professora. Os alunos quando chamam a atenção para a palavra CU, não estão colocando em foco o ânus como parte sexual do corpo, mas a conotação vulgar que o termo assinala. Além disso, podem estar associando a sílaba à expressão muito corriqueira entre eles, quando mandam o colega “tomar no cu”, significando uma agressão verbal ao outro, e, simbolicamente, uma relação de força e dominação. Assim, a professora introduz de forma (in)voluntária outra dimensão erótica da palavra através da linguagem coloquial corrente nesse e outros espaços sociais.

O termo “cu” pode estar sendo usado pelas crianças também com o sentido da transgressão. Entrevistando duas garotas protestantes (testemunhas de Jeová), elas denunciam uma colega, que consideram muito osada: *Quando algum menino mexe com Vanessa, ela responde com palavrões. Os meninos, segundo elas, então dizem: _ Vanessa, sua horrorosa. E imediatamente a menina retruca: _ Horrorosa é tu, que lambe verme do meu cu. Cara feia pra mim é fome, pegue o cu, frite e come. Resumindo a imagem da colega, as duas dizem que tudo dela é cu.*

Outra situação em sala de aula, semelhante a uma cena de teatro, com alunos entre sete a treze anos de idade, quando a professora conversava sobre sexualidade: *Aí outro dia eu disse assim: _olhe, menino tem pinto. Ah, quando eu falei que menino tem pinto, foi uma risadaria. Aí eu perguntei: _vocês entenderam o quê de pinto? O que foi que vocês (suprime a palavra) de pinto? Aí ninguém não explicou né. Aí eu disse, sabe o quê acontece de pinto, eu vou explicar pra vocês o que é que acontece de pinto: porque o menino tem pênis, o pênis do menino é comprido, não é comprido onde faz xixi? _ O menino faz xixi em pé ou sentado? _ Ah, em pé professora. Então, e a menina faz como? Sentada, né isso? Então, porque nós, mulheres, somos diferente de homens. Homem faz xixi em pé porque não pode sentar e nós mulheres não fazemos xixi em pé, nós mulheres só podemos fazer xixi sentadas, porque da nossa o quê? Diga o que? _ Ah, eu não sei não professora! _ Então eu vou explicar; eu tava explicando a eles (diz para a pesquisadora): _ ói, nós temos nossa vagina e os meninos têm os pênis deles; então os meninos têm os pênis que é comprido; e a nossa vagina é comprida? Não. Então, é por isso que nós sentamos no sanitário. Aí depois ficou numa boa (frisa para a pesquisadora). Também não perguntaram mais nada (Prof^a. Aída, 61 anos de idade).*

As professoras dão explicações sobre gênero, naturalizando o comportamento a partir da fisiologia e anatomia corporais de homens e mulheres como simples animais. Numa turma de alunos de sete e oito anos de idade, em dia de prova, presenciei a seguinte situação: uma aluna perguntara para a professora sobre o gênero dos substantivos:

Aluna: Feminino é mulher ou homem, Pró?

Professora: Se estou pedindo o feminino, e aí está o masculino, o feminino de pato é mulher ou homem? E assim, a aluna continuou sem saber do conteúdo semântico da palavra, bem como das diferenças sócio-culturais que cercam o conceito de gênero. Já numa outra situação, entre alunos de sete a oito anos de idade, outra professora teceu um comentário, referindo-se ao que um menino falou sobre uma colega, reforçando que seu posicionamento foi no sentido de manter o silêncio, já que considera esses meninos muito “osados”:

Menino: Ah, professora, Fulana tá com uma camisinha no bolso.

Professora: Vocês sabem o que é camisinha?

Turma: Não.

Professora: Já abriram alguma camisinha?

Turma: Não.

Professora (Para a pesquisadora): *Não quis explicar porque já são osadinhos demais. Um aluno chegou até a dizer: _ ah, eu já vi na televisão. (E continua) Era bem capaz de dizerem em casa e as mães virem reclamar na escola.*

5.4 EXPECTATIVAS E DESEMPENHOS NA SALA DE AULA

O sociólogo Bourdieu (1999a), em nota de rodapé de seu trabalho “A dominação masculina”, sinaliza que o sistema escolar cria expectativas distintas para meninos e meninas, privilegiando o desempenho para os primeiros, desde o ingresso na vida escolar, o que foi bastante reforçado pelo movimento feminista décadas atrás. Mas em certos contextos essa é uma idéia equivocada e muitas vezes ocultada nas análises convencionais sobre as desigualdades de gênero na educação, quando se analisa mais detidamente o sistema escolar brasileiro contemporâneo (MADEIRA, 1997).

Algumas pesquisas realizadas nos anos 90 demonstram que as meninas têm tido melhores desempenhos escolares do que os meninos e permanecem mais no sistema educacional do que os meninos, apesar de estarem retidas nas profissões marcadas pelo viés de gênero, como as de menor prestígio social ou de menores rendimentos (HEILBORN, 1997; MADEIRA, 1997). O problema do fracasso e da evasão escolar na análise de Madeira (1997) é uma questão posta pela situação de classe social, pelas condições materiais e pela deficiente organização do sistema educacional.

Na comunidade estudada, mesmo sem o suporte de dados estatísticos, é possível perceber os desempenhos das crianças e o tratamento diferenciado dado pelas professoras aos meninos e meninas quando se trata dos sucessos e fracassos na vida escolar. Isso fica patente nas próprias representações que as meninas têm sobre o desinteresse dos meninos pelos estudos e as posturas das professoras frente aos grupos indisciplinados (geralmente de meninos), pois segundo uma menina de 9 anos, *os meninos não fazem os deveres na sala* e outra, de 10 anos diz que *eles não prestam atenção no dever, bagunçam na sala*. As professoras consideram as meninas mais estudiosas, mais disciplinadas, menos violentas, prestam mais atenção e realizam mais as tarefas. Professores e alunas associam bom comportamento a estudo, o que

são consideradas características naturais nas meninas. Assim é que uma menina de 5 anos afirma que, *ter bom comportamento é ficar quieta em casa e na escola*, e outra de 9 anos reproduz a idéia de que *é estudar e obedecer a professora*.

Em consonância com o que verifica Madeira (1997) sobre a trajetória das crianças dos setores populares, em Pinaúna, desde cedo as professoras já decidiram quem vai passar, quem são os piores, os que querem alguma coisa e os que não querem nada. Estes últimos, são os meninos brigões e pobres do “Agreste”, as meninas de famílias consideradas mais pobres e sem educação doméstica (quer dizer, indisciplinadas, sujas e desnutridas), os meninos que não querem estudar e só fazem desenhos ou só querem brincar.

Assim é que:

Vários estudos já detectaram (e criticaram) que aprender, para a maioria das professoras do ensino fundamental, é não errar, o que no mínimo é surpreendente, já que parece uma tarefa impossível do ponto de vista de quem está aprendendo. Errar, por sua vez, cobre uma variedade enorme de comportamentos _ significa desobedecer, negligenciar, desafiar, ser indisciplinado, uma vez que aprender é seguir o modelo, copiar, repetir, calar e sentar. Talvez por aí se possa intuir por que os meninos são afastados com mais frequência do nosso sistema escolar, o que não exclui o afastamento de meninas com comportamento semelhante (MADEIRA, 1997, pp. 88-89).

Os desempenhos dos alunos estão refletidos também nas disposições espaciais da sala de aula. Em todas as turmas, a maioria dos meninos senta no meio ou no fundo da sala e raramente à frente, como as meninas. Em algumas salas formam-se grupos de meninos que brincam bastante durante as aulas ou simplesmente demonstram não ter algum interesse pelas atividades da professora, preferindo traçar figuras vistas nos desenhos animados, principalmente aqueles de luta. As professoras, em tom ameaçador, comumente declaram, para que todos ouçam na sala que *esses meninos não querem nada*, já prevendo o fracasso que terão ao final do ano letivo. Essa desvantagem que os meninos estão tendo na vida escolar pode ser investigada através dos números de repetência e na composição das turmas do Fluxo Preparatório⁴⁵. Em uma das turmas desse programa observei que a maioria é composta de garotos, quer dizer, meninos que ficaram retidos em várias séries e ao final de alguns anos ainda não sabem ler e escrever.

⁴⁵ Programa de educação especial fomentado pela Secretaria Estadual de Educação, no qual se prevê a alfabetização de alunos em idades avançadas e fora de seriação num período de 3 anos, como uma espécie de classe multisseriada.

A análise feita por Felícia Madeira (1997) sobre os desempenhos e os fracassos de meninos e meninas dos setores populares estão relacionados com as condições materiais pelas quais passam crianças, famílias e professores e a precária organização do sistema educacional. Nas observações de sala de aula, principalmente nas séries iniciais, percebe-se a repetição de cópias de tarefas, pouca atenção dos professores aos alunos considerados “brigões” e não estudiosos, além da reprodução de padrões culturais fora da realidade do contexto local. Para ilustrar, em uma turma, a professora estava realizando uma prova escrita e em uma parte ela solicitava que os alunos marcassem os meios que eles usavam para se comunicar com os pais no trabalho. As opções, para uma comunidade de pescadores e trabalhadores do setor informal, eram um telefone e uma carta/correio, meios os quais não são usados pela população local, até porque, dificilmente os pais das crianças conseguem um emprego fixo, e muitos não são alfabetizados.

5.5 ESCOLA E FAMÍLIA OU PAIS E PROFESSORES: UM PACTO CONTRA A SEXUALIDADE

Os estudos sobre iniciação sexual, juventude e gravidez na adolescência têm mostrado que os jovens aprendem pouco ou quase nada sobre sexualidade com os pais e professores (CARMONA, 2000). Em contrapartida ao silêncio perpetrado pela família e escola, crianças e adolescentes adquirem conhecimento e experienciam a sexualidade a partir do que ouvem dos colegas nas escolas, amigos, irmãos mais velhos e na televisão, ou seja, normalmente com seus grupos de idade e meios de comunicação de massa. Nesse sentido, parece que na gramática de gênero das classes trabalhadoras foi estabelecido, consensualmente, um pacto de evitação da sexualidade para os jovens de todas as idades, desde a mais tenra infância até o início do reconhecimento da maturidade social.

Esses códigos de evitação também estão presentes em Pinaúna. Entre todas as professoras entrevistadas, uma única mostrou-se mais preocupada com a transmissão sobre questões da sexualidade, reconhecendo também a organização da cultura local e as interferências da família sobre a aprendizagem dos alunos e o que a escola transmite em termos de conhecimentos que por ventura possam conflitar com os valores da comunidade. Assim é

que, para uma docente, *é complexo trabalhar com o tema sexualidade; o professor explica e os pais não gostam. Se o professor faz alguma coisa que sai da rotina dos pais, há conflito. Os pais não querem mudanças para os filhos. Tenho medo de falar sobre certos assuntos como sexo e religião. Os pais acham que os filhos não têm muita maturidade pra entender certos conteúdos* (prof^a. Ednilza, 33 anos).

Reconhecem-se várias dificuldades em lidar com o tema, principalmente pelas resistências vindas da família por tabu, medos (especialmente quanto à possível autonomia das meninas), falta de conhecimento e uma linguagem adequada para o diálogo. Segundo algumas professoras, nessa dificuldade, *tem um pouco de tudo: têm vergonha, não sabem explicar, falam brigando: _ah, você vai ficar preta!* (prof^a. Ednilza, 33 anos).

A família se vê como a instância legítima para trabalhar o assunto e a escola, contraditoriamente, precisa atender aos anseios e expectativas dos pais, o que mantém a reprodução social e o controle da sexualidade, pois *os pais acham que os filhos vão aprender com o tempo ou com a família, mas não explicam aos filhos; as crianças acabam aprendendo na rua. Eles (os pais) não querem que a escola fale sobre essas coisas. Abordo o assunto sobre corpo, sexualidade, mas não entro em detalhes* (prof^a. Ednilza, 33 anos).

O fato de as escolas do primeiro ciclo básico, ou melhor, das séries iniciais do ensino fundamental estarem situadas na própria comunidade, contribui para que os pais saibam que podem controlar melhor as filhas, seu comportamento e o tipo de conteúdo relacionado à sexualidade que elas aprendem na escola. Entretanto, ao findar esse primeiro ciclo, as crianças entre 12 a 14 anos, muitos já adolescentes, precisam continuar os estudos na 5^a. série e a partir de então, precisam se deslocar para outra localidade, ingressando na escola a que eles chamam ginásio. Essa fase é a que as mães mais se preocupam com as meninas, porque deixam de ter um controle maior, já que elas estão distantes e passam a circular em outros espaços com mais liberdade. A maior preocupação, no entanto, é com os namoros, já que as meninas podem conseguir parceiros desconhecidos, rapazes que não fazem parte da rede de parentesco local.

É o que justifica uma senhora da comunidade: *E os daqui todo mundo já sabe quem é, se for pescador todo mundo já sabe, se for vagabundo, já sabe. Porque pelo menos Barra Grande,*

Itaparica, daqui da ilha mesmo, ou daqui ou dali, todo mundo, se descobre de onde é (Maria, 45 anos).

Então, fica perceptível a preocupação da família em continuar exercendo o controle sobre o comportamento e a sexualidade das meninas e a escola, por outro lado, como instituição legítima na transmissão do conhecimento científico, também contribui para a permanência de concepções que idealizam as condutas baseadas no gênero, assim como naturaliza a sexualidade, limitando-a à sua dimensão biologizante.

6 O UNIVERSAL CULTURAL INFANTIL

Nesta parte da dissertação, apresento as concepções elaboradas e reproduzidas entre as crianças sobre a sexualidade e os comportamentos concebidos como adequados a meninos e meninas. A análise que se segue está centrada, sobretudo, na observação da composição dos grupos de idade de crianças que circulam pelas ruas da comunidade e se encontram cotidianamente nos espaços da praia e da praça, para exercerem a sua sociabilidade.

6.1 “MENINOS OSADOS” E “MENINAS ASSANHADAS”: O “IDIOMA DE GÊNERO” NA CONDUTA SOCIAL E SEXUAL DAS CRIANÇAS

As crianças elaboram idéias sobre as relações sociais de sexo em seu meio, atuam umas sobre as outras como agentes socializadores e delimitam os espaços simbólicos de convivência próprios aos homens e às mulheres, como pude observar na comunidade estudada. Nas interações cotidianas no meio infantil, os atores sociais apresentam classificações que atendem aos tipos ideais na definição do que seja o comportamento adequado e esperado de meninos e meninas. Reproduzem as informações transmitidas pelos adultos, reelaboram e criam idéias sobre a maneira de ser e agir das pessoas com quem dialogam e convivem, iniciando um ciclo em que surgem as construções sociais mais elaboradas sobre sexo e gênero, sob as formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, brincadeiras de erotização do corpo. Brincadeiras como os jogos das bolinhas⁴⁶, por exemplo, podem ser ilustrativas da simbologia de gênero, podendo apresentar "um idioma de formação da sexualidade masculina" como construção de uma identidade em gênero. Na cidade mineira de Ipanema, esse jogo, considerado masculino, é praticado, quase exclusivamente por meninos entre oito a quatorze anos de idade, quando simulam enfrentamentos, competem e se afirmam como homens ativos, conquistadores, ganhadores. Uma leitura antropológica dos jogos de meninos e meninas identifica, portanto, símbolos de feminilidade e masculinidade no processo que marca o tornar-se homem e mulher nos ciclos infante-juvenis até a maturidade (Carvalho, 1990).

Essas construções do universo infantil ilustram o quão complexo é esse período do ciclo de desenvolvimento do indivíduo, de fases em que as primeiras noções acerca da sexualidade começam a se evidenciar nas distintas maneiras de conceber o masculino e o feminino, entre as relações sociais. As crianças, como conjunto, distinguem meninos e meninas de comportamento desejável, dizem com quem cada um deve andar, o que podem falar a seu respeito _ tanto adultos como os próprios colegas _ tanto em sentido depreciativo como malicioso.

Desde muito cedo aparecem as classificações de gênero entre as crianças, mas o desenvolvimento da linguagem possibilita que mais ou menos aos cinco anos de idade, com a melhor articulação da fala, as distinções estejam mais evidentes, estando bastante arraigadas a partir dos oito anos de idade. É possível que, a partir dessa faixa etária (5-8 anos) nesse universo da pesquisa, as crianças comecem a estabelecer as relações entre classificações de gênero e práticas ligadas à sexualidade, pois é nesse período que os meninos começam a distinguir, nas brincadeiras homo-eróticas, os ativos (homens) dos passivos (não-homens).

Normalmente os meninos chamam as meninas de “assanhadas”, “fogosas” ou “direitas”, as meninas categorizam os meninos como “osados”, “malvados”, “briguentos”. As “assanhadas” ou de “mau comportamento” se enquadram entre aquelas que curtem o mundo da rua, compartilham os jogos eróticos masculinos, andam entre garotos, sorriem quando de um cochicho de ouvido, demonstrando aceitar as investidas masculinas, xingam e também são agressivas. Ao contrário, as “direitas” (a maioria) ficam em casa, não se misturam com meninos e pelo menos teoricamente, repreendem as paqueras e jogos eróticos dos garotos. Já os meninos são vistos pelas meninas como afeitos à sexualidade⁴⁷ e naturalmente violentos: gostam de agredir fisicamente as garotas e os colegas (em brincadeiras), exercendo também violência simbólica ao provocá-las com palavrões e gestos obscenos.

⁴⁶ Como um torneio, o jogo das bolinhas tem várias modalidades e uma linguagem verbal específica como idioma de masculinidade: “mulherzinha” para quem abandona o jogo; “chorão”; “cagada” e “aberto” para quem joga bem, etc. Para uma descrição completa da prática do jogo, ver Carvalho (1990).

⁴⁷ Esse discurso da natureza sexual e violenta dos meninos está presente, de forma contraditória, nas idéias das professoras: ora se referem à inocência das crianças, quando dizem que eles não sabem nada sobre sexualidade, ora se referem à “osadia” daquelas, normalmente atribuindo maior participação dos meninos.

No discurso sobre a conduta feminina adequada, duas garotas de 8 a 10 anos, ambas da religião Testemunha de Jeová⁴⁸, ressaltam que tem *bom comportamento aquela menina que não xinga, não dá osadia aos meninos* (Iasmina, 10 anos). Por outro lado, *as que têm mau comportamento, batem nas pessoas fracas, procuram osadia com os meninos. Exemplo: senta ali no banco* (da praça), *dá risada pros meninos quando eles ficam piscando o olho* (Jamira, 8 anos). E sobre as atitudes dos meninos, sempre destacam a violência e a "osadia": *as meninas se abaixam pra pegar alguma coisa no chão e os meninos ficam roçando na bunda, com osadia* (Andréa, 8 anos). *Também na sala (escola) tem um menino que bota o lápis dentro do short, pra dizer que é o negócio* (simula um pênis ereto sob a roupa) *dele* (Jamira, 8 anos, testemunha de Jeová). *Os meninos são osados, ficam chamando as meninas pra ir pro beco. Os meninos da praça, não tem um menino que não chame a menina de gostosa, de bonita* (Iasmina, 10 anos, testemunha de Jeová).

Os meninos da mesma faixa etária (8-10), por outro lado, sempre falam das meninas, e não de seus colegas do mesmo sexo. Evitam falar sobre o comportamento indesejado dos garotos, mas se apressam em destacar as práticas femininas: *Elas ficam xingando, brigando, xingam a outra* (Breno, 8 anos). Acham anormal entre as garotas, aquilo que é muito comum entre eles: *Sidmara e essa Luana fica batendo e xingando a mãe dos outros* (Leandro, 9 anos). [Nesse momento, como estavam próximos, meninas e meninos começaram a acusar uns aos outros de xingarem também as mães dos colegas com muito tumulto nas falas]. Durante uma partida no campo de futebol, um menino que assistia o jogo, me declara: *As meninas são mais fogosas do que os homens; elas querem namorar cedo, tem menina com nove anos ou sete anos já quer namorar, já quer beijar na boca. As meninas pequenas já pensam naquilo, namorar; porque vê os mais velhos namorando já quer namorar também* (Tailson, 13 anos).

6.2 O UNIVERSO CULTURAL INFANTIL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

É importante lembrar que essas crianças não compõem um todo homogêneo, ainda que sejam do mesmo estrato social, partilhem os mesmos espaços físico e social da comunidade e integrem as redes de sociabilidade, principalmente pelo parentesco e vizinhança.

⁴⁸ Sem que eu perguntasse, algumas crianças fizeram menção à própria religião. Curiosamente, aquelas que ressaltaram serem Testemunhas de Jeová, foram as que mais enfatizaram a conduta sexuada dos colegas (meninos e meninas).

Compreendem que têm papéis sociais e de gênero distintos, sobretudo durante as brincadeiras em grupo, quando deixam aflorar as representações dos componentes sócio-culturais que expressam as masculinidades e feminilidades. Os momentos das brincadeiras são expressivos para a presença dessas representações, em especial naquele tipo de atividade lúdica em que denomino brincadeiras sexuais. Nesse caso, o que está sendo entendido por universo cultural infantil são as maneiras como a criança lida com os corpos, o próprio e o dos outros, sempre por formas lúdicas que acabam por inventar e também reproduzir a sexualidade a partir de uma visão de mundo marcado pelo gênero.

O universo da praça é assim, outro espaço de sociabilidade infantil em que essas relações estão presentes nos jogos e interações entre meninos e meninas. A praça é um espaço aberto, com área aproximada de 1.200 m², sendo 20m de largura e 60m de comprimento, em forma meio retangular, cercada por casas residenciais e alguns bares, um campo de futebol em sua proximidade e uma casa de Candomblé desativada. Fica um pouco afastada do centro da vila, mas ganha vida à noite, quando crianças de várias idades vão para lá brincar. Um grande cruzeiro de madeira marca o seu centro e a comunidade a denomina Praça do Cruzeiro. Bancos de concreto margeiam sua área central, completada por duas árvores e algumas plantas menores, todos usados interativamente nas brincadeiras infantis: sobem nas árvores, se escondem atrás dos galhos, demarcam os espaços com giz ou pequenas pedras.

A praça normalmente não funciona socialmente durante o dia. Ela ganha vida à noite, talvez por ser aberta e absorver muitos raios solares, esquentando os bancos e o chão de concreto . Somente nos dias nublados é que várias pessoas se dirigem para ela durante o início da manhã, naqueles dias nostálgicos em que não se tem muito o que fazer.

Diariamente meninos e meninas se encontram para brincar de pular corda, pega-pega, jogar bola, ou simplesmente sentar nos bancos para conversar ou brigar. Nesse espaço, algumas meninas exercem poderes sobre os meninos e outras meninas, e se sobressaem como líderes no comando das brincadeiras e decisões de quem pode ou não participar dos jogos. Jovens como Simas, Paco, Marina, Lore, Roberta e Lorinho entre tantos outros, são freqüentadores assíduos, socializando uns aos outros na linguagem de gênero. Recorro à descrição da personalidade e da conduta social dessas crianças na sociabilidade quando estão na praça, como recurso para auxiliar no entendimento das relações de gênero percebidas nesse espaço.

Simas tem 9 anos de idade, de corpo roliço, estatura baixa. É sorridente, brincalhão, expansivo e de temperamento explosivo sempre que se irrita com os colegas de ambos os sexos e do mesmo grupo de idade. É um dos líderes dos muitos pequenos grupos de meninos, sempre toma a iniciativa na proposição das brincadeiras, com preferência para os jogos com bola, sempre com os pés. Faz o tipo “machão-violento”, gosta de bater nos meninos, provoca as garotas com piadinhas, atrapalha seus jogos até deixá-las bastante irritadas. Gosta de brincar exclusivamente entre os meninos e como pressão sobre os colegas, categoriza-os de “viados”, quando aqueles abandonam seus “jogos masculinos”, para se inserir nos “jogos femininos”. Simas grita com os garotos e se irrita quando eles estão sob o comando das meninas durante as brincadeiras. Numa noite, meninos entre 8 a 10 anos brincavam de correr e Paco resolveu brincar com as garotas. Simas, depois de insistir muito para que ele retornasse ao jogo, gritou: *Só quer brincar com as meninas seu “viado”, seu porra!* Paco, muito irritado, respondeu automaticamente: *Eu sou viado mesmo, brinco com as meninas mesmo, porra é você!* O protótipo machista de Simas se completa pelos comentários de uma mulher adulta, que o identifica como um daqueles que *gosta de fazer os outros (meninos) de mulher*, nos jogos infantis.

Paco, entretanto, não apresenta o protótipo tradicionalmente reconhecido de homossexual. É um garoto não muito diferente dos demais, apesar de ser mais aceito pelas meninas e menos agressivo que os demais garotos. Tem 9 anos de idade e é primo de Marina, de 10 anos. Ambos são criados por Preta Velha, mulher de 61 anos de idade, mãe-de-santo de um Candomblé, agora desativado. Paco é chamado de “viado” pelos colegas, pelo que pude observar, porque tem uma educação mais rigorosa, dada pela tia. Paco e Marina ajudam indistintamente nas tarefas domésticas, sendo cobrados também pelos bons resultados na escola e na conduta diária. Paco varre a casa, lava pratos e às vezes ajuda a tia a lavar roupas, motivo para deixar os outros garotos da comunidade intrigados, já que ficam sabendo, e assim, o consideram “abestalhado” e “desviado”. Mas Paco, assim como outros meninos, também coloca-se como disciplinador do comportamento das meninas, pois às vezes lembra à prima, em meio a um conflito: *Marina, você sabe que não pode brincar com menino!*

Na escola em que estuda, Paco é também bastante hostilizado pelos colegas e os meninos vivem insinuando que ele *só fica passando a mão na bunda dos outros*, mas, pelo que observei, acontece o contrário, pois os meninos sempre tentam passar a mão nas nádegas dele e nos demais garotos. Em um dia de prova de matemática, Paco era um dos poucos meninos

que ainda estudava antes do teste, preocupado, quando um garoto de 12 anos grita: *Que nervoso besta é esse Paco? Você é boiola, é?*

No meio feminino, Marina detém maior destaque nos grupos da praça, pois é quem determina a composição nas brincadeiras: escolhe quais meninos podem participar e exclui as meninas que são rivais, normalmente aquelas consideradas “*osadas*”. Uma dessas meninas malvistas é Lore, de 9 anos, que, excluída dos grupos de sua idade, acaba brincando com as meninas menores ou mesmo com os meninos. O seu estereótipo de menina “não direita” me foi revelado quando, de posse de uma fotografia em que Lore e uma amiga aparecem vestidas de anjos numa procissão, uma garota de 14 anos me surpreendeu dizendo que *elas só brincam com os meninos; as meninas não ficam com elas*. Na praça, as meninas tidas como líderes e suas “discípulas” hostilizam bastante Lore e algumas meninas menores. Uma vez presenciei uma discussão em que umas xingavam às outras e Lore chegou a ser agredida fisicamente ao que revidou imediatamente e explicou: *Minha mãe disse que não é pra eu ficar apanhada não, que é pra eu bater em quem me bater*. Assim, se as meninas reclamam, de forma generalizada, do comportamento obsceno e agressivo dos meninos, elas reconhecem que algumas meninas também são afeitas às obscenidades, assumindo posturas, códigos e linguagem da masculinidade, motivo de censura das demais.

6.3 “BRINCAR DE OSADIA”: A INICIAÇÃO SEXUAL PELAS BRINCADEIRAS SEXUAIS/ERÓTICAS

Os sistemas de gênero que norteiam as práticas e representações da sexualidade na comunidade corporificam-se na sociabilidade infantil, sobretudo nas brincadeiras sexuais realizadas pelas crianças.

Há uma compreensão generalizada da sexualidade como “*osadia*”, como atividades indicativas de alguma obscenidade e desrespeito. Uma expressão muito recorrente, usada pelas crianças, para classificar as brincadeiras sexuais é o termo “*brincar de osadia*”. “*Brincar de osadia*” é um conjunto de jogos em que as crianças, estimuladas eroticamente, usam o corpo umas das outras, ou simplesmente pelo uso de uma linguagem sexual para teatralizar a eroticidade. Assim, retirar a roupa do corpo, baixar as calças, mostrar os órgãos genitais, falar

palavrões e xingamentos em grupo, cochichar ao ouvido, levar alguém para o escuro (quando a brincadeira é à noite), etc, sinalizam um tipo de brincadeira “osada”. Lore e Lorinho, ambos de 9 anos e Maria, de 7 detalham as condutas assim classificadas:

Lore: *É pra sentar de perna fechada, pra não brincar com homem, porque eles são osados (orientação dos pais).*

Lorinho: *E eu não sou osado, viu? (Lore ri).*

Pesquisadora: *O que é homem osado?*

Lore: *É porque pega pra ficar fazendo osadia.*

Lorinho: *Pega as menina, vai pra algum beco, pra tá fazendo osadia.*

Lore: *Não é nada disso. Quando tá brincando de esconde-esconde, aí os meninos começa a ir, aí quando chega lá no escuro, aí começa a dizer assim: eu vou comer gente, eu vou comer gente! (ri).*

Lorinho: *É, diz assim mesmo!*

Maria: *Todo mundo se pica!*

Curiosa em saber o conteúdo do termo “osadia”, procurei explorar como as crianças atuam nas brincadeiras. Revelaram-me, então, que um dos jogos consiste em levar uma garota ou mesmo um outro menino para um lugar escuro e retirar-lhe a roupa. Entretanto, eles sempre demonstram vergonha em dizer se há algo mais do que isso. Pergunto a uns meninos entre nove a treze anos, o que os garotos “fazem no escuro”, quando me dizem que é o lugar para onde gostam de fazer as travessuras sexuais (caem na gargalhada e ainda rindo, falam):

Marcos: *Tenta tirar a roupa da menina.*

Renan: *_Alguns adultos quando vê, reclama: _ Ô rapaz, tá fazendo o que aí? Fala assim mesmo (ri).*

As brincadeiras sexuais são realizadas normalmente por iniciativa dos meninos, ainda que algumas meninas se iniciem nessas práticas, sendo discriminadas pelas colegas, que as evitam e impedem que compartilhem os mesmos jogos. As brincadeiras com sentido erótico ganham conotação de virilidade e aspectos de afirmação da masculinidade: meninos “espertos”, “maldosos”, “machos”, “osados” como associação à idéia de que os garotos são sexualmente ativos, obscenos, violentos. Essas representações masculinas servem como referência para comparar o comportamento feminino, caracterizado pelos atributos de ingenuidade, passividade, desinteresse pela sexualidade, inocência e vergonha sexual.

O espaço da praia é um dos lugares para se colocar em prática essas dualidades. É comum grupos de meninos na faixa etária de sete a catorze anos de idade freqüentarem a praia para o banho de mar. Nessa comunidade, a praia é um espaço social de uso predominantemente masculino. Os garotos quase sempre aproveitam a maré baixa para soltar seus barcos de brinquedo, pescar pequenos moluscos ou brincar de bola na areia. Com a maré cheia começa o jogo de ocultamento e revelação com o corpo e a sexualidade nos jogos infantis. Os meninos, sempre em grupos, mergulham, levantam, e inventam várias brincadeiras na água. Saltam dos barcos ancorados, apostam corrida nadando de um barco a outro, brincam de pega-pega e de “pitu”⁴⁹.

Um dia, sentada na areia da praia, observando as pessoas e o mar, notei um desses grupos de meninos brincando na água, expondo a genitália. Em semi-círculo, saltavam da água com o órgão sexual à vista, mostravam para os demais, balançavam e mergulhavam para trás, todos às gargalhadas. Não foram além disso, mas essas brincadeiras se repetem com freqüência, sempre entre os meninos, inclusive com gracejos e beliscões nas nádegas dos colegas.

Quanto às garotas, é muito rara a participação de meninas nas brincadeiras dos meninos na água ou mesmo na praia. Quando acontece de brincarem juntos, os próprios meninos externalizam os julgamentos a respeito das meninas e criam tipos em que distinguem as “assanhadas”, das “direitas”.

Nesses jogos imperam regras de evitação entre crianças de sexo diferente, apesar de comporem o mesmo grupo de idade. O distanciamento entre os grupos por sexo se mantém através das brincadeiras jocosas. Os meninos provocam as meninas, usam da violência simbólica na linguagem sexual ao exercitar a masculinidade, usando o artifício da agressão verbal e comportamento jocoso nos momentos em que tentam tocar nas partes íntimas do corpo das meninas, sob o olhar e gargalhadas dos colegas. Iasmina, 10 anos, mencionou uma situação concreta em que *o menino falou que queria que a menina fosse pra praia pra dar um chupão nela. Ficam pegando nas meninas na praia*. De maneira que a jocosidade⁵⁰ é comum

⁴⁹ Fazem uma analogia com o movimento do camarão, do pitu: quando a água do mar está escura, se escondem para que o colega não os pegue, tal qual um camarão quando alguém tenta agarrá-lo: escorrega entre as mãos e desaparece dos olhos do caçador.

⁵⁰ Como artifício analítico, recorro a Radcliffe-Brown (1978), sobre os costumes de "evitação" e "jocosidade" no sistema de parentesco, mas usados também entre pessoas de uma mesma geração. Para o autor, as "relações jocosas", "é, na essência, uma relação que se expressa no comportamento não-respeitoso". E ainda: "A relação

nos grupos masculinos e as meninas reconhecem que eles estão jogando com a sexualidade delas. Nesse contexto, “evitação” e “jocosidade” são categorias que podem ser acionadas aqui para exemplificar como se organizam as relações intrageracionais, como o fez Radcliffe-Brown (1978) ao analisar o sistema de parentesco de algumas tribos africanas para expressar distância social entre certas categorias de pessoas.

No jogo aquático, os garotos se insinuem para as garotas e aproveitam o momento da aproximação para exercitar ou ‘testar’ a sua masculinidade. Relatam situações nas quais se divertem, brincando com a sexualidade deles e das meninas. Entrevistando um grupo de meninos de oito a treze anos de idade, na praia, depois de um jogo de bola com os pés, eles fazem referência às classificações relativas às meninas:

Tem aquelas assanhadas, que quando o menino bole, elas ficam dando risada. As direitas dão porrada, tapa ou faz queixa aos pais (Marcos, 13 anos).

As que aceitam o jogo são categoricamente enquadradas: *Na praia mesmo tem aquelas assanhadas, que quando os meninos enfiam o dedo, passam a mão por baixo da água, elas ficam dando risada* (Renani, 12 anos). *Ontem mesmo eu passei a mão em uma na água (mar) e ela ficou rindo* (Caca, 8 anos). Ao contrário dessa reação, a expectativa é para que as meninas não aceitem as investidas: *os meninos ficam fazendo osadia e elas gostam* (Cláudio, 11 anos). Assim, os garotos afirmam sua virilidade e condição de macho, contrastam as meninas “decentes” das “indecentes” pelo grau de aceitação à brincadeira ou jogo erótico. Nas representações masculinas, a mulher não pode expressar desejo, e quando isso acontece, são estigmatizadas por terem interesses sexuais tais quais os homens têm na vida diária.

Num estudo sobre a sociabilidade de jovens cariocas de classes trabalhadoras, Heilborn (2000) discute as categorias sexuais que marcam o sistema de gênero nos discursos sobre o erotismo da letra e os gestos na dança *funk*, e aproveita para polemizar as mudanças no comportamento de gênero das gerações. Já que os tempos mudaram, a autora questiona:

Em que lugar teria restado a famosa oposição, tantas vezes repetida por estudiosos da sexualidade, de que os homens, em um contexto tradicional de valores _ freqüentemente equacionado à cultura das classes trabalhadoras _ tenderiam a

'jocosa' na sua forma recíproca pode ser encarada como um tipo de amabilidade que se expressa por uma exibição de hostilidade" (RADCLIFFE-BROWN, 1978, pp. 126-127).

classificar as mulheres a partir de uma dicotomia entre moças casadoiras e meninas de programa? Ou ainda, para usar a linguagem do *funk* ‘as minas de fé’ versus as que ‘dão mole’ (HEILBORN, 2000, p. 410).

O debate continua, então, sobre o material etnográfico: A linguagem do mundo *funk*, que outrora se expressava na violência entre grupos de garotos cedeu lugar a uma nova forma de afirmação viril, agora pela conquista de mulheres, através dos vínculos amorosos transitórios como o “ficar”, a negociação do sexo por iniciativa das mulheres ‘fogosas’ e ‘ativas’ que passam a utilizar os recursos da agressividade sexual na lógica das relações do baile *funk*. Segundo Heilborn (2000, p. 412), “a ênfase recai sobre a exaltação de uma masculinidade, não mais violenta como dantes, mas por um outro atributo de virilidade: a ostentação de uma sexualidade exacerbada”.

Ao relativizar esse contexto de mudanças, tomando como referências outras pesquisas com jovens, Heilborn (2000) percebe que essas “mudanças estão presentes na cena sexual, contudo persiste um imaginário tradicional no qual há classificação moral das parceiras, dividindo-as entre mulheres ‘de rua’ e ‘de casa’”⁵¹. Essa discussão remete então, a um problema de ordem teórica, na explicação de um ou mais sistemas de gênero e sexual no Brasil.

6.4 FAZER O OUTRO DE MULHER, PUTA, VIADO: AS BRINCADEIRAS HOMOSSEXUAIS ENTRE GAROTOS

A idéia de perigo, de contágio, no contato entre meninos e meninas, é constantemente divulgada na comunidade para as crianças a partir dos sete anos de idade, e, sobretudo quando os jovens caminham para a maturidade e período de iniciação sexual propriamente dito. Os adultos estão sempre lembrando que *menino-macho não anda com menina-fêmea*. Essa separação é reforçada na escola: *Como professora, como mãe eu digo: _ ói, menino não brinca com menina, que tem diferença. Então, menino não pode brincar com menina porque tem perigo; a gente só pode brincar com menina quando tiver no tempo de namorar! Aí eles*

⁵¹ Essas formas de distinção de parceiras podem ser também observadas na atualidade no meio jovem-adolescente em relação ao “ficar”. Tenho ouvido a propagação do termo *piriguete* como forma de classificação, pelos garotos, dos tipos de meninas que “ficam” com vários meninos, e portanto, boas para namorar, mas perigosas no caso do estabelecimento de uma relação mais duradoura ou estável. Essas e outras categorias de mulheres classificadas pelos homens já foram indicadas em outros estudos como em Bozon e Heilborn (2001).

dão risada. Isso é quando eu tô também pra brincadeira com eles; _ quando tiver no tempo de namorar é que menino brinca com menina (Aída, prof^a, 61 anos de idade).

Meninas e meninos se evitam principalmente nos jogos que envolvem o corpo, receosos das fofocas feitas pelos adultos e que podem pôr em dúvida a masculinidade, bem como a honra e a conduta social esperada das garotas⁵². Nesse primeiro ciclo de vida, a separação começa aos sete anos de idade, período em que as diferenças sexuais e comportamentais são ressaltadas, os meninos são incentivados a mostrar masculinidade, provar que estão ficando homens, tomando gosto pela vida na rua. Por outro lado, não são responsabilizados pelos afazeres da casa e se sentem com autoridade para controlar as irmãs ou parentes próximos, já que *as meninas não podem namorar; se eu ver namorando eu dou um bocado de porrada* (Renani, 12 anos), ao contrário do menino, que, segundo Caca, 8 anos: *Eu posso namorar porque eu sou menino; minha mãe disse que eu já posso namorar. Além disso, meu pai diz que tem um bocado de menino maldoso, meu pai diz que não gosta que ela (irmã) fique brincando com esses menino, fica levando as meninas pro escuro, pra fazer não sei o que. Aí, que eu ver ela com homem, eu dou porrada nela* (Cláudio, 11 anos).

O que tudo indica, no entanto, é que os garotos, efetivamente, não exercem toda essa violência sobre as irmãs e parentes, ficando muitas de suas falas no nível da representação e da afirmação de que têm mais poder.

Os grandes aliados dessas representações, por assim dizer, são os pais, que inclusive solicitam aos “*meninos-machos*” para fiscalizar as “*meninas-fêmeas*”, mesmo aquelas de maior idade. As meninas, pelo contrário, são repreendidas quando estão na rua, seja pela mãe, pai, parente ou irmão (mesmo que mais jovem), ficam mais em casa, dividem as tarefas domésticas com as mães, têm o tempo controlado conforme suas responsabilidades: hora para acordar, cuidar da casa, estudar, brincar, ficar com as amigas e dormir. É o que relatam sobre as atividades diárias e seus tempos: *primeiro arrumo a casa, depois faço o dever da escola e depois brinco de qualquer coisa, de bambolê* (Iasmina, 10 anos). E a prima: *Faço trabalho da escola, fico tomando conta da casa, tomo conta dos meninos pequenos* (Jaiane, 9 anos). Outra menina diz

⁵² A noção de honra como busca de correspondência entre os ideais de uma sociedade e a incorporação desses ideais nas representações da vida diária é adotada por Cláudia Fonseca (2000), num estudo sobre as relações de gênero numa vila de baixa renda, em Porto Alegre. A honra e a fofoca, assim como todo o sistema de *habitus*, são dispositivos que preservam o modo de vida estabelecido, assim como fazem reproduzir os códigos da sexualidade e do “sistema brasileiro de gênero”.

que: *Ajudo minha mãe: lavar prato, varrer casa, passar roupa; cuidado do irmão de 1 ano. Quando acabo de fazer as obrigações, saiu pra brincar: de bicicleta, de bola, de cozinha, de boneca.* E explica essa última brincadeira: *A boneca é nossa filha, bota no quarto, a gente finge que tem 20, 30 anos e faz da boneca de filho.* E sobre os meninos: *Que eu saiba os meninos só ficam na rua, na praia, fica com égua, com cavalo (correndo atrás de animais), às vezes não vai pra escola. Ou ainda: Os meninos ficam brincando a tarde toda.*

Sem querer exotizar a comunidade em questão, recorro, comparativamente, à análise das relações de gênero e da sexualidade antes do ingresso na maturidade social de uma sociedade africana _ os Mandenka. Referindo-se a esse povo, Balandier (1999) fala sobre os jogos simulados e os ritos dramatizados com as categorias sexuais antes da puberdade, em que a masculinidade é testada como sinônimo de poder e virilidade frente às mulheres.

O princípio da incerteza sexual afeta a sociedade e a cultura dos Mandenka; a defesa da identidade masculina _ e dos poderes que lhe são associados _ atinge entre eles um acentuado grau de intensidade. O homem deve livrar-se do ser feminino no momento da circuncisão e da iniciação. Evita o contato com aquilo que, tendo a marca da feminilidade, poderia enfraquecê-lo e reduzi-lo à impotência. Ele estabelece seu poder sobre os outros impondo primeiro seu poder sobre as mulheres: ‘a virilidade é exercer seu domínio sobre a mulher’ (BALANDIER, 1999, p. 75).

De certa maneira, a comunidade estudada também lida com as noções de contágio e perigo, quando as distinções sociais entre “*machos*” e “*fêmeas*” estão mais evidentes. Reforçam a evitação para garantir a masculinidade sexualizada, e a feminilidade como ausência desta.

Um grupo de meninos, entre 11 a 13 anos, estando na praia, fala da preocupação em corresponder às expectativas dos adultos, tanto homens como mulheres, quanto à sua virilidade. Dizem que os pais reclamam quando estão brincando com meninas e são repreendidos:

Mimo: *_Ah, você só fica brincando com as meninas... fica brincando de se esconder.*

Pesquisadora: *Por que os pais reclamam?*

Mimo: *(Explica um fato concreto).Tinha mais meninas e só tinha eu de homem. Não querem (os pais) que eu fique brincando com as meninas.* [Um colega do grupo explica melhor]:

Marcos: *Se tiver só ele de menino no meio (das meninas), pensa que tá namorando, brincando de osadia.*

Pesquisadora: *O que é osadia?*

Marcos: *É baixar a roupa!* (Todos riem). *Elas deixam.*

Buia: *Não sei disso não, viu!*

Lula: *Antigamente, quando a gente brincava com as meninas, agora a gente...*

Marcos: *Eu não brinco com menina na água (na praia) não.*

Pesquisadora: *Por que?*

Marcos: *Porque não, eu não gosto não, porque vão dizer mal de mim. Falam que é bitoca..., viado, pit bicha.*

A possibilidade de ser visto como “viado”, entendido como o menino que anda nos grupos de meninas, ou que se deixa tocar eroticamente por outro garoto, pode expor a imagem negativa dele como homem: ao invés de machão, ativo, dominador, viril, é acionado o estereótipo de menino passivo sexualmente, que é usado eroticamente pelos colegas ou que se interessa pelos “assuntos de menina”. É bom ressaltar que, não se diz que o menino é “viado”, mas que ele está sendo feito “de viado” e “de mulher”, mesmo que ele não apresente traços excessivamente delicados, efeminados. Associa-se os termos “viado” e “mulher”⁵³ como atributos de passividade, em oposição à homem e macho, enquanto sinônimos de atividade. Para Bourdieu (1999^a, p. 32), “compreende-se que, sob esse ponto de vista, que liga sexualidade a poder, a pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher”. Assim, em todo o tempo os meninos também estão sendo vigiados e tendo sua sexualidade controlada, através de uma disciplina “positiva” e não repressiva, negativa como na análise foucaultiana do poder e da sexualidade. Os meninos devem demonstrar virilidade, força, desejos de dominação e interesse contínuo sobre sexo.

Assim,

As manifestações (legítimas ou ilegítimas) da virilidade se situam na lógica da proeza, da exploração, do que traz honra. E, embora a extrema gravidade de qualquer transgressão sexual proíba de expressá-la abertamente, o desafio indireto à integridade masculina dos outros homens, que encerra toda afirmação viril, contém o princípio da visão agonística da sexualidade masculina, que se declara em outras regiões da área mediterrânea e além dela (Bourdieu, 1999a, p 29).

Em se tratando de gênero, um tipo característico das sociedades mediterrâneas, segundo Bourdieu (1999^a, p. 31) está nas práticas e representações sexuais que expressam relações

⁵³ Várias vezes no campo ouvi os adultos se referirem ao “menino-viado” como aquele que é “usado” sexualmente como mulher, que é simbolicamente “comido” por outro menino, como na expressão muito corriqueira no lugar: “fazer o outro de mulher”.

sociais de dominação, “através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo _ o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada”.

Um rapaz, na praça, então explica o sentido da masculinidade: *Os meninos, quando diz que é homem, quer dizer que não é boiola* (Jomar, 29 anos). Nos boatos sobre a sexualidade das crianças (entre adultos e as próprias crianças), corre a noção de que o “menino-viado” é aquele que é usado sexualmente pelas outras crianças (meninos), não o sendo verdadeiro para aquele que brinca eroticamente com o corpo de outro menino, caso esteja como ativo⁵⁴. Vela-se para que o menino constantemente dê demonstrações de masculinidade, mostrando, sobretudo, que não é “viado”, andando com seus grupos de idade e sexo. Ser “viado” é sinônimo de não virilidade e passividade, mas existem outros códigos identificadores dessa categoria nativa: são as situações em que há preferência, por parte dos meninos, pelas brincadeiras, gostos e atos considerados próprios das meninas. Certo dia, estando entre vários meninos de oito a onze anos de idade que brincavam num barco ancorado na praia, numa conversa, aproveitei e perguntei o que eles sabiam sobre sexualidade. Todos ficaram rindo, um olhando para o outro, pedindo para que o outro falasse, como se o conteúdo da resposta fosse alguma pornografia. Entre eles, um toma coragem e diz que: *Os meninos maiores ficam pegando os menores para fazer osadia, fazer de mulher, puta.*

Ouvi vários comentários que muitas mães sabem que seus filhos praticam esses jogos sexuais com outros meninos, normalmente os de menor idade, mas que algumas não dão maior atenção quando sabem que os seus “pegam os outros”, atuando como ativos nessas situações. Dessa forma Josuel, 30 anos, solteiro e sem filhos, diz que os garotos *estão à toa, estão perdidos*, ao lembrar o ocorrido com um grupo de meninos entre 7 a 8 anos de idade na semana anterior à entrevista: *Eles agora aprenderam a tá... eles já são maiorzinho, aí anda com os outros menorzinho, aí, agora aprenderam a tá pegando os outros menores pra tá fazendo de mulher; aí, a pessoa pega, vai falar com a mãe, a mãe diz que o filho dela é homem, que ele pode fazer isso, que os menores é que tá errado, tem que procurar o lugar.*

⁵⁴ Essa representação de gênero se assemelha, simbolicamente, ao observado por Perlongher (1987) no caso da prostituição viril. O michê-macho não abandona o estereótipo masculino, absorve o ideal de masculinidade, como virilidade, violência e malandragem, enquanto o michê-bicha assume a feminização. Assim como na etnografia de Kulick (1998), a definição de masculino e feminino depende das posições sexuais, do papel desempenhado como ativo ou passivo.

Segundo algumas pessoas e também Josuel, as mães dizem que os meninos pequenos, eles é que estão errados, que *eles têm que procurar o meio deles, andando com seus grupos de idade e não com meninos de faixa etária maior.*

É ainda Bourdieu (1999a) que teorizando sobre o gênero como estrutura que orienta as práticas com a sexualidade a partir da sociedade da Cabília, em África, percebe a dimensão do poder masculino⁵⁵, mesmo naquelas relações onde tenderia para uma maior reciprocidade, como nas relações homossexuais. Nesse sentido, “sabe-se que, em inúmeras sociedades, a posse homossexual é vista como uma manifestação de ‘potência’, um ato de dominação (exercido como tal, em certos casos, para afirmar a superioridade ‘feminizando’ o outro) e que é a este título que, entre os gregos, ela leva aquele que a sofre à desonra e à perda do estatuto de homem íntegro e de cidadão”.

Dessa maneira, através das representações de gênero, imputam-se valores na mente e corpo das crianças, de forma que, nos jogos sexuais, quer heterossexuais ou homossexuais, se joga também com a perda de virilidade, poder e moral social.

Por sua vez esse código de gênero parece confirmar as reflexões de Parker (1999) sobre a socialização em relação à sexualidade nos momentos da infância no contexto cultural brasileiro, quando o empenho na educação das crianças é no sentido de fazer interiorizar representações em que se reforça a masculinidade como marcas de poder, força, virilidade e atividade, enquanto que as noções de passividade, inferioridade, fragilidade e submissão denotam a feminilidade.

Essa análise estrutural das relações de gênero evidencia modelos hierárquicos e de dominação masculina expressos em sistemas simbólicos presentes no cotidiano das pessoas, também como “formas de classificação” das condutas sociais construídas e herdadas das estruturas objetivas (BOURDIEU, 1999a). Entre os cabila, por exemplo, a sexualidade e as diferenças sexuais estão imersas entre outras oposições da cosmologia nativa, como nas tipologias do movimento do corpo e os significados sociais a ele atribuídos, como as idéias masculinas de alto, frente, seco, fora (público) em contraste com as noções de baixo, atrás, úmido, dentro

⁵⁵ Bourdieu (1999a) busca entender, através de análise etnográfica sobre a vida dos berberes da Cabília, na Argélia, as estruturas objetivas e formas cognitivas que constituem as categorias provenientes do inconsciente androcêntrico, melhor dizendo, busca compreender a construção da subjetividade masculina em países de tradição ou influência cultural mediterrânea.

(privado), que simbolizariam o mundo feminino. Na construção da masculinidade cabila, a virilidade tem conotação de superioridade, proeza e uma questão de honra, sendo um insulto denotar um homem pelas palavras *maniuk* (“possuído”) e *qawad* (“fodido”).

O sistema de gênero mediterrâneo, portanto, pressupõe a associação de virilidade com as idéias de honra e vergonha _no caso de inversão daquela. Nesse sistema, segundo Bourdieu (1999a, p. 64), uma carga pesa sobre o homem, pois “o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”.

Ao estudar os sistemas dos camponeses das montanhas da Cabília, Bourdieu (1999, p. 14) diz que a escolha se justifica “quando se sabe, por um lado, que a tradição cultural que aí se manteve constitui uma realização paradigmática da tradição mediterrânea (e podemos convencer-nos disso consultando as pesquisas etnográficas consagradas ao problema da honra e da vergonha em diferentes sociedades mediterrâneas, na Grécia, Itália, Espanha, Egito, Turquia, Cabília, etc)”.

Um garoto de 13 anos, integrante de um grande grupo que assistia ao jogo no campo de futebol relata o que ouviu do pai como incentivo para mostrar que ele é homem: *Meu pai faz assim mesmo: _ ah, você é homem, tá na idade de namorar mesmo, que não nasci filho puta* (ele quis dizer “não tive filho puta) *pra ficar aí no meio da rua dando o cu! Vá namorando mesmo, vá namorar mesmo* (os colegas riram bastante). O pai enfatiza a necessidade de prova de masculinidade pelo namoro heterossexual, pois o menino pode conquistar garotas, ao contrário de estar servindo “como mulher” para outros garotos.

Homens e mulheres adultos tecem comentários sobre o costume de alguns meninos maiores em fazer os menores “de mulher” e “de viado”. Outro garoto de 13 anos explica que *acontece com menino, menino com menino, porque não tem menina para namorar. O menino chama ele pra ir, ele vai atrás do menino e vai lá, fica dentro do mar, fica...* (todos os garotos caíram na gargalhada, fazendo muito barulho). *Ele aprende com os mais velhos que fica fazendo* (entre casais heterossexuais), *aí ele vai lá olhar e faz a mesma coisa. Não tem menina pra ficar, fica fazendo a mesma coisa que os mais velhos faz* (Jailson, 13 anos).

É curioso notar que, diferente de alguns estudos que indicam serem os estímulos eróticos entre crianças e a iniciação sexual procedida pelo coito com animais, práticas comuns em área rurais (Freyre, 1999; Cândido, 2001), em Pinaúna, os jogos sexuais mais comuns ocorrem na forma de brincadeiras homo-eróticas com garotos de mesma idade ou nas faixas menores.

Meninas também se envolvem em brincadeiras sexuais, que, contudo, dramatizam as cenas vividas na família, as relações conjugais de seus pais ou parentes, teatralizam situações de namoro não permitido pelos pais (com as mulheres), mas são muito mais dissimuladas nesses jogos: *As meninas brincam de boneca, de casa, de namorar* (risos). *É brincar de casinha, de pai e mãe: aí tem dois namorados, aí tem a filha pequena, aí a mãe e o pai não gostam... Aí tem quatro meninos e quatro meninas, aí o mais velho e a mais velha das mulé., das meninas, é o pai mais a mãe; aí os menor é filho; aí tem madrinha, tem padrinho. Aí fica brincando, aí faz um tipo de casa assim, aí fica beijando, namorando... Aí pode namorar, pode beijar, pode até ficar na cama se deixar. As meninas aqui, se deixar vai até não quiser mais* (Jailson, 13 anos).

Rodrigues (1983, pp. 69-70) destaca estudos que apontam a sexualidade presente nos jogos infantis, uma vez que "pode-se observar _ muitas vezes, crianças de idade variável dedicando-se a brinquedos sexuais e masturbação. Em muitas sociedades as crianças constroem 'casas' e brincam de 'casamento', muitas vezes participando de coitos simulados".

Um bom exemplo das construções sociais do feminino é expresso na brincadeira de pular corda. As meninas cantam uma música para acompanhar o ritmo dos saltos que dão com o girar das cordas. De forma despretensiosa, o conteúdo da música traz o drama de uma mulher sozinha com muitos filhos: *Seu/ marido/ morreu/ deixou/ você/ carregada/ de filhos: é um, é dois, é três, é quatro, é cinco...* (e assim sucessivamente, até uma garota tropeçar na corda. O esforço que as meninas fazem é no sentido de não errar os saltos, ganhando o maior número de filhos possível. Competem para ver quem erra menos, obtendo maior pontuação, o que significa, simbolicamente, ter mais filhos). As meninas incorporam em seu repertório musical, muitos temas do universo familiar, quando pulam corda: *Quiabo/maxixe/jiló: Seu pai/sua mãe /sua vó*. Um rapaz freqüentador da praça, tio de uma menina de nove anos, comenta: *As meninas, com oito, nove anos é que começam a brincar de papai-mamãe, de médico, aí já começa a maldade* (Jomar, 29 anos).

Vê-se assim, formas de separação em que as práticas hierarquizam os sexos, e engendram corpos sexualizados marcados pelo gênero, ou seja, produz e reproduz socialmente os corpos masculinizados e feminilizados.

7 PASSAGENS PARA A VIDA ADULTA

7.1 TORNAR-SE HOMEM E MULHER: NOÇÕES DE MASCULINIDADE E FEMINILIDADE

Neste tópico discuto os critérios definidos pelas famílias e pelas pessoas do local para caracterizar as passagens ou o momento em que as crianças adquirem o *status* de adulto, ainda que não pleno, juntamente às noções hierárquicas de gênero e identidade sexual.

A noção de ciclo de vida, pensada por Fortes (1974) em relação ao processo de maturidade física e social da pessoa, é elucidativa para a consideração dos rituais que marcam o término da infância, em especial a infância jurídica. Essa é uma proposição importante quando presenciamos um momento de achatamento da menoridade civil, em que se delega ao menor de 16 anos de idade o direito de votar e conduzir veículos legalmente, ou a discussão no código penal sobre a responsabilidade criminal do menor e ainda, a não maturidade para o ingresso em atividade produtiva formal, o que vem a revelar algumas ambigüidades do ser criança na nossa sociedade moderna.

Na comunidade estudada, é pouco usual o designativo adolescente, para classificar as crianças em transição para a fase adulta. As pessoas sempre verbalizam as categorias criança e adulto, jogando com a manipulação dos símbolos “naturais” que lhes são correspondentes como na designação de “menino-macho” e “menina-fêmea”. Assim, “menino-macho” e “menina-fêmea” são termos que identificam a classificação etária das idades infantis, diferente de menina-moça (quando se está saindo da infância) e também qualificadores da divisão por sexo.

Existem especificidades quando da passagem do “menino-macho” para a condição de homem adulto e da “menina-fêmea” na transição para ser mulher adulta. Há um certo prolongamento para as meninas, do seu estado de criança, estendido, ambigüamente até a menarca, mas, de fato, modificado somente com uma gravidez inesperada, casamento, mesmo consensual ou a qualificação profissional.

Para os meninos, tornar-se homem é um processo que se desenrola muito antes do casamento, e de fato, se inicia com os primeiros namoros públicos, o uso de bebida alcoólica e o início de atividade remunerada, além da iniciação nas relações sexuais propriamente ditas. Tornar-se homem envolve, principalmente, três possibilidades na comunidade: início de namoro, iniciar-se no consumo de bebida alcoólica e realização de trabalho remunerado.

Desde a infância, a partir dos cinco anos, as crianças de Pinaúna já brincam de namoro, escolhem parceiros (as) para casar no futuro distante, levam e trazem recados entre os maiores, principalmente a partir do ingresso na escola. Namorar faz parte do jogo entre sujeitos de diferentes grupos etários e identidades geracionais, sociais e sexuais, no enlace da vida afetiva que envolve as pessoas em seus diferentes contextos de sociabilidade.

Mas namoro pode ser também uma prática que configura as relações sociais, “determinando” as composições de quem pode namorar com quem, quando e de que maneira, além de representar as construções sociais em torno dos sexos (AZEVEDO, 1986). Quanto ao namoro, há prescrições diferenciadas para meninos e meninas na iniciação da vida afetiva. Na comunidade, por exemplo, há diferenças no tratamento dos pais para com os filhos, o que dá legítima autoridade para os meninos iniciarem as investidas nos relacionamentos amorosos: *Meninos de 12 anos, quando alguém reclama, mostram o dedo (sentido obsceno), ficam dando nome; as meninas ficam mostrando o corpo, gostam de vestir roupas curtas. O menino nessa idade já está namorando e a mãe diz que é normal; com as meninas é diferente, pois pros pais, as mulheres são sempre crianças* (Jaime, 33 anos).

Nessa comunidade, as crianças têm idéias claras sobre a quem é permitido namorar, sobretudo nas representações dos meninos e intervenções dos adultos na disciplina com os pequenos, de forma mais evidente, com as meninas. *Eu não tenho não (namorada), mas dei uns pega, eu tenho paquera veio* (Rai, 13 anos). Uma professora comenta que *os meninos namoram com 12 anos, engravidam as meninas com 13, as meninas engravidam com 13 e a família acha normal, acha normal isso.*

As mães, elas falam brincando: _menino, você use camisinha, viu (riem); para não fazer filho na filha dos outros. Que no caso que rolar alguma coisa, aí, pô, já tá com camisinha (rindo); pode rolar qualquer parada aí, aí pode ou a menina, ou qualquer pessoa ter doenças, aí é

porque evita (Marcos, 13 anos, entre um grupo de meninos de 11 a 14 anos). *_Eu posso namorar porque eu sou menino. Minha mãe disse que eu já posso namorar* (menino, 8 anos).

Desde muito pequenas começam as brincadeiras de namoro entre as crianças, e antes mesmo que estas adquiram a capacidade para expressar o que desejam, há uma série de reforços entre os adultos, para que o menino mostre suas qualidades viris. Assim, uma mãe na praça, com o filho de 2 anos: *Deixe meu filho dançar com a menina que assim ele já arranja uma namorada!*

Nessa comunidade, entretanto, namorar publicamente, é outra forma do menino demonstrar que está deixando de ser criança e tornando-se homem, adulto, ou, pelo menos, afirmando, de uma outra maneira, sua masculinidade e virilidade. Atenção que, para as pessoas do local, ser homem é ser adulto, enquanto que ser menino ou ser menina significa ser ainda criança.

Quando tá namorando, aí os caras fala assim: _aí, virou homem, arrumou mulé! Com 15, 16 anos, mas alguns começam mais cedo, 12, 13 anos de idade (Josuel, 33 anos).

7.1.1 O TRABALHO REMUNERADO

A relativa autonomia financeira, através do trabalho remunerado, mesmo que esporádico, enseja nos meninos uma certa liberdade individual e aquisição de um novo *status*. Para o menino, é a expressão de uma passagem do ser criança para o status de homem, quase adulto, ou seja, incorpora a noção de pessoa com as regalias que a posição de criança não oferece. Ele agora pode muito mais: sair sozinho, ir para festas e voltar tarde, namorar, comprar alguns objetos com o dinheiro de seu próprio trabalho, como roupas e sapatos.

É também o reconhecimento familiar e social de que ele já é homem o suficiente para conseguir um trocado, seja para ajudar esporadicamente nas despesas da casa, comprando pequenos gêneros, sobretudo alimentícios, como pão, açúcar, temperos, ou comprar lanches, ou até mesmo, roupas de marcas para vestir nas festas, deixando de depender inteiramente dos pais. Woortman (1987, p. 36) também percebeu essa divisão de papéis e o modelo de separação das tarefas em famílias em situação de pobreza na cidade do Salvador. Em sua

pesquisa, ele mostra que o trabalho remunerado marca a aquisição de masculinidade, pois se considera que "quando os meninos começam a ganhar dinheiro, deixam de ser `crianças`". Nessa lógica, "o dinheiro ganho pelos rapazes reveste-se do caráter de externalidade que constitui o gênero masculino e se alimenta de uma certa idéia de autodeterminação que é emblemática da virilidade, mas os ganhos juvenis também se integram à lógica de uma totalidade, sob a rubrica de 'dar dinheiro em casa'" (Heilborn, 1997, p. 315).

Nesse cenário de pobreza é que emerge o trabalho infantil, marcado pelo gênero e encarado pelos pais como ajuda dos filhos: as meninas são iniciadas desde muito cedo nas tarefas domésticas e os meninos nas atividades externas à casa. Em Pinaúna e outras localidades da Ilha, nas épocas de veraneio ou finais de semana com feriado, meninos a partir dos 13 anos de idade passam a trabalhar informalmente nos bares e barracas de praia, conseguindo algum dinheiro, o que passa a representar também aquisição de maturidade e masculinidade na percepção dos pais. É ilustrativo o dia em que Pedrinho, de 14 anos, chegara em casa com algumas cédulas de reais do trabalho realizado num bar, ao que sua mãe, sorridente e orgulhosa, ressaltou: *meu filho já está ficando homem...*

Esse dado merece uma investigação mais apurada, como o fez Felícia Madeira (1997), associando vida escolar, ou melhor, abandono/fracasso escolar e trabalho, pois há muitos casos de jovens na comunidade que a partir dos 14 anos de idade (aqueles marcados pelas trajetórias de repetências) que desejam deixar a escola para trabalhar como pedreiros ou qualquer bico que lhes dê uma renda. Como analisa Madeira (1997) sobre a situação do trabalho de crianças em regiões do nordeste brasileiro, também nessa comunidade só não há maior abandono da escola porque há pouca ou quase nenhuma oferta de trabalho para a população de um modo geral.

Portanto, na lógica das famílias de classes trabalhadoras, o tipo de trabalho realizado pelas crianças enquanto papéis de gênero, obedece a um ciclo de reciprocidade no qual os filhos, principalmente os meninos dessa faixa, etária têm obrigações para com os pais e o grupo doméstico como um todo.

O trabalho remunerado é, portanto, uma das condições para a afirmação da masculinidade. Não é à toa que muitos meninos bem jovens deixam de estudar para se inserir no trabalho produtivo, comumente como ajudantes de pedreiro. Muitos deixam de estudar já na 4^a, 5^a ou

6^a séries do ensino fundamental, com o argumento de que vão trabalhar, inclusive com o reforço dos pais (pai e mãe), quando sabem que os filhos não vão bem na escola, ou repetem as séries. É o que diz uma professora sobre essa situação:

O menino admira a profissão dos pais; querem ser pedreiros, pescadores, as meninas querem ser professoras, donas de casa. Muitos dos pais são analfabetos e os filhos se espelham neles. Há grande número de jovens que só estudam até a 4^a. série e param, vão trabalhar como pedreiros. No final do ano, quando acontece dos filhos não passarem de ano, os pais ameaçam tirá-los da escola, dizendo que vão trabalhar, pescar. As professoras é que convence-os a não fazerem isso (prof^a).

No verão, é muito comum meninos entre 10 a 16 anos de idade trabalhando nos bares de praia, às vezes em negócios de parentes, sendo remunerados por dia de trabalho, normalmente nos finais de semana, quando há maior fluxo de consumidores na Ilha.

Vale ressaltar que há também o trabalho no mar, realizado pelos meninos desde mais ou menos os oito anos de idade, mas isso não lhes dá nenhum *status* diferenciado, ou hierarquia social. Antes ou depois da escola, meninos nessa faixa de idade, mulheres, e alguns pescadores quando não vão para a pescaria em alto mar, pescam pequenos peixes, pegam polvos e siris com a “maré” baixa, para o consumo em casa.

Assim, homens, mulheres e crianças _ meninos na maioria das vezes, saem em busca de produtos do mar para a casa, porém, da mesma forma que o trabalho doméstico na própria casa, a coleta de pequenos frutos do mar não é considerada como trabalho propriamente dito, pois não confere rendimentos. Ir para a “maré” denota que não se conseguiu algum outro trabalho _ remunerado, no caso. E assim, o trabalho doméstico, bem como a pesca de pequenos produtos do mar não são considerados trabalhos produtivos, apesar de proverem a casa cotidianamente.

Pode ser notado que o *status* de homem e adulto sofre variação cultural e se relativiza em diferentes sociedades e classes sociais. Em Pinaúna, por exemplo, não é comum se falar na fase liminar, conhecida por adolescência entre as camadas médias urbanas no Brasil, assim como não o foi verificado por Margaret Mead entre os jovens samoanos. Entre os povos de descendência matrilinear, estudados por Malinowski, por exemplo, o menino torna-se homem

e adulto quando passa a morar com o tio materno. Às vezes, por exemplo, essa passagem geracional e de gênero está relacionado com o sistema de parentesco classificatório, pela descendência, como no caso da descendência matrilinear entre os Trobriand.

Para a menina, entretanto, o processo de socialização está marcado o tempo todo pelas representações da naturalização feminina, dos papéis construídos que a faz ser identificada com a casa, a ingenuidade, o bom comportamento e à distância das obscenidades.

A passagem do ser criança-menina para mulher é cheia de ambigüidades, mas normalmente associado ao processo de mudança biológica e outras exigências comportamentais, quando ela adquire uma posição diferenciada frente às outras meninas menores, mas não o *status* de pessoa autônoma, como o simbolizado no caso dos meninos. Adquirir o *status* de mulher e adulto pleno é um processo bastante difuso para a menina. *Deixou de ser criança quando chega o tempo da menstruação, aí uma fala pra outra, aí vão passando pela rua, aí vai caindo no ouvido do pessoal: _ ah, não sei quem, Fulana de tal tá menstruada; o pessoal aí começa a falar: _já deixou de ser menina, já virou mulher; o pessoal fala assim (Josuel, 31 anos).*

A primeira menstruação é uma das marcas para a exigência de novos padrões de comportamento à menina e normalmente implica deixar de brincar, não pular corda, não pular elástico, não ficar na rua, além do reforço às obrigações com a casa: fazer comida, cuidar efetivamente das crianças, limpar eficazmente a casa, segundo o padrão da mãe.

Em seu artigo sobre a menstruação, Sardenberg (1994) discute e compara os ritos iniciáticos que se relacionam com a menarca e que fazem com que atitudes diferenciadas sejam tomadas em relação à mulher, principalmente aquelas carregadas da noção de vergonha, como as concebidas por muitas mulheres ocidentais. A menstruação também dimensiona o ser mulher, constituindo-se como um demarcador de diferenças (fisiológicas), mas que apropriada culturalmente, passa a fazer parte de uma ordem simbólica que delimita as diferenças de gênero (SARDENBERG, 1994).

A menstruação indica que ela deixou de ser criança, porém, ela não é, ainda, uma mulher, nos termos em que se diz que o menino ficou homem. Após a menarca, a menina viverá uma situação em que não poderá mais brincar como a criança que era e estará constantemente sob

os olhares e julgamentos maliciosos das mulheres adultas e homens sobre seu comportamento e sua sexualidade. O que as mães temem é que as filhas, nessa fase, “*caiam na boca do povo, fiquem faladas*”. E como na hierarquia de gênero, elas ainda não podem namorar. É o que dizem algumas meninas nessa situação, sobre as orientações das mães: *Obedecer, não fazer nada de errado, não namorar, fazer alguma coisa em casa, não tá toda hora na rua, estudar. Varrer a casa, lavar um banheiro, esses negócio. Não andar com esses meninos daqui da Pinaúna, que é tudo osado. Ela (mãe) me disse que não é pra eu namorar cedo, não sair com esses meninos. Esse negócio de menstruação, ela pegou me explicou. Ela explicou que quando eu tiver menstruada, que não é pra eu andar assim na rua, não é pra eu brincar assim, não é pra eu tá correndo, que é pra eu ficar direita, porque esse negócio assim qualquer hora chega sem a pessoa saber* (Marcinha, 13 anos).

A menarca, efetivamente, não a torna mulher. Mas chegando a menarca, todos os cuidados serão dirigidos no sentido de manter o controle sexual, a virgindade, para que não seja vítima da expiação social, e a gravidez antes da “*formatura*”⁵⁶ ou até com um possível homem “*de fora*”. Assim, portanto, a aquisição plena do status de mulher adulta está condicionada pela qualificação profissional de nível médio ou pelo casamento consensual, normalmente resultante de uma gravidez inesperada.

O tio de duas meninas de 9 e 10 anos afirma que os pais *têm que ser mais rigorosos com a filha-mulher, tem que puxar as rédeas, pois pode pegar barrigar (gravidez), pois as meninas quando menstruam já acham que são mulheres*. Pergunto sobre os meninos e o rapaz então responde: *Mas aí é filho-homem, quem quiser que prenda suas cabritas* (Jomar, 29 anos).

Essa condição em que se encontra a menina, nesse contínuo processo em que vai se tornando mulher, está colocada em várias situações cotidianas. Uma delas, é o conhecimento maior ou menor que a menina possa ter sobre sexualidade, sobretudo métodos anticoncepcionais, como no caso de Pate, 21 anos: *Quando eu tinha 11 a 12 anos, minha tia fez um teste, para ver se eu tinha conhecimento sobre anticoncepcionais e aí reclamou com minha mãe: _ Ah, porque P tá letrada, vai ver que ela tá aí com um e com outro, pegando todo mundo, e faz o que bem quiser porque ela sabe que não vai engravidar*.

⁵⁶ Como é muito comum na comunidade e nos outros distritos deste município, o nível de escolaridade é bastante baixo, com altos índices de evasão escolar, ainda maior entre os meninos. O grau mais elevado que conseguem alcançar é o nível médio, com bastante dificuldade, o que se torna sinônimo de prestígio social para as famílias, quando seus filhos conseguem terminar o 2º. grau escolar.

Quando uma menina, entre os 11 a 14 anos, ou até antes disso, detém conhecimentos corretos sobre sexualidade, ou simplesmente tem curiosidade, é considerada como “esperta demais”. É uma coisa ambígua; ao mesmo tempo que o pessoal não quer que as filhas tenham um filho, não querem que elas saibam como evitar (Pate, 21 anos).

Em contraste com os meninos, mesmo depois da menarca, a menina vai levar ainda muitos anos para poder namorar publicamente. Isso não significa, no entanto, que efetivamente elas não namoram: *A maioria das meninas daqui tem namorado já, namoram escondido (um menino entre um grupo de 11 a 12 anos de idade).*

Meu pai diz que tem um bocado de menino maldoso, meu pai diz que não gosta que ela (irmã) fique brincando com esses menino, fica levando as menina pro escuro, pra fazer não sei o quê. Aí, que eu ver ela com homem, eu dou porrada nela (menino, 11 anos).

As meninas não podem namorar. *Se eu vê namorando eu dou um bocado de porrada (menino, 12 anos).*

Mas a hierarquia de gênero continua a ordenar o mundo social das representações com a sexualidade, e quando se trata de namoro de menina, a dominação masculina estará a postos para opinar sobre os pretendentes de fora da rede social: *Se os da terra já é difícil (para namorar), já fica difícil, imagina os que a gente não conhece, que vem passar tempo (Maria, 45 anos).*

Os de fora, pode ir embora, inchar (engravidar) aí, pronto, ninguém sabe quem é! (Saturnino, 33 anos).

A gente sabe que é daqui da terra, tá vendo todo dia, a gente pode fazer alguma coisa né? E de fora, que não sabe nem da onde é? (Hamilton, 54 anos).

E os daqui todo mundo já sabe quem é, se for pescador todo mundo já sabe, se for vagabundo, já sabe. Porque pelo menos Barra Grande, Itaparica, daqui da ilha mesmo, ou daqui ou dali, todo mundo, se descobre de onde é (Maria, 45 anos).

Uma observação a ser feita é que o combate às possibilidades de namoro das meninas está relacionado com o controle direto da sexualidade feminina e a reprodução biológica e social das redes de parentesco presentes na comunidade. Subtende-se que menina só pode namorar quando ela já tiver maturidade suficiente para procriar, assumir sua própria família como adulta autônoma, principalmente com os rapazes da mesma rede de relacionamentos locais.

Nessa passagem de perdas e aquisições sociais, a menina também vai se afirmar como grupo, evidenciando sua nova identidade social. Dos oito aos doze anos, as meninas enfrentam os meninos com mais veemência e confabulam mais como grupo. Andam em trios ou quartetos, cochicham bastante aos ouvidos, fazem segredo, não querem que os meninos participem das conversas e brincadeiras. As professoras percebem que as próprias meninas gostam de se diferenciar dos meninos e se afirmar como grupo, exercendo algum tipo de identidade de gênero:

Quando chega os 13 anos, o pensamento muda, a menina só quer andar com meninas, não tem mais liberdade de brincar com menino, quando chega um menino perto: _ ah, saia daqui, não sei o que... (prof^a. Jurema, 32 anos).

A partir dos 12 anos, período em que começam as expectativas com a chegada da menstruação, as mães também exigem que as meninas comecem a deixar certas brincadeiras, com o argumento de que já estão ficando “meninas-moça”, como Verena e uma professora, ambas preocupadas com um possível problema anatômico-fisiológico que por ventura possa ser causado pelo jogo de elástico praticado pelas meninas até a idade de mais ou menos 14 anos. O jogo consiste no uso de um elástico feito em círculo, tendo duas garotas, uma em cada extremidade, com as pernas abertas, para que uma terceira garota, pulando, entre e saia no centro sem tocar nas bordas do elástico. Não tocar no elástico significa vencer uma etapa e a cada conquista, o elástico que se iniciou no tornozelo das duas garotas, vai sendo posto para cima, nas coxas, nádegas, cintura, até chegar à cabeça, quando fica mais difícil acertar o alvo, pois as meninas precisam levantar as pernas cada vez mais altas. Por esse motivo, ouvi Verena reclamar bastante com sua filha de 14 anos, porque ela estava realizando essa brincadeira.

De criança a mulher, percebe-se que a menina irá atravessar um longo caminho no seu ciclo de desenvolvimento como pessoa, e a sua maturidade social tardiamente reconhecida,

normalmente culminada com a sua inserção num novo grupo doméstico, constituindo família, mantendo estabilizado o sistema de reprodução social mais geral nas classes trabalhadoras.

7.1.2 PASSAR NO “TESTE”: ALCOOLISMO E VIRILIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DA MASCULINIDADE

Para muitos jovens da comunidade, uma das representações da masculinidade se constitui no uso de bebida alcoólica, às vezes de forma abusiva, o que revela que o alcoolismo, a ociosidade e a sociabilidade da rua são marcadores simbólicos de reforço a essa construção social pelo e para os homens. *Os meninos gostam de beber Vodka, 51 e estão começando a beber na faixa de 10 anos de idade* (Jaime, 33 anos). Outra pessoa informa que os pares de idade é quem influenciam diretamente: *Os meninos bebem por influência dos amigos.*

Hoje em dia, fazendo assim um paralelo, hoje em dia os meninos com 12 anos, os meninos bebem e muitas vezes os pais não se preocupam com isso (Ademário, 34 anos, religião Batista).

O pessoal com 11, 12 anos, aqui já bebe; tem muitos que começa tomando cachaça, depois começa a tá tomando cerveja e fumando. Porque eles acha que quem bebe cachaça cedo, vira homem cedo. Se não resistir, aí pára; e se resistir, aí, como dizem aqui, passou no teste. Passar no teste é tomar duas, três doses de cachaça, novo assim e não ficar bêbado. Aí, quando é no outro dia: _ Vai? _ Vou! Aí toma mais uma, aí vai bebendo, bebendo, bebendo; os caras faz assim: _É, o menino é bom, passou no teste, já pode ficar no meio dos homens! (Josuel, 33 anos).

A ingestão de bebida alcoólica, como ritual de passagem que marca o ingresso na vida adulta (mudança geracional) está bastante disseminada na comunidade . Mas esse rito, apesar de indicar a transição da infância para a maturidade no caso dos homens, serve muito mais como legitimador de uma nova condição de gênero. Jovens de todas as idades e muitos idosos bebem de maneira exagerada em quase todos os finais de semana e durante os vários dias da semana, principalmente às segundas-feiras. Devido à “*cachaçada*” que se bebe às segundas, comenta-se na comunidade, que é o dia em que não se trabalha.

Mas as mulheres, principalmente as mais jovens (entre 17 a 40 anos de idade) também apreciam bastante a sociabilidade pelo uso da bebida. Diferentes grupos de mulheres, de diferentes gerações podem ser vistos em bares, portas de casas, quintais ou em festas conversando, brincando e se divertindo acompanhadas de várias garrafas de cervejas e vinhos baratos. Numa festa de aniversário de uma moça que completava 17 anos, por exemplo, um grupo apenas de mulheres entre 17 a 25 anos, por estar sem dinheiro para as cervejas, bebia prazerosamente um composto de cachaça com suco de frutas, chamado de “batida”. Numa outra festa, comecei a perceber a valorização que as mulheres jovens estão dando ao livre uso da bebida, o que pode representar uma tentativa de aproximação e incorporação dos atributos da masculinidade do local.

Na festa de Pate, que completara 21 anos, por exemplo, fui convidada para sentar-me à mesa de um grupo de mulheres, as quais me ofereciam copos de cerveja e eu recusava, agradecendo. Num momento, as moças me perguntaram se eu não bebia, e quando respondi que pouquíssimo, começaram a falar as proezas com a bebida, o quanto bebem e o quão são fortes para agüentar até mais de um engradado de cerveja sem ficarem bêbadas ou às quedas. Achei engraçado e relacionei com o “passar no teste dos meninos”, quando pensam que a masculinidade se adquire pela força que se tem para ingerir goles de cachaça e não ficar bêbado.

Em várias entrevistas, as pessoas falaram também o quão cedo as crianças são incentivadas a tomar bebida alcoólica, muitas vezes na presença ou até mesmo dada pelos próprios pais: *E tem muitos (pais) que ainda bota até copo: _tome um golinho, tome um golinho; _ vai aviciando* (Preta Velha, 61 anos).

Esses comentários não são de todo exagerados, pois pude apreciar algumas situações em que realmente as crianças ingeriam cachaça, cerveja e vinho à vontade. A primeira vez foi numa festa de aniversário de uma jovem de 21 anos de idade. A festa começou no final da tarde de um domingo e como eu realizava uma entrevista no mesmo horário, só pude chegar à noite, quase no final. Vários meninos entre 9 a 12 anos bebiam refrigerantes, mas ingeriam as sobras das bebidas alcoólicas deixadas nos copos sobre as mesas. Ao finalzinho da festa, observei uma cena performática: dois meninos viraram de um gole dois copos com alguma bebida e em seguida saíram juntos, com a turma, sorrindo, fingindo estar bêbados, tropeçando as pernas e

os adultos pareciam não ligar ou não perceberam. Outra vez, na festa popular e tradicional da comunidade, uma banda de pagode tocava ao ar livre, enquanto uma multidão se aglomerava à frente do palco, dançando e bebendo. Várias crianças, de vários tamanhos também estavam entre as pessoas, muitas descalças e vários meninos circulavam com copos e garrafas de vinho, bebendo tranqüilamente, sem qualquer intervenção de pais ou parentes.

É bom frisar que há toda uma pressão por parte não só dos grupos iniciadores dos meninos no consumo de bebida etílica, mas os próprios garotos iniciados se sentem estimulados porque sabem da existência de padrões de virilidade e muitos pensam que só adquirem essa qualidade com a cachaça. A conquista de uma mulher, por exemplo, tem que atender às convencionalidades das representações masculinas pelas próprias mulheres e uma prova de que o novo rapaz cumpre o seu papel de macho: *Muitos bebem pra ter coragem, pra chegar pra mulher e falar o que tá sentindo. As meninas aqui também, se o cara chegar e não souber conversar, elas criticam, elas falam: _ ah, eu vou ficar dando atenção a você, você não sabe nem conversar direito, nem conquistar uma mulher você sabe?* (Josuel, 33 anos).

Em relação ainda à passagem para a masculinidade adulta, pouco se fez menção à iniciação sexual propriamente dita, com o ingresso nas práticas sexuais. Um rapaz diferencia o que é ser homem para as crianças e no momento da transição para a vida adulta: *Os meninos, quando diz que é homem, quer dizer que não é boiola, mas só se torna homem mesmo quando ejacula* (Jomar, 29 anos).

É interessante notar que a experiência sexual em si quase não foi mencionada como critério para marcar que o menino, em termos positivos, se tornou homem adulto. Apenas uma pessoa indicou ser a iniciação sexual efetiva uma prova de virilidade, mas, mais como negação de uma homossexualidade, que de uma masculinidade adulta. O caso citado por uma mulher de 34 anos, sobre as pressões pelas quais passam os meninos para afirmar a sua masculinidade, é ilustrativo:

Um grupo de rapazes pegou esse menino (de 13 anos de idade) e levou para uma boate (em outra comunidade), para saber se ele era homem mesmo. Colocaram o menino com uma mulher num quarto e ficaram espiando o menino com a mulher e disseram que ele passou no teste. Na certa o menino fez tudo direitinho, né?

Segundo ela, corria o boato na comunidade de que o menino era “*viado*” e o menino andava parecendo um *boiolinha* (imita o andar do menino, movendo os braços como uma pluma, balançando os braços alternadamente com gestos leves e flexionando as mãos).

O alongamento da juventude, o prolongamento da escolarização e o ingresso tardio no mercado de trabalho formal devido à escassez de emprego estejão modificando a composição dos grupos etários e os momentos de aquisição do *status* pleno de adulto, como acontece nas camadas médias. Algumas reflexões de Eisenstadt (1976, p. 10) estão atualizadas nesse sentido:

No âmbito de todas as sociedades há alguma definição _ seja qual for o grau de sua formalização _ de ‘homem adulto’ ou de membro pleno da sociedade e do ponto no qual o indivíduo pode adquirir toda a parafernália do pleno status e adentrar aos primeiros estágios do período da faixa adulta. Este ingresso, geralmente _ e, ao que parece, necessariamente _ coincide com o período de transição da família de orientação para a de procriação, pois é através desta transição que se dá a mudança definida dos papéis associados à idade, de receptor a transmissor da tradição cultural, de filho para pai. Um dos principais critérios de definição da idade adulta é a maturidade sexual legítima, i.e., o direito de constituir família e não simplesmente o direito à relação sexual.

Então, para os homens, as várias formas de ingresso na vida adulta, não está mais marcada pela iniciação na prática sexual em si, mas por uma multiplicidade de ritos, como o já apontado por alguns jovens (meninos entre 18 a 20 anos) de outras comunidades dessa mesma ilha, quando me dizem que querem ser pais cedo, não querem ter filhos muito velhos. Será então, que o exercício da paternidade jovem para as classes populares tem marcado uma nova forma de ingresso nas representações da masculinidade adulta? Esse é um tema a ser investigado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu apresentar alguns elementos para o debate sobre as desigualdades de gênero e geração, e contribuir também para a reflexão das diferenças e semelhanças que constituem a organização da vida social. O material etnográfico e os problemas aqui colocados carecem de generalizações sobre o comportamento geracional no que diz respeito à sexualidade, mas serve como caso ilustrativo para futuras comparações com outros contextos culturais.

As discussões focalizaram o gênero e a sexualidade como relações dinâmicas que se constituem primeiramente na família e em espaços institucionais, e que, notadamente, ultrapassam esses âmbitos, sendo recriadas, atualizadas ou reproduzidas entre as pessoas nos momentos de sociabilidade, nas brincadeiras, no cotidiano dos grupos de idade, mesmo entre os bem jovens. Isso reforça aquelas reflexões de Mead (1971), de que as gerações têm um peso acentuado na socialização dos jovens, principalmente quanto ao gênero e à sexualidade. Segundo a autora, as transmissões entre os pares, os grupos de idade também têm fortes influências nos comportamentos e construções sociais.

Assinalei como a socialização em relação à sexualidade e o gênero está presente como um processo em todo o ciclo da infância, não se restringindo ao espaço da casa e da família. A etnografia apresentou os múltiplos e dinâmicos contextos em que as crianças também se socializam sem a interferência do grupo doméstico. Elas aprendem sobre gênero na casa, sob o controle da geração dos pais, mas também entre elas mesmas. Os dados mostram que as meninas não estão só restritas ao mundo doméstico, mas participam ativamente nos espaços públicos, quer sejam na escola, na praça e na praia, ainda que sob o jogo que manipula e hierarquiza os sexos, reforçando o enquadramento a esses marcadores sociais.

Em Pinaúna, os três contextos observados indicam formas diferentes e complementares na dinâmica de gênero no meio infantil. De um modo geral, sexualidade é entendida pelas meninas, meninos, professores, pais e parentes como “*osadia*”, no sentido de atrevimento, xingamento ou brincadeira com teor erótico que se expressam nos níveis do discurso e da experiência corporal. Diferente de ousadia, a “*osadia*” tem uma forte conotação sexual, sendo

repreendida nas atitudes de ambos os sexos, mas considerada mais natural entre as práticas masculinas que femininas. Aos meninos é sempre atribuído o qualificativo de “*osado*”, no sentido de ter interesse por questões sexuais. As meninas, quando taxadas de “*osadas*”, quer-se expressar, muito mais do que curiosidade com o sexo, as atitudes ousadas, atrevidas, “*impróprias*” ao seu comportamento. Entre essas diferenças, sexo, violência, agressividade, irresponsabilidade, são atribuições designadas ao universo da masculinidade, enquanto que a idéia de recato, obediência, responsabilidade e desinteresse pela sexualidade marcam a feminilidade no que se refere às crianças.

A masculinidade é construída também enquanto negação de homossexualidade (masculina), familiaridade com o mundo da rua e da sexualidade. O protótipo da feminilidade, por sua vez, caracteriza-se pela negação do erotismo e restrição à esfera das atividades domésticas.

Essas classificações sobre a sexualidade de meninos e meninas que aparecem nos três contextos privilegiado da observação, no caso, na praia, na praça e na escola, mostram como crianças e adultos constroem, reproduzem e reinterpretam as regras de gênero. Entretanto, ficou evidente como a escola constitui-se enquanto espaço de reprodução das desigualdades de gênero e dos padrões sexuais, exercendo controle e uma intensa disciplina sobre os corpos e o comportamento dos jovens/crianças. Nesse caso, os docentes, enquanto agentes produtores de novos saberes e socializadores institucionais, ainda apresentam muitas dificuldades para lidar com uma sexualidade livre de tabus, carecendo inclusive de formação mais qualificada para trabalhar tais questões.

Em alguns capítulos, foram delineados os contornos do processo de socialização infantil em que o sexual é construído em estreita relação com as classificações de gênero. Nessas relações sociais, o gênero não se limita à simples percepção das diferenças anatômicas do corpo como indicou Parker (1991), mas revela uma estrutura simbólica em que a linguagem do corpo aciona as noções de ativo e passivo, forte e fraco, exterioridade e interioridade, superior e inferior, expressando também a polaridade da hierarquia sexual (Fry, 1982; Perlongher, 1987, Parker, 1991; Heilborn, 1997; Kulick, 1998). Vigora também o modelo tradicional, cujos valores culturais estão baseados na masculinidade, moldando assim, a percepção das diferenças de sexo, e dos atributos sociais de homens e mulheres.

A pesquisa mostrou que o trabalho de socialização de meninos e meninas, a inculcação e construção de valores e condutas sociais estão baseados em hierarquias de gênero e de sistemas sexuais. Assim, as formas de dominação e a violência simbólica são viabilizados distintamente para homens e mulheres, mas ambos são vítimas e algozes dessas representações. Entendo que, “se as mulheres, submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio, os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante. Tal como as disposições à submissão, as que levam a reivindicar e a exercer a dominação não estão inscritas em uma natureza e têm que ser construídas ao longo de todo um trabalho de socialização, isto é, como vimos, de diferenciação ativa em relação ao sexo oposto. Ser homem, no sentido do vir, implica um dever-ser, uma *virtus*, que se impõe sob a forma do ‘é evidente por si mesma’, sem discussão” (Bourdieu, 1999a, p. 63).

Fica evidente que nas formas de transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra, a abordagem sobre o corpo e a sexualidade está diretamente relacionada à condição de classe e aos sistemas de gênero existentes. Para as gerações mais velhas da comunidade, principalmente para as mulheres, falar de sexo e sexualidade continua sendo um grande tabu, um assunto que não necessita ser mencionado tanto para homens como para mulheres. A preocupação maior se direciona para o controle e disciplinamento dos corpos femininos, através de prescrições que normatizam a conduta social e sexual de meninas, desde a mais tenra infância.

Para a geração de meia idade, as mães na faixa etária de 30 a 40 anos, percebe-se alguma mudança no lidar com o tema da sexualidade, principalmente na orientação para com as filhas que estão prestes a ingressar na vida adulta, ou apenas saindo do ciclo da infância. Essa geração reconhece que os jovens aprendem sobre sexualidade com os pares, principalmente com os colegas e descobrem que a família não pode se ausentar dos discursos que por ventura possam orientar as práticas. A sexualidade-tabu se transforma em diálogo aberto sobre sexo e apesar da liberação sexual ocorrida nas últimas décadas, a moral sexual ainda se impõe como necessidade de controle sobre os desejos femininos, muitas vezes apenas um desejo de conhecer e saber sobre seu próprio corpo.

Assim como percebem Bozon e Heilborn (2001), tem ocorrido, de certa maneira, uma individualização na condução das normas e na apreensão de saberes sobre aspectos diversos ligados à sexualidade, mas com todo o avanço tecnológico e político, o controle sexual continua a ser exercido sobre os corpos femininos, mesmo no período em que a reprodução e as relações sexuais não estão ativas, como no caso da infância.

Pela forma de agrupamento etário composto pelas crianças da comunidade, a idade limite de 14 anos representa a finalização da infância, mas não significa a aquisição do *status* pleno de pessoa adulta. Essa passagem para um novo ciclo de vida acentua as distinções de gênero, refletindo nos meninos e nas meninas, outras formas de controle social: aos garotos, o incentivo ao trabalho fora de casa, impactando negativamente na sua permanência ou resultados na escola; a pressão dos pares na sociabilidade, estimulando o consumo excessivo de bebida alcoólica, como prova de virilidade.

No caso das meninas, deixar de ser criança não reduz os elos com a família de origem, e ao contrário, o controle sobre seus corpos, a sexualidade e conduta social se tornam maiores, agora com a justificativa de que, a chegada da menstruação representa um perigo e ao mesmo tempo um medidor das mudanças femininas, conforme também discute Sardenberg (1994).

Independente do tipo de família a que se faz referência, a análise de Chodorow (1979) sobre a personalidade de gênero ou a identidade subjetiva ilustra esses novos comportamentos de meninos e meninas nesses momentos de passagem. O menino é incentivado a se desligar da vida familiar e iniciar uma trajetória autônoma, perdendo vínculos afetivos e passando a se relacionar posicionalmente na sociedade, enquanto a menina permanece com os laços na família de origem, recebe toda a forma de proteção _ ainda que sob um extremo controle _, e se apóia na relação familiar e materna como suporte para sua identidade subjetividade e personalidade de gênero.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Glória de Lourdes. **Criança camponesa**: construindo a identidade de gênero através da socialização. Recife: 1989. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), UFPE.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad.: FLAKSMAN, Dora. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ATTIAS-DONFUT, Claudine. Effets de génération, effets d'âge, effets de période. In: **Sociologie des générations**. Paris: PUF, 1988.
- _____. **Que sais-je?** Générations et ages de la vie. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
- BERGER, Peter I., LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Antropologia 5).
- BOCAYUVA, Helena. **Erotismo à brasileira**: o excesso sexual na obra de Gilberto Freyre. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- BOLTANSKI, Luc. **As classes sociais e o corpo**. 3 ed. Trad. Regina A. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999b. (Série Estudos).
- BOURDIEU, Pierre. "A 'juventude é apenas uma palavra'". **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Ortiz, Renato (org.); Fernandes, Florestan (coord.). tradução: Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOZON, Michel, HEILBORN, M^a Luiza. "As carícias e as palavras. Iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris". In: **Novos Estudos CEBRAP**, n. 59, 2001.
- BOZON, Michel. "Amor, sexualidade e relações sociais de sexo na França contemporânea". In: **Estudos Feministas**, n. 3, 1995.
- BOZON, Michel. **Sociologie de la sexualité**. Paris: Nathan/VUEF, 2002.
- BRAGA, Júlio. **Ancestralidade afro-brasileira**: o culto de Babá Egum. 2 ed. Salvador: Edufba, 1995.

BRIGEIRO, Mauro M. **Rir ou chorar**: envelhecimento, sexualidade e sociabilidade masculina. Rio de Janeiro: 2000. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Instituto de Medicina Social/UERJ.

BRITTO DA MOTTA, Alda. As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento. **Cadernos Pagu** (13), 1999.

BRITTO DA MOTTA, Alda. “Gênero e geração: de articulação fundante a ‘mistura indigesta’”. In: FERREIRA, S.; Nascimento, E. (Orgs.). **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002.

BRITTO DA MOTTA, A. **Não tá morto quem peleia**: a pedagogia inesperada nos grupos de idosos. Salvador, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação/ UFBA.

BRITTO DA MOTTA, A. Os velhos, os corpos, as estações. **Anais**. IV Encontro da Rede Regional Norte Nordeste de Núcleos de Estudo e Pesquisa sobre a Mulher e relações de Gênero. João Pessoa, 3 e 6 Out./1995.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**: on the discursive limits of ‘sex’. New York: Routledge, 1993.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001.

CARVALHO, José Jorge de. “O jogo das bolinhas: uma simbólica da masculinidade”. In: **Anuário Antropológico**, 87. Ed. UNB; Tempo Brasileiro, 1990.

CHODOROW, Nancy. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: ROSALDO, M., LAMPHERE, L. (Coords.). **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

CORRÊA, Marilena. Medicalização social e a construção da sexualidade. In: Loyla, Ma. Andréa (org.). **Aids e sexualidade**: o ponto de vista das ciências humanas. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; UERJ, 1994.

DE BARROS, Myriam L. **Autoridade e afeto**: avós, filhos e netos na família brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 15 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1995.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

EISENSTADT, S. N. “Grupos etários e estrutura social: O problema” In: **De geração a geração**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1976.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma História dos costumes. 2 ed. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EPSTEIN, Debbie. “Sex play: Romantic significations, sexism and silences in the schooyard”. In: **A dangerous knowing**: sexuality, pedagogy and popular culture.

EPSTEIN, Debbie, SEARS, James T. (Orgs) London and New York, 1999.

FARR, Robert M. “Representações sociais: a teoria e sua história”. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FLANDRIN, Jean-Louis. **O sexo e o ocidente**: evolução das atitudes e dos comportamentos. Trad.: PROGIN, Jean. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FONSECA, Cláudia. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2000.

FORACHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira; Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 35 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6 ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1986.

FRY, Peter. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GASPAR, M^a. Dulce. **Garotas de programa**: prostituição em Copacabana e identidade social. 3 ed. R.J.: Zahar, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1993.

GROSZ, Elisabeth. Corpos reconfigurados. **Cadernos Pagu**. Corporificando gênero. (Orgs.): Adriana Piscitelli e Ma. Filomena Gregori. N. 14, 2000.

HEILBORN, M. Luiza. “Ciências sociais e sexualidade”. In: **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Ma. Luiza Heilborn (org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. “Construção de si, gênero e sexualidade”. In: **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. M^a Luiza Heilborn (org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Conversa de portão: juventude e sociabilidade em um subúrbio carioca**. Rio de Janeiro: 1984. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/ UFRJ.

_____. “Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil”. In: **Uma questão de gênero**. Costa, A., Bruschini, C. (orgs.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. “Gênero e hierarquia. A costela de Adão revisitada”. In: **Estudos Feministas**. Ano 1, Set./1993.

_____. “O traçado da vida: Gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro”. In: **Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. Felícia R. Madeira (org.). Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

_____. “Sobre sexualidade, gênero, corpo e juventude”? In: **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. BRUSCHINI, C., UNBEHAUM, S. (orgs.). São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Ed. 34, 2000.

IANNI, Octavio. “O jovem radical”. In: **Industrialização e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1963.

KULICK, Don. **Travesti**. Sex, gender and culture among brazilian transgendered prostitutes. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. “Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais”. In: **Textos em representações sociais**. GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOYOLA, Maria Andréa. “A sexualidade como objeto de estudo das ciências sociais”. In: **Sexualidade: o olhar das ciências sociais**. Ma. Luiza Heilborn (org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MALINOWSKI, B. **Sexo e repressão na sociedade selvagem**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

MALINOWSKI, B. **A vida sexual dos selvagens do noroeste da Melanésia: descrição etnográfica do namoro, do casamento e da vida de família entre os nativos das Ilhas Trobriand**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

MANNHEIM, Karl. “O problema das gerações”. In: **Sociologia do Conhecimento**. Porto, Portugal: Res Editora, [s.d.] (Publicação original em 1928).

_____. “Funções das gerações novas”(Publicação original em 1941). In: FORACCHI, Marialice M., PEREIRA, L. **Educação e sociedade** (Leituras de Sociologia da Educação). 12 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. v. 2, Trad.: PUCCINELLI, Lamberto. São Paulo: EPU, 1974.

McCALLUM, Cecília. “Existe um sistema de gênero no Brasil?” In: **Metamorfoses: gênero na perspectiva interdisciplinar**. E. Passos, I. Alves, M. Macedo (Orgs.). Coleção Bahianas 3, 1998.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea: um estudo dos sexos num mundo em transformação** (1949). Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

MORIN, Edgar. “Juventude”. In: **Cultura de massas no século XX** (O espírito do tempo). Rio de Janeiro: Forense, 1967.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. Trad. Maria Therezinha M. Cavallari. São Paulo: Ed. Best Seller, 1991.

PEIXOTO, Clarice, et alli. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PERLONGHER, Néstor O. **O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RADCLIFFE-BROWN, A. **Antropologia**. São. Paulo: Ática, 1978.

REIS, Ana Paula dos. **Do corpo sedutor ao corpo invisível: a menopausa em uma perspectiva antropológica**. Salvador: 2000. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária), Instituto de Saúde Coletiva/ UFBA.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. 3 ed. In: CARVALHO, Ma. do Carmo. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

SARDENBERG, Cecília. De sangrias, tabus e poderes: a menstruação numa perspectiva sócio-antropológica. **Estudos Feministas**, v. 2, n. 2, 1994.

SCHIEFFELIN, Bambi B. **The give and take of everyday life**. Language socialization of Kaluli children. Cambridge University Press, 1990.

SENA, Custódia Selma. “Durkheim e o estudo das representações”. In: **Anuário Antropológico**, n. 3, 1982. Fortaleza; Rio de Janeiro: Edições UFC; Tempo Brasileiro, 1984.

SOUSA, Janice Tirelli. “Insurgências juvenis e as novas narrativas políticas contra o instituído”. **Reunião Brasileira de Sociologia**- SBS, 2001.

STACK, Carol . “O comportamento sexual e estratégias de sobrevivência numa comunidade negra urbana”. **A mulher, a cultura e a sociedade**. Coords.: Michelle Rosaldo e Louise Lamphere. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TOREN, Christina. “Compassion for another: constituting kinship as intentionality in Fiji”. **The Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 5, n. 2, jun/1999.

VICTORA, C. Mulher, sexualidade e reprodução: representações do corpo em uma vila de classes populares em Porto Alegre. In: LEAL, Ondina. **Corpo e significado**. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1991.

VITALE, Maria Amalia Faller. Socialização e família: uma análise intergeracional. 3 ed. In: CARVALHO, Ma. Do Carmo. B. (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

WEEKS, Jeffrey. “O corpo e a sexualidade”. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira L. Louro (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 1999

APÊNDICE

Apêndice A _ Protótipos de masculinidade e feminilidade

| Homem/ “Macho” | Mulher/ “Fêmea” | “Não-macho” | “Não-fêmea” |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| -Menino | -Menina | -Viado | -Brinca com menino |
| -Osado | -Direita | -Boiola | -Assanhada |
| Briguento | -Quieta | -Fica em Casa | -Fogosa |
| -Maldoso | -Obediente | -Brinca com menina | -Osada |
| -Esperto | -Estudiosa | <u>-Estudioso</u> | -Danada |
| -Malvado | -Responsável | | -Putá |
| -Menino-macho | -Menina-fêmea | | -Fica na Rua |
| -Macho | -Decente | | -Agressiva |
| -Violento | -Fica em Casa | | |

| | | | |
|---|--|--|-------------------|
| <p><i>-Fica na Rua</i></p> <p>-Interesse por sexo</p> | <p>-Sem interesse pela sexualidade</p> | | <p>-Indecente</p> |
|---|--|--|-------------------|

APÊNDICE B _ Quadro das famílias entrevistadas

| Família | Composição familiar | Parentesco | Idade das pessoas | Ocupação |
|----------------|--|--|--|--|
| 1- Dalva | Dalva Dermeval Charlene Zeca Ilna Jose Neide | Entrevistada Esposo Filha Filho Filha Neta Filha | 49 Não informou 9 8 23 Não informou Não informou | Empreg. domést. Pescador Estudante Estudante Sem ocupação - Sem ocupação |
| 2- Preta Velha | Preta Velha Marina Paco | Entrevistada Sobrinha/neta Sobrinho/neto | 64 9 9 | Ex-ialorixá/aposentada Estudante Estudante |
| 3- Tonha | Tonha Esposo André | Entrevistada Esposo Filho | 32 Não informou 5 | Empregada doméstica não informou Estudante |
| 4- Marinalva | Marinalva Dorinho Dorinha Rubinho Roger Cileide | Mãe Pai Filha/Entrevistada Esposo Filho Sobrinha | Não informou 34 Não informou 5 9 Não informou | não informou Comerciante Emp. doméstica não informou Estudante Estudante |
| 5- Gina | Gina Iasmin Jurema Menino Jômar | Entrevistada Neta Neta Neto Filho | 52 10 9 2 29 | Dona de casa Estudante Estudante - Pedreiro |
| 6- Cacá | Cacá Lissa Brena | Entrevistada Filha Filha | 36 11 10 | Desemp./Pensionista Estudante Estudante |
| 7- Tania | Tania Lula Pedrinho Daiane Marinalva Marina | Entrevistada Esposo Filho Filha Cunhada Cunhada | Não informou 49 14 17 59 62 | Emp. doméstica Pescador Estudante Estudante Funcionária pública Aposent.(emp.domés) |
| 8- Jaime | Jaime Jandira Buia | Entrevistado Esposa filho | 33 32 8 | Comerciante Emp. domést. Estudante |
| 9- Rosana | Rosana Rasta Diana | Entrevistada Esposo Filha | 32 Não informou 9 | Emp. domest. não informou Estudante |

| | | | | |
|-----------------|---|---|--|---|
| | Nenem | Filho | 1 | - |
| 10- Verena | Verena Elias Évila Breno | Entrevistada Esposo Filha Filho | 34 Não informou 14 8 | Professora nível 1 Pescador Estudante Estudante |
| 11- Domingas | Domingas Rosânia Raul | Entrevistada Neta Filho | 54 9 29 | Gari Estudante Pedreiro |
| 12- Dario | Dario Teresa Netinho Lore Jair | Entrevistado Esposa Neto Neta Filho | 67 64 11 9 34 | Aposent/pescador Emp. doméstica Estudante Estudante Pedreiro/pescador |
| 13- Branca | Branca Simas Maria Mariana | Entrevistada Filho Filha Filha | 34 9 7 5 | Emp. domést. Estudante Estudante Estudante |
| 14- Catita | Catita Vando Stela Alessandra Sandra | Entrevistada Esposo Filha Filha Filha | 32 Não informou 8 6 5 | Em. domest. Jogador futebol Estudante Estudante Estudante |
| 15- Juce | Juce Antonio Marília Menina Julia Rosa Josuel | Entrevistada Pai Filha Filha Filha Irmã Sobrinha Irmão | 32 Não informou 7 3 1 Não informou 9 23 | Emp. domést. Pescador Estudante - - Emp. domést. Estudante Pescador/pintor |

APÊNDICE C _ Quadro das principais crianças entrevistadas/observadas

| Nome fictício | Idade | Série escolar | Com quem mora |
|---------------|-------|------------------|---------------|
| Charlene | 9 | 4 ^a . | Pai/mãe |
| Zeca | 8 | 3 ^a . | Pai/mãe |
| Marina | 9 | 4 ^a . | tia/avó |
| Paco | 9 | 3 ^a . | tia/avó |
| André | 5 | infantil | Pai/mãe |
| Roger | 5 | Infantil | Pais/avós |
| Cileide | 9 | 4 ^a . | Avós |
| Iasmina | 10 | 4 ^a . | Avó |
| Jamira | 9 | 4 ^a . | Avó |
| Rique | 2 | - | Avó |
| Lore | 9 | 3 ^a . | Avós |
| Brena | 10 | 4 ^a . | Mãe |
| Lissa | 11 | 4 ^a . | Mãe |
| Pedrinho | 14 | 7 ^a . | Pai/mãe |
| Buia | 8 | 2 ^a . | Pai/mãe |
| Diana | 9 | 3 ^a . | Mãe/padrasto |
| Menino | - | | Pai/mãe |
| Évila | 14 | 7 ^a . | Pai/mãe |
| Breno | 8 | 2 ^a . | Pai/mãe |
| Rosângela | 14 | 7 ^a . | Avó |
| Marcinha | 13 | 6 ^a . | Mãe |
| Stela | 8 | 2 ^a . | Pai/mãe |
| Alessandra | 7 | 1 ^a . | |
| Sandra | 5 | Infantil | |
| Maria | 7 | 1 ^a . | Mãe/avós |
| Roberta | 8 | 2 ^a . | Pais |

APÊNDICE D _ Roteiro de entrevista semi-estruturada

1- Identificação:

Nome:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Estado civil:

Ocupação:

Número de filhos:

Número de pessoas no domicílio:

Família: Perguntas adaptadas para os pais:

- 1- O que você aprendeu, quando criança, sobre o que é ter bom comportamento?
- 2- Atualmente, quanto à comportamento, corpo e sexualidade, como é a relação dos pais e adultos com jovens e crianças, ? Quais as dificuldades e facilidades na socialização dessas pessoas?
- 3- A forma como você foi socializada pelos seus pais, é a mesma forma como socializa seus filhos (as) hoje?
- 4- Como você orienta seus filhos (as) para terem bom comportamento?
- 5- O que você ensina às meninas, especificamente, sobre boa conduta? E aos meninos? O que você espera ou considera como bom comportamento de menino e de menina?
- 6- E quanto às questões do corpo: como ensina a tomar banho, o que proíbe, os cuidados? O que diz ou ensina sobre sexualidade?
- 7- O que é uma criança “osada”, como se comporta, o que faz? Há meninas e meninos “osados”?
- 8- O que é uma menina “direita” e uma menina “assanhada”?
- 9- Como é a relação das crianças entre si ? Como são as brincadeiras, os jogos?
- 10- Quando uma menina deixa de ser criança? O que muda? E com o menino?

Escola: roteiro para as professoras

- 1- Há quanto trabalha nessa escola?
- 2- Como está o comportamento das crianças em relação à educação?
- 3- O que considera como comportamento adequado para as crianças (meninos e meninas)?
- 4- Percebe algum comportamento que expresse sexualidade pelas crianças? Há diferenças entre meninos e meninas?
- 5- Para você, como é um bom comportamento? Como deve ser a conduta adequada de meninos e meninas?
- 6- As crianças têm algum conhecimento sobre o corpo, em termos de cuidados, sexo, higiene, do que pode e não pode fazer com o corpo, quando chegam à escola?
- 7- O que os pais e adultos ensinam às crianças sobre o corpo e a sexualidade?
- 8- O que e como pais e mães orientam às crianças sobre o corpo e sobre bom comportamento?
- 9- O que tem mudado de modo geral, na educação dos jovens, principalmente das crianças?

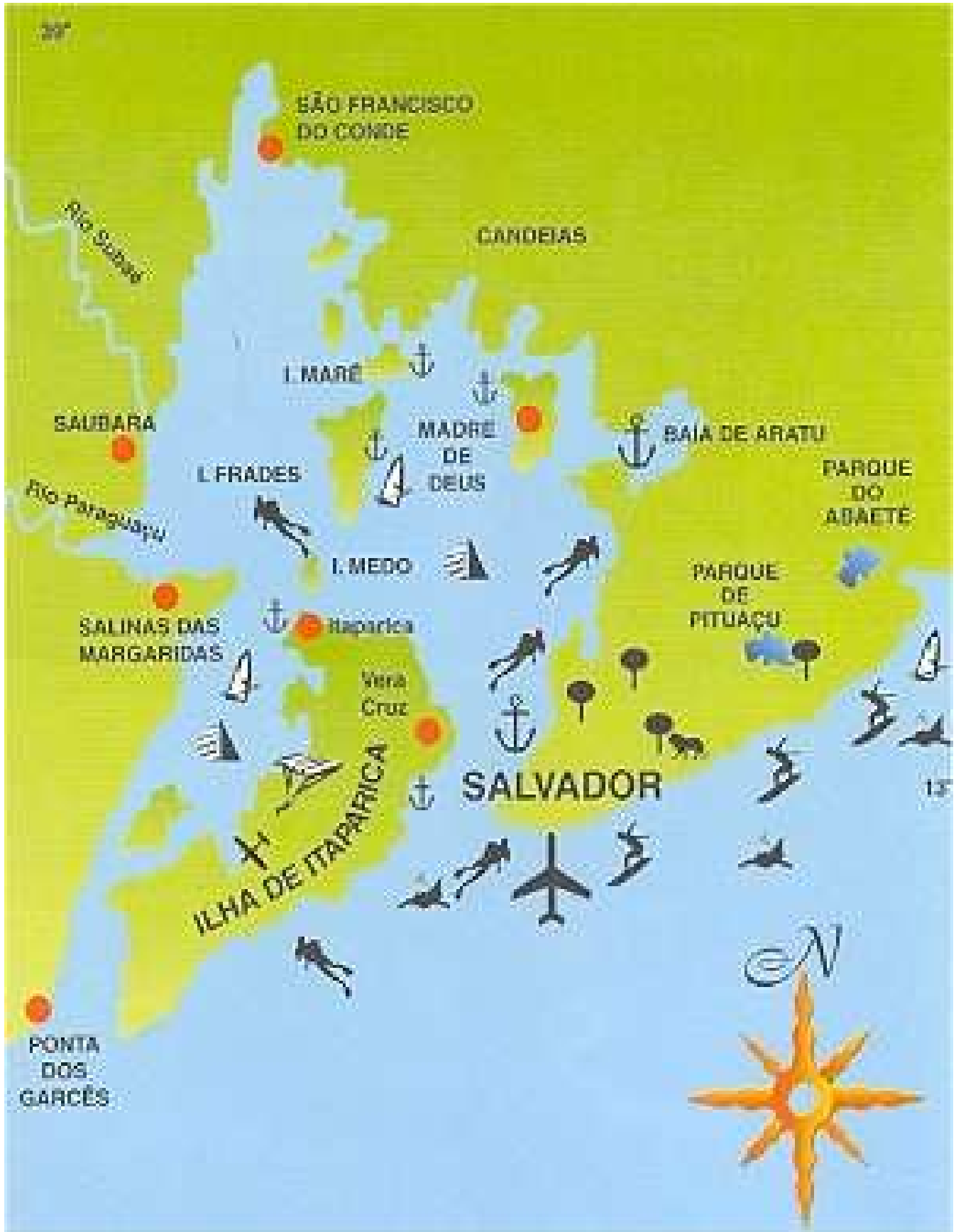
Perguntadas adaptadas para as crianças:

- 1- O que é uma criança, menino, bem comportado? E menina? O que fazem ou devem fazer de bom comportamento?
- 2- Como seus pais orientam para ter bom comportamento?
- 3- Para você, como são as meninas “assanhadas”? Conhece alguma? Por que elas são assanhadas? O que fazem, como são, do que gostam, como se comportam?
- 4- Existe algum menino assanhado?
- 5- E as meninas “direitas”?

- 6- Como é um menino “viado”, “boiola”? Como ele é, o que faz, como se comporta?
- 7- Como é, ou o que é ser “osado”? Existe menino e menina “osados”? Como são e como se comportam?
- 8- Do que você gosta de brincar? Como é a brincadeira?
- 9- O que vocês aprendem sobre sexualidade? Com quem?
- 10- Seus pais ou professores falam alguma coisa sobre sexualidade? O que eles orientam?

ANEXO

ILHA DE ITAPARICA



Fonte: IBGE, 2000