

## Expectativas de masculinidades e feminilidades em *memes*: escola, juventudes e zoeira

### Masculinity's and femininity's expectations surrounding *memes*: school, youth and pranking

Priscilla Karaver Gonçalves de Sá<sup>1</sup>

Cristiane Gonçalves da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo discute algumas expectativas sociais relacionadas à masculinidade e feminilidade presentes nas relações entre estudantes do ensino médio de uma escola pública do Guarujá/SP, assim como o agenciamento produzido por eles/as. A reflexão emerge da aproximação etnográfica e da realização de Oficinas constitutivas da metodologia de pesquisa qualitativa realizada na escola, orientadas pela perspectiva do/a jovem sujeito e que investem no diálogo a partir das diferenças e da desnaturalização de normatividades. Com o material de campo foi feita análise de conteúdo a partir de categorias organizadas em eixos. A escola, espaço importante de socialização de jovens, norteia a forma de se viver a feminilidade, a masculinidade e a sexualidade, geralmente apresentando apenas um caminho e deslegitimando corpos e atitudes que desviam dele. As redes sociais e os *memes* são aspectos centrais e organizadores das juventudes contemporâneas e, portanto, mais um espaço de socialização e construção de identidades culturais, que foram adotadas como disparadoras dos debates das Oficinas. Como resultado, identificou-se que a sexualidade é dimensão propensa a gerar conflitos na vivência dos/as participantes, em particular, colocando as meninas sob rígida vigilância, enquanto é estimulada para os meninos. A zoeira se mostrou ferramenta de agenciamento de forma distinta para rapazes e moças diante dos discursos de normatização, mas também serviu para reforçar ideias hegemônicas, quando as jovens evitam comportamentos que as coloquem na categoria «vadia» e os meninos na «viado». Em muitas situações, identificou-se que as expectativas de gênero podem ser violentas, na medida que limitam a experimentação sexual para as meninas e impedem a vivência da afetividade para os meninos. Entretanto, os/as jovens não se encerram em discursos e práticas normativas e podem ampliar seus repertórios quando se apresentam em diálogo, indicando a desestabilização de naturalizações em torno de masculinidades e feminilidades como possibilidades.

**Palavras-chave:** Juventude; Escola; Gênero; Redes Sociais.

**Abstract:** This article approaches social expectations towards masculinity and femininity, involving students from a state school in Guarujá/SP, and the mechanisms they develop in order to deal and play with these expectations. This issue was brought to attention as a consequence of ethnographic approach and workshops about the methodology of a qualitative research made at the school. During these workshops, the teenagers were recognized as decision-

makers. With the material of field, content analysis was made from categories organized in axes. The school, an important space for the development of social skills among teenagers, and it influence the dynamics of femininity, masculinity and sexuality, usually as a result of setting out only one perspective and considering illegit any deviant bodies or attitudes. Social media and memes are at the core of contemporary youth's configuration and set up another space to socialize and build cultural identities (which were used as triggers during the debates at the workshops). The outcome was the recognition of sexuality as a conflictual dimension for the participants and particularly restraining for girls, while encouraging for boys. Pranking has been identified as an agency tool that is used in different ways by girls and boys in face of social norms, but also to reinforce hegemonic ideas when girls avoid behaving as to be considered a "bitch",

1 Graduanda em psicologia na Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade, campus Baixada Santista.

2 Docente do Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo, Instituto de Saúde e Sociedade, campus Baixada Santista.

or boys avoiding to become a “fag”. In many situations, it’s been clear that gender expectations might turn into violence, due to the restraint of sexual investigation on girls and the obstruction of emotional attachment on boys. However, these teenagers are not entirely represented by the social norms and their speeches and practices, they are able to enhance their repertoires in face of a dialogue, which indicates the possibility of lowering naturalizations surrounding masculinity and femininity.

**Keywords:** Youth; School; Gender; Social Media.

## O contexto do estudo

O artigo que aqui se apresenta é resultado de pesquisa de iniciação científica,<sup>3</sup> que visou compreender como as normas de gênero são apreendidas por jovens estudantes de ensino médio de uma escola pública do Guarujá. A pesquisa articulou-se ao projeto de extensão “Juventudes e Funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação”,<sup>4</sup> que atua junto a jovens de ensino médio da Baixada Santista e do qual as autoras do presente artigo participam.

Neste texto, pretende-se discutir algumas expectativas sociais e performatividades de gênero, assim como os agenciamentos empreendidos pelos/as jovens estudantes se apresentam no cotidiano escolar. A reflexão emerge da observação etnográfica realizada em uma escola pública e da realização de oficinas,<sup>5</sup> compreendidas como encontros que buscam proporcionar o debate sobre expectativas de gênero já naturalizadas de modo a problematizá-las, levando em conta as diferenças e experiências dos sujeitos (SILVA; BORBA, 2018).

O trabalho realizado pelo Projeto de Extensão Juventudes e Funk possibilitou aproximação com vivências de jovens e com as relações que eles e elas estabelecem no e a partir do território escolar. Além de possibilitar o vínculo com a escola pública onde a pesquisa aconteceu, localizada no município do Guarujá, uma cidade Balneário da Baixada Santista, no litoral sul do Estado de São Paulo. A escola, que fica a cerca de 1500 metros de uma das praias mais populares, está situada em região de vulnerabilidade social que também é extensiva de uma área de classe média, onde moradias mais precárias dividem espaço também com condomínios de veraneio e pousadas.

O trabalho etnográfico durou sete meses e possibilitou a observação participante do cotidiano escolar semanalmente. Esta abordagem metodológica permitiu construir vínculo com as/os estudantes e observar algumas das expectativas e performatividades de gênero que se apresentavam na rotina escolar, além de observar e perceber a importância das relações lúdicas entre os/as jovens, com ênfase para a zoeira. Os/as estudantes chamam de zoeira diversas ações (apelidos, gozações, brincadeiras e ofensas) com viés lúdico e acionadas visando o riso, ela desestabiliza o cotidiano da sala de aula e faz circular o poder, que geralmente fica centrado na figura do/a docente (PEREIRA, 2016).

---

3 “Gênero e zoeira no território escolar: etnografia e intervenção com jovens de ensino médio de uma escola pública do Guarujá/SP”, com bolsa FAPESP, processo número 2017/11262-7, realizada de março de 2017 a setembro de 2018, com orientação da Professora Dra. Cristiane Gonçalves da Silva.

4 O Projeto Juventudes e Funk é desenvolvido, desde 2014, sob a coordenação da professora doutora Cristiane Gonçalves da Silva e co-coordenação da professora doutora Patrícia Leme de Oliveira Borba. Atualmente, a equipe é composta por discentes dos cursos de Psicologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social.

5 O trabalho de campo foi pactuado com a escola e submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos (CEP), via Plataforma Brasil, obtendo aprovação no parecer número 2351360 (CAEE 8019517.5.0000.5505) do CEP da Unifesp. A participação nas oficinas foi condicionada a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido.

As oficinas foram realizadas nos moldes das Oficinas da Diferença, entendidas como espaços que têm como desafio, na promoção do encontro, a efetivação do diálogo sobre as experiências juvenis, particularmente no modo como se expressam masculinidades e feminilidades que se constituem pelas pedagogias culturais das instâncias responsáveis pelos discursos que constituem os sujeitos (SILVA; BORBA, 2018). As oficinas têm potencial de sensibilização e formação dos/as jovens para questões que aparecem como fonte de conflitos e, em especial, buscam a desconstrução da naturalização do masculino e do feminino. As oficinas realizadas buscaram valorizar o protagonismo juvenil desde o modo como foram estruturadas, reconhecendo e valorizando as particularidades, priorizando as experiências de vida e a autonomia do sujeito jovem.

Foram realizadas cinco oficinas, que contaram com apoio da equipe do Projeto de Extensão.<sup>6</sup> A primeira com turmas inteiras de ensino médio, utilizando o tempo de duas aulas (1 hora e 40 minutos), cedida para realização dessa atividade. As outras quatro contaram apenas com estudantes que se interessaram e concordaram em participar do processo de pesquisa. Dessas quatro oficinas, a primeira foi introdutória, para proporcionar aproximação ao método e pactuar sobre o restante do processo e, nas últimas três, foram utilizadas as redes sociais e os *memes*.

Para as três últimas oficinas foi elaborado, em cartolina, a reprodução do *layout* da rede social Facebook com *memes* colados, sugerindo ser uma postagem na internet, como a imagem 1 ilustra. A Oficina foi nomeada de *Facebook Presencial*<sup>7</sup> e se deu a partir da interação coletiva dos e das estudantes, em grupos, com o material, escrevendo e desenhando.

**Imagem 1:** *Facebook Presencial*



**Fonte:** foto do material produzido em oficina.

Os *memes* utilizados nas oficinas foram selecionados a partir de pesquisa realizada em páginas que as/os estudantes seguiam nas redes sociais e também a partir de buscas no *Google* utilizando os termos feminilidade, masculinidade, gênero, mulher, homem, machismo, feminismo, homossexualidade e heterossexualidade.

Destas três oficinas, a primeira contou com 14 estudantes, 7 meninos e 7 meninas. Os *memes* disponibilizados foram escolhidos por reforçarem algumas expectativas de gênero presentes no universo

6 Para a realização das Oficinas, contamos com a participação de Fernanda Soncini, Giovanna Zanchetta, Joaquim Alves, Karen Stein, Maíra Nobre Coelho, Mariana Pereira Romano e Raissa Mian Terra, a quem deixamos o agradecimento.

7 Brincando com a ideia de que a interação nesse *Facebook* é presencial e não virtual. Ainda que reconhecemos não haver uma dicotomia entre real-virtual, considerando o modo como a internet (e as redes sociais) participam das relações cotidianas entre os e as jovens.

que esses/as jovens vivem. Enquanto que na segunda oficina, estavam presentes 7 jovens, sendo 2 meninos e 5 meninas e os *memes* levados visavam, ao contrário da estratégia anterior, provocar o questionamento das expectativas de gênero hegemônicas. Na última, participaram 9 estudantes, sendo 5 meninos e 4 meninas, quando eles e elas produziram seus *memes* em grupo.

Segundo Recuero (2007), os *memes* são ideias com alto potencial de propagação e com capacidade de assumir diversas formas, como imagens, símbolos e textos. Sua origem remete a Richard Dawkins, que em 1976, criou o termo a partir da definição análoga ao gene na biologia, porém utilizada para se referir ao âmbito cultural. Com o desenvolvimento da internet, os *memes* assumem novos contornos e usuários/as das redes sociais passam a utilizar este vocábulo para se referir a fragmentos de conteúdos com potencial humorístico (SOUZA, 2013).

O termo *meme* costuma ser utilizado para se referir a produção virtual composta por imagem e texto com conteúdos diversos, transmitida pela rede de internet. Tem como características importantes ser breve, para que seja rapidamente apreendido, e abordar com humor temas que podem ser sensíveis, aliviando possíveis tensões (DONCEL, 2016).

O processo metodológico também utilizou as redes sociais, consideradas como centrais para a compreensão da juventude na contemporaneidade. A escolha de trabalhar a partir da reprodução da rede social *Facebook*, mais especificamente, foi pautada na proximidade e familiaridade que aquelas/es jovens demonstraram ter com esse ambiente virtual. As redes sociais digitais são espaços que proporcionam sociabilidade entre pares, nos termos de Dayrell (2007), produzidas nos espaços e tempos do lazer, mas também nos espaços institucionais, como é o caso da escola. Entre jovens, as redes sociais vem ganhando cada vez mais espaço e importância como elemento que define a condição juvenil. Essa realidade costuma assustar a instituição escolar, na medida em que as novas tecnologias configuram-se numa ponte entre o dentro e o fora da escola. Segundo Pereira (2016), as novas tecnologias já fazem parte da corporeidade da juventude, não só da subjetividade e, ao introduzir esse elemento na discussão, reconhecemos sua relevância.

Segundo Carrano (2017, p. 402), as redes sociais de relacionamento “já podem ser consideradas um traço civilizatório organizador dos modos de vida de jovens em todo o mundo” e, atualmente, os/as jovens possuem maior autonomia frente ao “mundo adulto”, dado que as redes sociais de internet possibilitam maior repertório para a construção de identidades culturais, como posições que o sujeito assume e para as quais é convocado, ao mesmo tempo que também nelas investe; não podem ser fixas, pois são permanentemente construídas por meio das diferenças, nas relações (HALL, 2014). Na escola, atualmente, estão presentes sujeitos múltiplos, que constituem sua subjetividade em diversos espaços, incluindo a internet.

A pluralidade das redes sociais no ciberespaço se chocam com os muros e o fechamento das escolas. As relações na internet não são unilaterais, diferente de mídias como a televisão, os/as jovens estão se constituindo em relações e conexões nas quais sua participação é incentivada (CARRANO, 2017). No ciberespaço são disponibilizados elementos de aprendizagem e de condução da vida para jovens dentro de suas diversas possibilidades de existência, particularmente porque as ferramentas disponíveis nas redes sociais proporcionam experiências de acesso que podem ser construídas de forma autônoma (REZENDE; GONÇALVES; ALVES, 2015).

Para a análise de conteúdo foram identificados e definidos eixos analíticos a partir do conteúdo dos diários de campo produzidos após cada encontro com os/as jovens, ao final de cada ida a escola e também a partir do material produzido nas oficinas (registros e produtos) que foram interpretados em articulação com referencial teórico do campo dos Estudos Culturais, de Juventude e de Gênero. Com esse percurso analítico foi possível identificar elementos constitutivos das expectativas sociais em torno de feminilidades e masculinidades e da produção de violência nas relações, bem como os agenciamentos empreendidos pelos/as jovens estudantes. Identificou-se e discutiu também o modo como a ludicidade estimulada nas oficinas, promoveram o encontro e o diálogo por utilizarem elementos do cotidiano dos/as jovens.

Para a discussão aqui apresentada, escolheu-se focar em 2 *memes* que provocaram intenso debate, ambos utilizados na primeira oficina, onde houve maior envolvimento dos/as estudantes participantes. O conteúdo das imagens despertou reflexões sobre as vivências da sexualidade de meninas e meninos, sobre as permissividades e interdições existentes nas diferentes experiências juvenis.

### O sujeito jovem na escola

Há distintos modos de entender o que é ser jovem. Desde concepções que entendem ser o/a jovem, um ser em transição, que se encontra entre a infância e a fase adulta, passando pela compreensão da juventude como período aberto a experimentações, ou concebendo o período como momento de crises e conflitos. Para Dayrell (2003) são os/as jovens que constroem as formas de se viver a juventude, com base em seus cotidianos e, desse modo, atribuem significados a própria categoria que, portanto, é entendida como construída histórica e culturalmente e não como pré determinada e fixa (ANDRADE; MEYER, 2014). A categoria juventude varia de acordo com as representações existentes em determinado tempo histórico e com o modo como cada grupo social vai lidar com essas representações que dependem concretamente das condições sociais, culturais e de gênero, da região geográfica, entre outras dimensões, levando o autor sugerir a adoção do termo no plural, assumindo a categorias juventudes (DAYRELL, 2003). A noção de juventude pode permitir diversas possibilidades de apreensão ao ser articulada com a escola, o espaço urbano de convivência, o corpo, a raça, a classe social, o lazer, a violência e outras dimensões que atribuem múltiplos sentidos a ideia de juventude e vice-versa (PEREIRA, 2007).

Ao trabalhar com jovens utilizando uma metodologia participativa (Oficinas da Diferença), assume-se a perspectiva do/a jovem como sujeito, ao mesmo tempo em que se busca produzir conhecimento comprometido com o fortalecimento do protagonismo juvenil e orientado pela perspectiva dos direitos sexuais e reprodutivos, reconhecendo as desigualdades de acesso aos mesmos como consequência da estigmatização e discriminação que se constituem a partir dos marcadores sociais da diferença (SILVA et al, 2008).

É relevante ter em conta que os/as jovens não são passivos/as diante das diferentes exigências sociais, já que são capazes de gerenciá-las enquanto sujeitos, inseridos/as em um conjunto de relações sociais que permitem significar e interpretar seu lugar no mundo, mesmo quando as exigências são contraditórias. “[...] Cada um deles [jovens] vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (DAYRELL, 2003, p. 43-44).

Nessa direção, a escola é espaço privilegiado de formação dos sujeitos, é agregadora das juventudes e promove a sociabilidade entre pares. Ao mesmo tempo, essas/es jovens sujeitos constroem esse espaço, criando novas demandas e arranjos (PEREIRA, 2016). Os/As jovens agenciam as situações que são expostos/as e as transformam encontrando, no território escolar, repertório que constituem suas trajetórias biográficas a partir das posições de centro e de subalternidade produzidas pelos marcadores sociais da diferença.

É atributo da instituição escolar a construção das diferenças nos corpos e nas atitudes das/os jovens. Historicamente, a escola caracteriza-se por separar as pessoas a partir de ordenamentos, classificações e hierarquizações e por investir na formação de sujeitos disciplinados, com corpos dóceis e agradáveis. A escola tem dificuldade de reconhecer as diferenças e possui, portanto, mecanismos que indicam o “lugar” de cada um e cada uma, normatizando corpos, rotinas e relações. Os/As que saem do lugar destinado a eles ou elas, passam a ser marginalizados/as (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

Para Louro (2008), a escola, espaço importante de socialização de jovens onde operam diversas pedagogias culturais, é uma das inúmeras instâncias sociais e culturais que têm poder de inscrever nos corpos. Para esta autora, as práticas e aprendizados relacionados aos gêneros e às sexualidades se apresentam em diversas situações, de forma explícita ou dissimulada, em um conjunto inesgotável de instâncias sociais. A escola norteia a forma de se viver a feminilidade, a masculinidade e a sexualidade, geralmente apresentando apenas um caminho para essa vivência, binariamente marcada, onde os e as que desviam desse caminho, são considerados excêntricos e, não raramente, deslegitimados (LOURO, 2013).

Assumimos a relevância do conceito de performatividade para entender as relações e sujeitos na escola, dado que se trata do “poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange” (BUTLER, 2000, p. 152), ou seja, atos discursivos que criam, colocam em prática e normatizam as relações de poder entre os corpos sexuados, no caso da performatividade de gênero. Através das reiterações, da interpretação em ato das normas, o gênero vai criando vida nos gestos, nas formas de falar, nas roupas. A repetição vai produzindo verdades e a naturalização dessas normas (BENTO, 2011).

Por outro lado, a escola também tem potencial de ser uma instituição de problematização, capaz de questionar as imposições sociais e podendo, dessa forma, ser protagonista de transformações, combates à discriminação e incentivo real à diversidade. Para isso, no entanto, faz-se necessário que assuma postura crítica, problematizando a naturalidade de posições centrais e marginais e desconstruindo as práticas que as reiteram. A vivência na escola é relevante na conformação de modos de viver os gêneros e para o exercício de poder que opera a partir de corpos masculinos e femininos, podendo ser profícua ou não para a manutenção de pedagogias de gênero e sexualidade que reforçam ou que rompem com modelo hegemônico (LOURO, 2013).

### **Expectativas de gênero em debate**

O *meme* abaixo desencadeou muita discussão e foi escolhido para ser utilizado como parte do método da oficina por remeter diretamente ao controle e vigilância sobre as meninas, que se revelou ao

longo da etapa etnográfica, por parte dos/as professores/as, dos colegas rapazes, da família delas e também entre as próprias meninas.

**Imagem 2:** Meme do dinossauro

- Filha, o que você quer de aniversário?
- Um dinossauro pai
- Isso é impossível
- Então me deixa ter um namorado



Fonte: <https://bit.ly/2twLXr2>

Neste caso, trata-se do controle patriarcal sobre as relações e os desejos da filha, onde o impossível – um dinossauro – é preferível em relação à permissão para o namoro da filha. A imagem gerou uma forte identificação por parte das meninas que participaram da oficina, que referiram que seus pais agiriam ou agiam de forma semelhante. A vigilância paterna foi objeto de concordância também por parte dos meninos. Um afirmou que faria o mesmo, caso tivesse uma filha e um outro disse que sua filha namoraria somente a partir dos 18 anos. Um terceiro garoto manifestou o desejo de ter três filhos, futuramente, e que a menina teria que ser a do meio, “*para ficar presa entre os meninos*”. Também foi este estudante que mencionou que a menina “*tem que se guardar até os 17 anos, pelo menos*”, utilizando como oposição explicativa-justificativa, a condição dos meninos que poderiam sair e namorar desde mais cedo.

Durante a discussão realizada nesta oficina, em alguns momentos, os meninos pareciam perceber alguma injustiça quando comparavam a condição de meninos e meninas, mas que apesar disso não se desdobrava em discordância em relação ao conteúdo do *meme*. Um dos meninos reconheceu, inclusive, que para homem tudo é mais fácil, que eles são mais livres e finalizou com uma leitura dessa realidade que alimenta o processo de naturalização das expectativas hegemônicas sobre os gêneros: “*essa é a realidade, se tivesse filha mulher ia preferir que fosse freira do que namoradeira*”.

Por outro lado, as meninas problematizaram enfaticamente a imagem e o posicionamento dos rapazes perguntando, inclusive, com quem os meninos iriam se relacionar se as meninas não podiam sair. Também questionaram se não era melhor a filha menina “*ficar*” com os meninos na frente dos pais do que escondido. A reação dos rapazes, entretanto, permaneceu a mesma, insistindo na distinção de gênero constitutiva dos sujeitos, subalternizando as mulheres: as filhas, “*só com 18 anos*” e, se for filho, “*a partir dos 12 o moleque já poderia namorar, pra ser pegador igual ao pai*”.

A postura dos meninos foi mantida durante todos os encontros que fizeram parte do processo das oficinas realizadas pela pesquisa. A naturalização do controle paterno, a desconfiança, o medo da

gravidez apareciam nas brincadeiras e comentários feitos por eles, irredutíveis aos argumentos femininos. No último encontro, um rapaz disse que “*construiria um muro de 5 metros de altura para sua filha não sair de casa escondida*”, porque “*se elas saem, engravidam rápido; não têm dinheiro pra comprar camisinha e engravidam*”. Uma menina perguntou se eles não poderiam comprar o preservativo e um deles respondeu que se eles “*têm que comprar tudo, o dinheiro não dá também*”. Representações de perigo (materializado na gravidez) associado à liberdade da mulher e do reforço do papel de provedor para o homem, além da forte presença do controle, orientam a contenção do pai-homem sobre a filha-mulher.

Para os meninos que participaram da pesquisa, pareceu importante deixar visível e defender a diferença/desigualdade entre as vivências deles e delas. No debate, aparentava ser inaceitável pensar na possibilidade das moças saírem desde cedo e se relacionarem com diversas pessoas, como eles diziam fazer. Demonstrando, desse modo, a distância da sua própria experiência com a do universo feminino, mantendo em segurança o projeto de masculinidade construído ao longo dos anos. Albuquerque Jr. (2014) aponta que, para não ser marginalizado, é importante que os meninos neguem os traços considerados femininos e que, muitas vezes, eles o fazem adotando posturas machistas e misóginas.

Não apenas na postura dos rapazes, mas também nas experiências das meninas, há a expectativa de uma paternidade que exercite o controle (em particular, do controle sobre a sexualidade) sobre as filhas. As estudantes que participaram da pesquisa demonstraram lidar de distintas maneiras, negociando também a partir de outros sentidos atribuídos ao controle paterno. Uma jovem contou que o pai era muito “*ciumento*”, que não a deixava sair de casa, mas que este seria o jeito dele protegê-la e que, na condição de filha, só restava “*aceitar*”. Completou, dizendo preferir esperar até os 18 anos do que discutir, sugerindo que antes disso, não seria possível dada a hierarquia constitutiva da relação. Em contraponto, uma outra jovem disse que o pai dela “*não ia levar dinossauro não, ou ele aceita ou aceita*”, rompendo com a posição de passividade.

A sexualidade das meninas, como visto, está sob constante vigilância e controle sendo o menor desvio suficiente para que elas se tornem alvo de zoeiras e recebam apelidos, como “*vadia*” ou “*puta*”. Esses apelidos, acionados como categorias acusatórias e de cunho pejorativo se configuram como algo que nenhuma menina gostaria de ser reconhecida, ou seja, existe uma divisão entre as “*putas*”, que são “*pra pegar*”, e as mulheres que são “*pra casar*”. Pinho (2007) encontra, em sua pesquisa etnográfica, divisão semelhante e, segundo ele, há um importante investimento valorativo nas figuras da “*fiel*” e da “*amante*”, como denominou em seu trabalho. As fiéis não andam com muitos meninos, são “*garotas de família*”, não vestem roupas curtas e nem falam palavrão. Enquanto as amantes não tem moral e nem merecem respeito, elas “*vão com qualquer um*” e nunca poderão ser as esposas.

Este é um dos aspectos estruturante das relações que orienta o modo como meninos e meninas performatizam gêneros nas relações (PINHO, 2007). As meninas precisam lidar com as expectativas de que sejam dignas de respeito, ao mesmo tempo que parecem querer experimentar outras possibilidades, o que aparece, dentre outros momentos, quando elas discutem com os meninos, problematizando o controle das hipotéticas filhas. Os meninos precisam enfrentar as expectativas de que devem “*pegar*” várias meninas, ao mesmo tempo que não podem ser traídos, devem escolher aquelas que vão respeitá-los.

As meninas agenciam com algumas expectativas e vigilâncias e, ao mesmo tempo, reproduzem outras, mais naturalizadas nas práticas culturais que as constituem. Elas contavam histórias de meninas

que conheciam, as vezes da própria escola, sugerindo haver uma responsabilidade da própria mulher no desrespeito (e violência) praticado pelos homens. Certas meninas eram chamadas de “*putas*” e responsáveis, em alguma medida, pelo assédio dos rapazes, tornado passível de compreensão pois elas “*não se davam o respeito*”. Há uma adequação esperada para as mulheres, há uma responsabilização delas próprias pela violência sofrida quando fogem das expectativas tidas como naturais.

A imersão no cotidiano da escola e alguns momentos das oficinas realizadas com jovens estudantes, permitiu identificar rompimentos com algumas expectativas de gênero, principalmente por parte das garotas. Durante as aulas, na maioria das vezes, as meninas conversavam em tom de voz baixo e em duplas, ocupavam menor espaço físico na sala, mesmo quando estavam em maior número; enquanto os meninos costumavam falar alto e se movimentar constantemente. Como observou Pereira (2016), eles que costumam ser os protagonistas da zoeira, ou seja, de brincadeiras que desestabilizam o cotidiano da sala de aula, gerando o riso dos/as colegas. O que está coerente com as expectativas sociais para os meninos, de quem se espera o descaso com as aulas e com as regras institucionais. Para eles, o limite da zoeira era estendido, legitimando um padrão de masculinidade aprovado socialmente (PEREIRA, 2016).

Porém, ao agenciarem os discursos sobre seus corpos e atitudes, as meninas algumas vezes também protagonizavam a zoeira, performando certa masculinidade: falavam alto, gozavam colegas e professores/as, xingavam e até batiam. Além de borrar limites, nessa atitude se anunciava também uma estratégia para serem mais ouvidas, mais respeitadas, terem suas vontades atendidas ou para escaparem da condição subalterna. As experiências e práticas das meninas são significadas como um conjunto que ganha a forma de uma identidade social e cultural, e por elas não se subordinarem àquilo que é tido como “normal”, contestam a hegemonia desta tal normalidade (LOURO, 2000). A generificação das rotinas escolares cotidianas pode ser lida na forma como estudantes participam ou não das atividades propostas em sala de aula e em outros espaços da escola e no modo como disputam os espaços atravessados pelos elementos da disciplina escolar e conformados pelos posicionamentos dos sujeitos:

Ser ou não ser colaborativa, fazer muita, pouca ou nenhuma zoeira, o tipo de relação estabelecido com a professora e com outras e outros jovens. Tudo isso pode servir de pistas para entender a própria escola. Há agenciamentos singulares e, ao mesmo tempo, carregados de aprendizados culturais, particularmente em torno das expectativas para a(s) feminilidade(s) e a(s) masculinidade(s) [...] (SILVA, 2019, p. 189).

O controle paterno sobre a menina se expressa mais destacadamente na vigilância de sua sexualidade, manifestando-se na ideia de “ciúme” e posse como elementos que justificam o controle. De forma oposta e trazida muitas vezes pelos e pelas jovens a partir da ideia de oposição binária entre o que consideram masculino e feminino, a atividade sexual é incentivada e estimulada desde muito cedo para os meninos e, nessa direção, que o conteúdo desse segundo *meme* selecionado foi capaz de disparar discussões potentes nas oficinas realizadas.

Apresentar-se como um homem-menino “*pegador*” pareceu ser um tipo de masculinidade valorizada e cultuada na escola. É esperado que os meninos desejem “*ficar*” com várias meninas simultaneamente e há discursos que os preparam, desde cedo, para terem um bom desempenho pelo qual, são duramente cobrados, pois é esperado que tenham esse dom, como homens. O “*pegador*” foi assunto recorrente entre os rapazes durante todo o trabalho em campo e essa centralidade, como uma representação masculina, também esteve presente nas oficinas. Quando os meninos se depararam com este *meme*, logo de início

identificaram-se com a mensagem, assumindo que o menino da imagem poderia ser o filho deles ou que eles próprios teriam sido assim quando eram mais novos.

**Imagem 3:** Meme do “pegador”



Fonte: <https://bit.ly/2DXyRYr>

Já as meninas reagiram à imagem com raiva, mesmo assumindo, em alguma medida, haver um “dom” próprio do homem e que qualifica o masculino. Uma das participantes, define: “o dom deles é o da safadeza”.

Fragments como esse e outros do trabalho de campo revelam forte estímulo à masculinidade heterossexual ativa que constituem as relações entre os e as jovens naquela escola. Sugere haver um padrão vigente de masculinidade, além de normas e modos de opressão que estruturam o que é ser homem naquele lugar, modelando as condutas e os sentimentos apropriados (CONNELL, 1995). Ainda que masculinidades (e feminilidades) sejam plurais, atravessadas por classe, geração, etnia, entre outros marcadores sociais da diferença, há padrões considerados ideais que se perpetuam nos discursos que os reiteram enquanto tais. Segundo Connell (2013), mesmo a masculinidade sendo múltipla, existem formas hegemônicas, que recebem maior legitimidade em determinado contexto e que as masculinidades que não são centrais, estão subordinadas à hegemônica, configurando uma hierarquia entre os meninos-homens.

A atividade sexual serve de indicador das posições de maior ou menor legitimidade dentro desta hierarquia de masculinidades. No geral, os rapazes buscam demonstrar que são “pegadores”, não apenas para serem aceitos mas para estarem em posição de centralidade. Segundo Albuquerque Jr (2014), os grupos de meninos são marcados pela competição e disputa de poder, as hierarquias estabelecidas são definidas pela lei do mais poderoso socialmente. O que se disputa nos grupos de meninos é a manutenção de um projeto de masculinidade, construída coletivamente, mas que implica em ganhos individuais para cada um que consegue se realizar enquanto macho (NOGUEIRA, 2006).

É através de diversas práticas culturais que se forjam machos em sintonia com os padrões socialmente valorizados e os colocam em posição de dominação nas relações de gênero. Por outro lado, tornar-se homem, muitas vezes, envolve práticas violentas, técnicas brutas e agressivas que, algumas vezes, podem acabar em morte; ações essas ocorridas em casa, na escola, nos times esportivos ou no exército (MEDRADO; LYRA, 2014).

Albuquerque Jr. (2014) diz que a construção das masculinidades parece envolver uma ruptura brusca e até traumática com a infância. O processo para que meninos se tornem homens, segundo este autor, é de endurecimento, de fechar-se em si, de afastamento dos afetos e emoções. Louro (2000) concorda que existe um culto à dureza e à insensibilidade entre os homens, trocar confidências ou intimidades não é visto como possibilidade e a expressão de sentimentos é tabu entre eles. Em conversas com estudantes, em uma das oficinas, meninos disseram que não podiam chorar em público, caso o fizessem seriam zoados. A concordância e o reforço persistente dos conteúdos dos *memes*, por parte dos garotos, parecem estar baseados nestes traços. É possível que, devido ao endurecimento, à insensibilidade e ao fechar-se em si, eles não tenham percebido as violências e opressões implícitas no material utilizado na oficina.

Quando meninos fogem desse padrão e são lidos a partir de códigos e performatividades considerados femininos, eles costumam ser ridicularizados, tornam-se alvos de zoeiras e até agressões físicas. São formas que levam o garoto a aprender a repudiar o feminino. Simultaneamente, eles recebem elogios quando demonstram traços aprendidos com outros homens ou quando desprezam o feminino (ALBUQUERQUE JR., 2014).

A zoeira mostrou-se ser um instrumento importante de agenciamento para os jovens, uma estratégia de responder com humor e despertar o riso quando são ridicularizados, uma saída constantemente utilizada pelos meninos ainda que nem sempre funcionasse, pois dependia também da legitimidade do/a agente, do potencial para despertar o riso e do contexto em que a brincadeira era empregada. Zoeira é uma categoria ambivalente e complexa que pode ser utilizada como ferramenta de agenciamento pelas meninas quando assumem o protagonismo de brincadeiras e gozações para se fazerem ouvidas e pelos meninos, que zoam para saírem de foco. Entretanto, é também um instrumento normatizador potente, dado que os marcadores sociais da diferença costumeiramente são utilizados nas gozações (PEREIRA, 2016). Tanto para meninas, que evitavam entrar na categoria “*vadias*”; quanto para os meninos que, ao menor desvio, poderiam ser chamados de “*viados*”. Ninguém deveria fugir dos padrões para evitar ser zoadado, o que apareceu como um medo constante com o qual os/as estudantes conviviam e que desencadeava a tentativa de controlarem suas atitudes.

## Considerações Finais

Estar na escola e em diálogo com os/as jovens permitiu identificar elementos presentes nas pedagogias culturais que constituem rapazes e moças. Os/as jovens agenciam as demandas sociais, ao mesmo tempo que criam outras, tentando construir e interpretar significados para si e para seu lugar no mundo (DAYRELL, 2003). A escola mostrou-se capaz de promover espaços que problematizam normas de gênero e padrões de sexualidade. O percurso de pesquisa-extensão permitiu captar, descrever e discutir sobre um território escolar da cidade do Guarujá e o modo como produz práticas e discursos que reificam hierarquias e centralidades, ao mesmo tempo em que conseguem oportunizar modos resistentes e que questionam a condição de subalternização de sujeitos, resistências e disputas em torno de concepções (SILVA, 2019). Quando se visa a redução de desigualdades, violências e opressões, é neste território, agregador das juventudes e onde diversas pedagogias culturais estão presentes, que a abertura para o diálogo se faz fundamental.

Foi possível identificar que as expectativas de gênero, muitas vezes, são violentas, simbólica ou concretamente. A sexualidade das meninas é extremamente controlada por elas e por pessoas do convívio cotidiano na escola e em casa e, de algum modo, tal controle pode ser um limitador de experimentações

e vivências. A heterossexualidade ativa para os meninos é incentivada, visando que se realizem enquanto machos, afastando-os do feminino a partir do controle de suas atitudes e sentimentos e limitando experiências no âmbito do afeto e da sensibilidade. Quando as ações fogem das expectativas de gênero, abrem possibilidades de desestabilização das normas, portanto costumam ser combatidas com violência física ou simbólica para que continuem à margem (BENTO, 2011).

Por outro lado, meninos e meninas não se encerram nesses discursos e práticas normativas. No cotidiano e nas discussões ocorridas no âmbito da pesquisa, identificou-se elementos que apontam para o fato de que as normas não são estáticas e nem soberanas. As ideias naturalizadas vão sendo desconstruídas em processos de subversão e em espaços, como os vividos durante as oficinas realizadas, que permitem colocar em diálogo representações centrais e marginais das expectativas de gêneros, possibilitando desestabilizar essas posições (LOURO, 2013). Tal como destaca Silva (2019), é preciso estar alerta, portanto, ao sistema classificatório que a escola produz para hierarquizar as pessoas e as disputas em torno das posições de sujeitos, bem como atentos/as aos agenciamentos singulares e códigos compartilhados, onde a internet tem participação importante, assim como as relações lúdicas e jocosas cotidianas.

Nesse sentido, os elementos utilizados para promover o diálogo – *memes* e internet – mostram-se pertinentes e potentes por reforçarem o diálogo entre pares e por também considerarem as diferenças constitutivas dos sujeitos. Meninos e meninas puderam conversar sobre suas experiências e sobre as expectativas de gênero a partir de suas próprias trajetórias, abrindo caminho para construções coletivas de novas formas de pensar e agir no mundo. Desse modo, criando condições para problematização da relação que estabelecem com o mundo e com o outro, possibilitando a “condição fundamental para que se possam abrir novas saídas mais positivas e mais saudáveis para o exercício da liberdade e a invenção da vida” (MISKOLCI, 2006, p. 689).

O processo das oficinas, mesmo com toda a potência, se mostrou limitado. O tempo foi um impeditivo para aprofundar o diálogo com os/as jovens, o que tornaria possível encontrar rachaduras mais profundas, com potencial maior para desestabilizar as naturalizações presentes em relação às vivências do gênero e sexualidade. Com esse resultado, ressalta-se a importância de investir na articulação entre pesquisa e trabalho de extensão, e em particular, o processo que vem sendo realizado com o Projeto de Extensão “Juventudes e Funk na Baixada Santista: Territórios, Redes, Saúde e Educação”, que vem permitindo produzir conhecimento a partir dos resultados na prática de extensão e também pensar os processos pactuados com as escolas públicas parceiras, investindo cada vez mais em espaços de diálogo e problematizações.

## Referências

ALBUQUERQUE JR., D. M. de. Nostalgia da infância, saudades do feminino: em que momentos da vida de um homem o feminismo pode atuar para a construção de outras masculinidades possíveis. In: BLAY, E. A. (Coord.). **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014, p. 105-116.

ANDRADE, S. S.; MEYER, D. E.. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe-1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/er/nspe-1/a07.pdf>.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559,

2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000, p. 151-172. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>.

CARRANO, P. C. R. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n2p395>.

CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 282, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>.

DONCEL, E. B. Circulación de memes en WhatsApp: ambivalencias del humor desde la perspectiva de género. **Revista de Metodología de Ciencias Sociales**. Madrid, v. 35, p. 21-45, 2016. Disponível em: [https://eprints.ucm.es/39283/1/EMPIRIA\\_2016.pdf](https://eprints.ucm.es/39283/1/EMPIRIA_2016.pdf).

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/09.pdf>.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p. 103-133.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 43-53.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. p. 7-35. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>.

NOGUEIRA, P. H. Jovens generificados no espaço escolar: zoação e bagunça como vetores das relações de gênero. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero VII, 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos do VII Seminário Internacional Fazendo Gênero: Gênero e Preconceitos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/P/Paulo\\_Henrique\\_de\\_Queiroz\\_Nogueira\\_07\\_A.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/P/Paulo_Henrique_de_Queiroz_Nogueira_07_A.pdf).

MEDRADO, B; LYRA, J. Princípios ou simplesmente pontos de partida fundamentais para uma leitura feminista de gênero sobre os homens e as masculinidades. n: BLAY, Eva Alterman (Coord.). **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014. p. 55-74

MISKOLCI, R. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 681-693, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a06v14n3.pdf>.

PEREIRA, A. B. “A Maior Zoeira” na Escola: Experiências Juvenis na Periferia de São Paulo. São Paulo: Unifesp, 2016.

- PEREIRA, A. B. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 1, p. 1-17, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1203>.
- PINHO, O. A “Fiel”, a “Amante” e o “Jovem Macho Sedutor”: sujeitos de gênero na periferia racializada. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 133-145, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v16n2/13.pdf>.
- RECUERO, R. C. Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2007.32.3411>.
- REZENDE S. S.; GONÇALVES A. F.; ALVES F. V. Juventude em diálogo: tecnologias digitais na extensão universitária. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 182-193, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/7411>.
- SILVA, C. G. Encontros nos territórios: escola, tecnologias juvenis e gênero. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 180-202, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n171/1980-5314-cp-49-171-180.pdf>.
- SILVA, C. G.; BORBA, P. L. O. Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 1134-1146, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170274>.
- SILVA, C.G; SANTOS, A.O; CARLI, D; PAIVA, V. Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 683-692, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a06.pdf>.
- SOUZA, C. F. de. Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 15, n. 1, p. 127-148, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.20130011>.