



Revista Prâksis  
ISSN: 1807-1112  
ISSN: 2448-1939  
revistapraksis@feevale.br  
Universidade Feevale  
Brasil

Paulo Melgaçoda Silva Junior  
HOMENS DO AMANHÃ: REFLEXÕES SOBRE PERFORMANCE  
DE MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
Revista Prâksis, vol. 2, 2019, Maio-, pp. 209-225  
Universidade Feevale  
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525562377011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

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

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

•  
Recebido em: 18 de dezembro de 2018  
Aprovado em: 20 de março de 2019  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RPR | a. 16 | n. 2 | p. 209-225 | mai./ago. 2019  
DOI:<https://doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1916>

## **HOMENS DO AMANHÃ: REFLEXÕES SOBRE PERFORMANCES DE MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MEN OF TOMORROW: REFLECTIONS ON  
PERFORMANCES OF MASCULINITIES IN NURSERY  
SCHOOL

**Paulo Melgaçoda Silva Junior**

Pós-doutor em educação pela UFRJ (Rio de Janeiro/Brasil).  
Professor na Faculdade Gama e Souza e na rede municipal de Duque de Caxias.  
E-mail: pmelgaco@uol.com.br.

## RESUMO

O objetivo central deste artigo é discutir sobre como garotos da educação infantil e pré-escola coconstroem suas masculinidades a partir de interações cotidianas nas escolas. Defendemos a relevância desta pesquisa, uma vez que será nestes espaços que meninos e meninas apre(e)ndem as possibilidades de serem masculinos e femininos. Para tal, realizamos pesquisa em duas escolas da periferia urbana de Duque de Caxias (RJ), com dados gerados por meio da observação participante e de entrevistas. Com o estudo, percebemos que, nestes níveis de escolarização, é possível reforçar as masculinidades normativas e, ao mesmo tempo, subverter as normas.

**Palavras-chave:** Masculinidades. Educação infantil. Cotidiano escolar.

## ABSTRACT

The main goal of this article is to discuss how Nursery School boys co-construct their masculinities from everyday interactions in schools. We defend the relevance of this research, since it will be in those spaces that boys and girls learn the possibilities of being masculine and feminine. In order to achieve our main goal, we conducted researches in two schools in the urban outskirts of Duque de Caxias (RJ), with data generated through participant observation and interviews. Through this study, we realized that, at these levels of schooling, it is possible to reinforce normative masculinities and, at the same time, to subvert the dominant standards.

**Keywords:** Masculinities. Nursery school. School routine.

## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo central deste artigo é discutir como meninos estudantes da educação infantil e pré-escola coconstroem suas masculinidades, a partir de interações cotidianas nas escolas. De acordo com Connell (2016), a pesquisa sobre masculinidades atualmente é mundial, oferecendo-nos ricas bases para o entendimento desse tema em arenas globais. Neste sentido, consideramos masculinidades como prática de engajamento e pertencimentos a grupos, não existindo uma estrutura consolidada. Desta forma, não pode ser tomada como uma realidade imutável e objetiva, pois, está marcada pela cultura, história e sobretudo pelas relações de poder.

Para tentar atingir o objetivo proposto, a metodologia utilizada foi uma pesquisa de cunho qualitativo (CANEN; IVENICKI, 2016). Para geração de dados, utilizamos a observação do cotidiano escolar, entrevistas, anotações de conversas informais consideradas relevantes – realizadas no diário de bordo – e relatos de uma professora.

Acreditamos que a escola se constitui como um importante espaço no qual é possível reforçar ou subverter modelos normativos de gênero e de masculinidades que vêm sendo repetidos e reforçados ao longo dos tempos. É relevante destacar que a educação infantil, período compreendido da creche a pré-escola, marca o momento em que a criança passa a conviver com outros grupos sociais diferentes do núcleo familiar. Nas escolas, as crianças irão vivenciar novas relações de poder, de gênero e de raça, colocando em xeque ou reforçando os diversos discursos que circulam nos núcleos familiares. De acordo com Viana e Finco (2009), neste novo espaço, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere.

Na educação infantil e na pré-escola, podemos presenciar uma grande preocupação com a pedagogização dos corpos: as normas de feminilidade e masculinidade são retomadas a todo momento, seja no uso do espaço e nas filas, seja nos jogos e nas brincadeiras. Sistemática e diariamente, os corpos são vigiados para que não escapem às normas vigentes e reguladoras.

Nessa perspectiva, para atingirmos os objetivos aqui propostos, realizamos uma pesquisa em duas escolas do município de Duque de Caxias (RJ), buscando compreender como três meninos se coconstroem como homens, seja reforçando, seja subvertendo os modelos heteronormativos reconhecidos e socialmente valorizados, a partir de suas brincadeiras e de suas interações.

Destacamos que as escolas estão localizadas na periferia de Duque de Caxias<sup>1</sup>. A primeira, que ilustra os dois primeiros casos, aqui denominada Escola Central<sup>2</sup>, fica próxima ao centro e recebe alunos/as da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental. É uma escola<sup>3</sup> relativamente pequena, com apenas cinco salas de aula e um pátio onde acontecem as aulas de Educação Física e as atividades recreativas. Atende a uma média de 200 alunos em dois turnos. A segunda denominamos Escola Liberdade, localizada em um bairro do 2º Distrito de Duque de Caxias. Trata-se de uma escola um pouco maior que a Escola Central, e atende a uma média de 250 alunos/as da educação infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental.

Defendemos o argumento de que conhecer os discursos sobre sexualidades e masculinidades pode ajudar aos/às docentes a desenvolver novas perspectivas de trabalho e de ação no enfrentamento das dimensões violentas em relação às diferenças vividas nas escolas (CAETANO, 2005, 2016; SILVA JÚNIOR, 2014;) e, principalmente, em prol do reconhecimento das diversas performatividades de gênero presentes em seus cotidianos. Sendo assim, neste artigo, pretendemos discutir, por um lado, as masculinidades como enunciações performáticas e, por outro, como elas interagem com as dinâmicas escolares.

Nesta perspectiva, a fundamentação que orientou as análises dos dados encontra-se nas proposições da Teorias *Queer*<sup>4</sup>. Com elas, buscamos interrogar e problematizar as identidades heteronormativas e as performatividades que orientam os discursos hegemônicos em torno da normalidade masculina no contexto pesquisado. O texto está dividido da seguinte maneira: no primeiro momento, propomos uma breve discussão sobre as Teorias *Queer* e masculinidades. Logo após, apresentamos os caminhos da pesquisa. Na terceira seção, destacamos algumas vivências e experiências de masculinidades no cotidiano escolar. Por fim, trazemos as considerações finais.

## 2 TEORIAS QUEER E MASCULINIDADES EM QUESTÃO

Pensar em Teorias *Queer* significa privilegiar a ideia de uma política pós-identitária. Em outras palavras, significa enfatizar a visão pós-estruturalista que envolve o repensar de conceitos, de verdades,

<sup>1</sup> Acreditamos que trabalhar com periferias urbanas abre a possibilidade de se conhecer como determinados discursos e conceitos que circulam nos grandes centros são apropriados e reinventados nestes espaços. Neles, as relações de vizinhança persistem muito mais do que em bairros de classe média ou alta, fazendo com que as necessidades básicas e os espaços de sociabilidade redesenhem novas formas de se perceber o mundo social (SILVA JUNIOR, MOREIRA, 2010).

<sup>2</sup> Destacamos que são fictícios todos os nomes citados ao longo do texto, tanto os de escolas quanto os de sujeitos.

<sup>3</sup> Destacamos que o pesquisador é professor nesta escola.

<sup>4</sup> Hall (2003) salienta que “[...] não há uma ‘teoria queer’ no singular, apenas muitas vozes diferentes, por vezes sobrepostas, por vezes com perspectivas divergentes que podem ser chamadas de ‘Teorias Queer’” (p. 5).

de significados, de subjetividades, de liberdade e de poder. Segundo Sullivan (2003), o foco dessas teorias implica problematizar as noções unitárias em torno dos marcadores sexuais e raciais, sobretudo aqueles que buscam essencializar e universalizar as identidades.

Neste sentido, o objetivo da vertente teórica em questão é problematizar e interrogar a sexualidade considerada 'normal' e compulsória – a heterossexualidade –, assim como os processos que criam os sujeitos 'normais' – hegemônicos. As Teorias *Queer* propõem, em todas as instâncias, questionar as lógicas tradicionais sob as quais certas noções estão assentadas, discutindo as práticas e os pressupostos sociais que enfatizam a heterossexualidade como 'normal'/natural.

Em vista disso, neste artigo, "queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier" (LOURO, 2008, p. 38), com o objetivo de desestabilizar e problematizar sedimentações de qualquer natureza ou dogmatismo. Wilchins (2004) reforça o pensamento de que toda norma é sempre opressiva e dominadora. Por conseguinte, a proposta é romper com as oposições binárias que existem tanto nos discursos homofóbicos como nos discursos que favorecem a homossexualidade – porque estes não escapam à heterossexualidade como norma (CAETANO, 2016), assim como ocorre com os discursos de gênero. Desse modo, desconstruir as oposições binárias que regem a formação da identidade também é revelar as relações de poder que estão por trás delas e os jogos de verdade que se organizam e são por elas organizados (CARLSON, 1998).

Para Sullivan (2003), *queer* é um posicionamento que potencialmente pode ser tomado por todos/as aqueles/as que se sentem marginalizados/as. Ao desnaturalizar o entendimento de sexo, de gênero e de desejo, as Teorias *Queer* negam a heteronormatividade, a homonormatividade e a própria ideia de 'tolerância'. Tais Teorias surgem, dentre outras possibilidades, como réplica às definições rígidas de identidade que pretendem homogeneizar todas as pessoas a partir de uma performatividade (BACHILLER, 2005).

As Teorias *Queer* não se constituem em um ponto de chegada, pois sua proposta é um ponto de partida; elas significam desafiar e fazer valer a voz e o poder do outro (TIERNEY; DILLEY, 1998). Trata-se de uma forma diferente de entender a cultura e a política, uma dissidência que centrifuga a dominante, cujo objetivo central é produzir e fazer circular novos discursos – efeitos *queer* – que contribuem para problematizar e trocar certas regras do jogo de dominação (NUÑEZ, 2005).

Ao mesmo tempo, Butler (1999, 2015) busca desnaturalizar o sentido biológico de sexo e de gênero, mostrando que são culturalmente construídos e reforçando assim o seu caráter discursivo. O corpo é, em si mesmo, uma construção, do mesmo modo como o é a miríade de corpos que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à generificação (BUTLER, 2015).

A teórica feminista e *queer* estadunidense afirma que o gênero é performativo pela repetição estilizada do corpo por falas, atos e gestos que, com base nas normas da heterossexualidade reprodutora, busca enquadrar os sujeitos arbitrariamente em modelos binários, inteligíveis e coerentes com a premissa normativa de sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2015). Todavia, este é um processo contingente e imprevisível, que permite, ao mesmo tempo, a manutenção dessas normas como possibilidades de rupturas e subversões, ou seja, um processo de repetições/deslocamentos das normas.

Dizer que o gênero é performativo significa dizer que existe uma determinada expressão e manifestação, uma vez que a aparência do gênero, muitas vezes, é confundida com um sinal de sua verdade interna ou inherente. O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o fazem definir-se em um sentido ou outro (geralmente dentro de um quadro binário) e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não existe gênero sem reprodução das normas que ponham em risco o cumprimento ou o descumprimento de tais normas, abrindo-se, desse modo, a possibilidade de uma reelaboração da realidade do gênero através de novas formas (BUTLER, 2009, p. 322).

A palavra ‘performance’ também pode ser englobada na teorização sobre performatividade de gênero, porém deve-se ter cuidado ao interpretar o termo de maneira descontextualizada do que Judith Butler propõe. A teórica feminista afirma que as duas dimensões se entrecruzam, pois a performance está dentro do processo de performatividade, pelos efeitos do discurso em atuação sobre o corpo (BUTLER, 2014) e, deste modo, tal processo não pode ser compreendido como uma possível ‘escolha’ aleatória de identidades. Aqui, neste artigo, seguindo as indicações de Silva Júnior e Brito (2018), utilizaremos como sinônimos os termos ‘masculinidades performativas’, ‘performatizações’ e ‘performances de masculinidades’ para discutir a categoria masculinidade e suas significações.

No que se diz respeito às masculinidades, Badinter (1993), Moita Lopes (2002) e Silva Júnior (2017) nos mostram que são comunidades imaginadas e marcadas por discursos e pertencimentos a determinados grupos. Em outras palavras, elas não existem como estruturas consolidadas de papéis, contudo, não podemos negar a existência de uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem e disciplinem os corpos de homens ao essencialismo identitário. São práticas diárias nas quais garotos são engajados, enfatizando agência (FROSH; PHOENIX; PATTMAN, 2002) e, neste sentido, as masculinidades são construídas e reconstruídas – em outras palavras, performatizadas – não podendo ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas, estando sempre de acordo com a história e com a cultura, bem como sujeitas às relações de poder.

Para Badinter (1993), para ser homem é necessário vencer três ‘nãos’: não ser mulher, não ser gay e não ser criança. O caminho para conquistar a masculinidade deve ser construído, pois não se nasce homem, torna-se homem. Para a autora, a virilidade não é um dom; ela é fabricada de acordo com um referencial ‘verdadeiro’ de homem. Neste artigo, definimos este modelo masculinidade como ‘masculinidade normativa’. Em outros termos, estamos falando de um modelo consolidado em nossa sociedade, que confere ao homem o poder de ser, que valoriza a força, o gosto pelos esportes e a dominação e que principalmente exige performances muito específicas como sentar de pernas abertas, pegar em órgãos genitais, estar pronto para brigas, dentre outros exemplos.

Assim, em oposição à masculinidade normativa, tida como o ideal de masculinidade dominante, Connell (2003) destaca as masculinidades subordinadas, isto é, aquelas que fogem às regras, incluindo as masculinidades homossexuais. Neste caso, este modelo de masculinidade é colocado hierarquicamente como ‘inferior’ ao modelo dominante, e acaba por ser alvo de uma série de discriminações.

Por este caminho, O`Donnell e Sharp (2000) apresentam as masculinidades subordinadas ou marginalizadas como aquelas que são produzidas na exploração e na opressão de grupos e de minorias. Essas identidades são construídas com base em estereótipos, e os sujeitos são marcados como ‘abjetos’, ‘sem brilho’ e ‘sem valores’. A identidade feminina, normalmente, serve como o elemento que reforça essas masculinidades. Assim, aqueles garotos que apresentam uma determinada fragilidade, que não praticam esportes, que não exercem a violência ou que não vivem, em público, o que se espera do modelo normativo de masculinidade, são considerados menos masculinos e, por consequência, *gays*.

Nesse aspecto, por não conformarem as regras e as normas sociais, estes sujeitos passam a ser vistos como subordinados ou abjetos (BUTLER, 1999). O termo ‘abjeção’ corresponde ao espaço reservado pela sociedade/coletividade àqueles/as que não se integram ou que constituem uma ‘ameaça’ ao ‘bom’ funcionamento da ordem social e política.

Segundo Miskolci (2012), a abjeção representa a experiência de ser temido e ser recusado com repugnância, uma vez que sua existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é ‘ser’ e ‘pertencer’ a uma comunidade. A abjeção pode ser vista de várias formas: quando o/a homossexual é xingado/a ou ridicularizado/a, ou quando o/a negro/a é relegado/a a uma posição de subalternidade, atacando o que há de mais íntimo no sujeito. Nesse enfoque, os/as abjetos/as são os corpos que não têm valor ou são desconsiderados. São aqueles corpos que não importam (BUTLER, 1999).

Nesta perspectiva, de acordo com Salih (2012, p. 129), "Butler argumenta que a citacionalidade<sup>5</sup> de Derrida pode ser utilizada como uma espécie de estratégia queer para converter a abjeção e exclusão das identidades sexuadas, generificadas, não sancionadas em agência política". Assim, existe uma possibilidade de agência, de mudança a partir do momento em que as citações são constantemente re-citadas, podendo ocorrer modificações ao longo desse processo; com isso, talvez, criem novos significados – tal como acontece nos jogos e na brincadeira do telefone sem fio, em que a mensagem é ressignificada a partir de quem a ouve e a repassa.

Dessa maneira, os signos linguísticos e a citacionalidade podem constituir-se em uma prática subversiva em relação à norma. Ao mesmo tempo, as performatividades de gênero podem subverter as regras ou a materialização. Isso porque nunca são totalmente completas, existem corpos que não se conformam completamente às normas pelas quais a materialização é imposta. O que mostra que a expressão da sexualidade e a materialidade do gênero não podem ser completamente capturadas pela regulação de corpos imposta pelas relações de poder e conhecimento. Sempre veremos corpos que subvertem e transgridem as normas.

### 3 CAMINHOS DA PESQUISA

Com o intuito de responder as questões propostas destacamos que optamos trabalhar com a pesquisa de cunho qualitativo (CANEN, IVENICKI, 2016). Neste sentido, como dissemos acima, nossa proposta constituiu em refletir sobre os modos de se constituir como homens a partir da educação infantil. Em outras palavras, nosso interesse era perceber os caminhos pelos quais as performances de masculinidades, entre alunos da educação infantil, podem reforçar as normas hegemônicas ou subverte-las.

Nesta perspectiva, as problematizações aqui apresentadas têm por objetivo visibilizar modelos para posteriormente formular questões que estes moldes colocam. Optamos pela metodologia qualitativa pois ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

Os dados aqui analisados foram gerados por meio da observação participante. De acordo com Correia (2014) a observação participante constitui uma das etapas do trabalho que compreendem desde a

<sup>5</sup> Destacamos que este conceito está diretamente relacionado a repetição, ou seja, é preciso que a norma seja constantemente dita. Ao cita-la estamos provocando reflexões e reforçando as normas.

chegada das pessoas investigadoras ao contexto do campo, as negociações necessárias para interagir com os sujeitos da pesquisa, as visitas prévias e as observações interativas. Nesse sentido, essas etapas, inicialmente marcadas por uma fase mais descritiva e na qual o/a observador/a constrói uma visão geral, segue-se o maior aprofundamento/seletividade nas várias observações. Ao fim, no decurso da elaboração de um relatório, devem ser apuradas as observações para a produção efetiva dos dados.

Com o objetivo de ampliar a discussão proposta, outro instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista. De acordo com Andrade (2014), as entrevistas “não permitem dizer ‘uma’ ou ‘a’ verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido [...]” (p. 177). Dessa forma, concordarmos com a autora quando ressalta que essa abordagem permitiria o estabelecimento da comunicação, a partir do presente, com momentos constitutivos que foram decisivos na experiência vivida de estudantes envolvidos na pesquisa.

As duas primeiras interações apresentadas a seguir aconteceram na Escola Central (nome fictício). Trata-se de uma pequena escola localizada numa comunidade, próximo ao Centro do município de Duque de Caxias. Em sua maioria, as crianças atendidas pela escola moram com mães e avós (em outros momentos, em conversas informais com a orientação educacional, descobrimos que a maioria das crianças não moram com o pai. Alguns estão presos, outros abandonaram a família. Vários alunos e alunas não conhecem seus pais). Para estas crianças, a escola é o principal centro de integração social, recreação e entretenimento, uma vez que não encontramos praças ou outros espaços similares. Vale destacar que a escola está localizada em uma comunidade bastante violenta, fato que inibe determinados processos de interação social. Nesta escola, a observação aconteceu no mês de outubro de 2017, em ocasião das comemorações da semana da criança, quando professores e professoras organizaram uma programação diferenciada.

A terceira interação apresentada aconteceu em outra escola, aqui denominada Escola Liberdade, localizada no 2º Distrito da cidade. Devemos destacar que é uma comunidade bem menos violenta do que a primeira e que recebe um maior apoio dos órgãos públicos. Assim, podemos ver praças, centros sociais e espaços de recreação. A cena apresentada surgiu a partir da narrativa de uma professora do primeiro segmento do ensino fundamental que vivenciou o episódio no ano de 2015. O encontro entre professor/pesquisador e professora se deu no ano de 2017, quando o primeiro foi trabalhar na escola. A entrevista semi estruturada aconteceu no dia 18 de outubro de 2017 sendo gravada e transcrita pelo próprio pesquisador.

## 4 CONSTRUINDO MASCULINIDADES: INTERAÇÕES COTIDIANAS

Nesta seção apresentaremos três interações cotidianas. As duas primeiras aconteceram na Escola Central. É relevante destacar que o autor deste artigo leciona nesta escola. A primeira interação<sup>6</sup> aconteceu no dia 11 de outubro de 2017. Era comemoração da semana das crianças. Os/as alunos/as podiam brincar livremente no pátio. Havia aproximadamente 12 crianças entre meninos e meninas. Em meio ao corre-corre, a professora propôs uma brincadeira em conjunto, sugerindo que todos/as brincassem de pique e de pega.

Um aluno chamado Pedro imediatamente gritou: "Ah, tia! Brincadeira de menino com menina junto?... É muito ruim." Seu comentário chamou atenção. A professora tentou conversar: "Ruim? Por quê? Vocês são todos amigos... tem que brincar juntos." Pedro rebateu: "As meninas atrapalham tudo."

Achando curiosa aquela assertiva, resolvi intervir na conversa e perguntei por que elas atrapalhavam. Lucas, outro garoto da turma, não se intimidou na frente do professor, que já conhecia dos espaços comuns da escola, e respondeu: "Tio, elas choram à toa... todo mundo pega elas rápido e acaba perdendo."

A professora me contou que o aluno Lucas é muito competitivo, tem muita dificuldade em participar de jogos que não envolvam disputa, sempre quer integrar o melhor time, sempre participa de atividades brutais e que requerem força física (anotações do caderno de notas, 11/10/2017.)

É relevante destacar como a fala de Lucas busca reafirmar o modelo normativo de masculinidade que valoriza a força e a competitividade no masculino e, ao mesmo tempo, a fragilidade do feminino (BADINTER, 1993). Da mesma forma, percebe-se que a fala desse aluno mostra como os meninos se colocam em uma comunidade imaginária ou em um grupo de pertencimento (SILVA JÚNIOR, 2017; MOITA LOPES 2002). Neste caso, ao propor a separação entre meninos e meninas, o aluno acaba por propor a separação por grupos de pertencimentos, ou seja, os que são capazes de brincar e vencer e aqueles ou aquelas que podem chorar e/ou atrapalhar a brincadeira.

Ao longo da semana comemorativa passamos observar com uma maior atenção as performances realizadas por Lucas entre os amigos e os adultos em geral. Naquele momento, pudemos perceber como ele utilizava com facilidade a violência para resolver as questões. O menino fazia questão de mostrar sua força para os colegas, suas brincadeiras prediletas envolviam tapas, empurrões, chutes, corridas e muita agitação. Com isso, ao considerarmos performance de gênero como uma repetição estilizada do corpo

<sup>6</sup> É relevante destacar que em um primeiro momento, logo no início do episódio, o pesquisador/autor estava em horário vago assistindo/observando as crianças brincando naturalmente. Foi a fala do aluno Pedro que desencadeou o olhar do pesquisador atento as questões cotidianas. Assim como desencadeou a necessidade de anotar as questões relevantes e conversar com a professora e alunos.

por falas e gestos (BUTLER 2009, 2015) arriscamos a afirmar que Lucas reproduz a performance de rapazes da comunidade buscando se construir na escola como homem, assim como os rapazes o fazem nas ruas. O mesmo fato acontece com as brincadeiras violentas, pois, conforme Connell (1995, 2000) nos ensina as brincadeiras masculinas estão relacionadas a utilização da força e violência.

A segunda interação aconteceu na mesma turma e na mesma semana: no dia 13 de outubro de 2017. Um grupo de crianças brincava muito concentrado em um canto do pátio. Elas brincavam de casinha. Era um pai, a mãe, três filhas. A brincadeira chamou a atenção do professor pesquisador, que foi conversar com a professora sobre como o menino que fazia o pai estava concentrado e levando a sério o seu papel. A professora até brincou que Lúcio era o único aluno que brincava desta maneira: todas as vezes em que havia tarefa de organizar, de limpar e de brincar de família, ele sempre participava como o pai que cuidava dos filhos... lavava, mandava os filhos tomarem banho e ainda fazia comida (caderno de notas, 13/10/2017).

A fala da professora de que Lúcio era "o único que brincava dessa [daquela] maneira" deve ser levada em consideração. Por meio de uma simples investigação na ficha do aluno, é possível aprender bastante a seu respeito. Ele é um dos poucos do grupo que mora com uma família de modelo tradicional: pai, mãe e filhos. Entretanto, em sua casa, a mãe trabalha fora e o pai assume as tarefas domiciliares. A mãe de Lúcio é auxiliar de enfermagem e faz plantões semanalmente, enquanto o pai assume as rotinas da casa como varrer, limpar, levar filhos à escola, participar das reuniões etc. Neste sentido, provavelmente, Lúcio está tão apenas reproduzindo as atividades diárias de seu pai, visto que este personifica o 'modelo de homem' que o aluno tem em casa.

É relevante destacar que a relação do menino com o pai – ou com quem porventura assuma este papel – terá importante papel no modo como aquele desenvolverá as representações simbólicas do masculino. O pai ofereceu alguns caminhos para a compreensão da masculinidade.

Neste caso, esse modelo de masculinidade foge às regras da masculinidade normativa<sup>7</sup>. Em outras palavras, ao invés de demonstrar força e virilidade, ele demonstra carinho, zelo e atenção. Contudo, mais uma vez, este caso nos mostra que a virilidade é forjada, construída e vigiada. Assim, um menino realizando brincadeiras que não estão diretamente relacionadas às expectativas de seu papel social chama a atenção dos adultos – principalmente da professora – que, nas palavras de Moita Lopes (2002), estão em constante guarda para que os alunos e as alunas sigam as normas de gênero, nas quais a masculinidade e a heterossexualidade se confundem.

<sup>7</sup> Não se espera que o homem cuide da família ou da casa. No caso, as expectativas do masculino seriam brincadeiras com ênfase na violência e um aguçado gosto pelos esportes.

Assim é importante pensar como as performances corporais são pedagogizadas (VIANA; FINCO, 2009). Neste caso, o comentário da professora demonstra sua preocupação com as performances de Lúcio. A partir do momento que naquela comunidade em específico não era comum ver um homem executando aquele tipo de atividade, em nosso olhar, Lúcio estava subvertendo a norma, ou seja, o padrão esperado para o masculino.

A terceira interação foi relatada por uma professora quando o pesquisador chegou para lecionar em regime de aulas extras<sup>8</sup>. O caso aconteceu em outra escola da rede pública municipal de Duque de Caxias (RJ), aqui denominada de Liberdade, no ano de 2015. Durante as aulas de teatro, na educação infantil, a professora estava preparando a peça *Cinderela* para a apresentação da turma. Um aluno chamado Marcos quis a todo custo viver o papel principal feminino. Segundo a professora<sup>9</sup>:

Quando ele tinha uns 6 anos... ele estava no primeiro ano. A professora de teatro estava criando com os alunos uma peça que devia ser a adaptação de *Cinderela*... Não é que ele cismou que queria ser a Cinderela do teatro? Foi uma loucura!... a professora ofereceu diversos papéis, mas ele queria ser a Cinderela. Ninguém tirava esta ideia da cabeça dele... foi muito complicado. Ele sabia todas as cenas da Cinderela, todas as danças... Olha, sabia até mais do que as meninas escolhidas para o papel. Ele é criado pela mãe e avó. A professora chamou a avó e ela não aceitou nem pensar na situação... Ninguém sabia como contornar... Então... a professora teve a ideia: combinou com ele em fazer um ensaio... uma apresentação pequena para algumas professoras. Neste dia, ele foi a Cinderela e ela, o príncipe... Aí, no dia do espetáculo, ele faria um dos anões... Você precisava ver a felicidade do menino fazendo a Cinderela. É claro que não teve roupas, nada disso... Foi tão bonitinho!... ele sabia todas as falas e entonações. (Fernanda – professora. Entrevista realizada na escola Liberdade no dia 18 de outubro de 2017.)

Marcos, portanto, acabou por provocar um deslocamento de sentidos no modelo de masculinidade normativa. Conforme Butler (2003) destaca, ao afirmar que a ordem de ser de um gênero produz fracassos necessários e desafia a ordem pela qual foi gerado, a masculinidade normativa se reconfigura a partir de outras possibilidades. É a partir desse desafio que defendemos a masculinidade *queer* apresentada e vivenciada por Marcos. Uma masculinidade que subverte e desafia as normas e, principalmente, não se importa com modelos pré-estabelecidos. Para contextualizarmos tal análise, a seguir apresentamos a narrativa da professora Fernanda:

O Marcos é um menino muito especial, sensível, inteligente, atencioso, carinhoso...

<sup>8</sup> Chamamos ‘aula extra’ quando os/as professores/as assumem aulas para além da carga horária normal do trabalho.

<sup>9</sup> Vale ressaltar que a professora Fernanda leciona nesta unidade escolar há aproximadamente 15 anos.

Ele tem muitas qualidades. Estuda na escola desde os 5 anos, na educação infantil. Aprendeu a ler muito rápido tamanha era sua curiosidade em compreender as coisas... Ele sempre quis conquistar tudo! Também sempre participou, e muito, das atividades extra-classe, seja desenho, teatro, artesanato, tudo que era oferecido. Atualmente, nestes últimos dois anos, tem se identificado muito com as aulas de dança. Não perde uma... e ainda fica fazendo exercícios durante outros momentos.

As crianças são educadas pelos adultos a partir das normas dos gêneros inteligíveis. Ou seja, os comportamentos, os gostos, as características de desenvolvimento são reforçadas direta ou indiretamente no cotidiano, inclusive nas salas de aula. É recorrente as/os professoras/es (principalmente as/os da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental) se referirem às meninas elogiando sua 'meiguice' ou 'capricho', assim como a naturalização da 'desorganização' e 'desleixo' dos meninos.

Nessa perspectiva, é relevante destacar como Fernanda apresenta Marcos, dando relevo a sua sensibilidade e amabilidade. Em sua fala, a professora esvazia todas as características de masculinidades que são atribuídas aos garotos, tais como 'virilidade' e gosto pelos esportes (BADINTER, 1993). Desse modo, ela afasta sua descrição das noções essencializadas de gênero (SULLIVAN, 2003) e das expectativas sobre o masculino e o feminino.

As enunciações *queer* de masculinidades desestabilizam os sentidos normalizados do masculino na escola. Da mesma forma, Marcos, a todo tempo, parece desafiar o sistema dicotômico de gênero masculino/feminino (BRITO, 2017) e acentua outros modelos possíveis de masculinidades. Ao desejar viver a personagem central de *Cinderela* e produzir suas performances contrárias ao modelo heterocentrado, ele está performatizando uma masculinidade dissidente por nós aqui denominada de 'masculinidade *queer*'.

Contudo, é relevante frisar que coadunamos com Caetano, Rodrigues, Lima e Roseiro (2017) quando afirmam que adultizamos os desejos afetivos dos corpos de crianças que transitam no espaço escolar, e destacam que isso não significa que possam ser, de imediato, designados nas cadeias disponíveis da sexualidade. Assim, destacamos que, ao apresentarmos e discutirmos as performatividades de masculinidades de Marcos, não estamos nos referindo aos possíveis rótulos de sexualidade. Estamos, com efeito, muito longe dessa preocupação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta central deste texto foi discutir como garotos da educação infantil e pré-escola cocostroem suas masculinidades a partir de interações cotidianas nas escolas. Para tal, por meio de uma pesquisa

qualitativa, destacamos algumas pequenas passagens do cotidiano escolar de instituições localizadas em Duque de Caxias (RJ). A partir de pequenas cenas conduzidas por garotos aqui denominados como 'Lucas', 'Lúcio' e 'Marcos', pudemos verificar como as masculinidades normativas são construídas, vivenciadas e/ou subvertidas.

Enquanto Lucas reforça o modelo de masculinidade normativa em/com sua performance, Lúcio destaca, por meio de brincadeiras, outras possibilidades do [ser] masculino. Em outras palavras, Lúcio brinca de ser o homem que cuida da casa e da família e que está sempre pronto a atendê-la.

Como os processos de pedagozização do corpo e de vigilância de gênero estão muito presentes nesta etapa de escolarização, as ações de Lúcio chamam a atenção da professora, que por meio de comentários, demonstra sua preocupação com o tipo de engajamento que a criança está clara e seriamente demonstrando durante uma brincadeira. Contudo, será Marcos que subverterá o modelo normativo de masculinidade. Ao acreditar que pode viver a personagem principal de *Cinderela*, ao romper com os padrões de gênero propostos, ao querer encenar uma personagem feminina, Marcos desestabiliza e subverte as regras da masculinidade normativa.

Desse modo, observamos que as regras e os discursos nestes níveis de escolarização acabam por reforçar as masculinidades normativas. Entretanto, percebemos também que é possível subverter as normas a fim de construir masculinidades *queer* sem que estas sejam consideradas 'subalternas' ou mesmo que haja hierarquização entre elas.

Dito tudo isso, torna-se necessário compreender que tanto as observações quanto a pesquisa aconteceram em um contexto específico de interação. Existe, também, a possibilidade de os meninos participarem de outras experiências de vida e, então, quem sabe, reinventarem-se em seus discursos e em suas masculinidades. Contudo, acreditamos que a noção de 'masculinidade queer' pode ser potente para a compreensão de como as performatividades não heteronormativas promovem uma desconstrução e uma problematização das performances/linguagens hegemônicas. Defendemos o argumento de que o entendimento destas múltiplas masculinidades no contexto escolar pode contribuir para a construção de novas relações nesse espaço e, consequentemente, de um currículo com um olhar mais sensível às relações humanas em sua complexidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2ª ed., 2014.

BACHILLER, C. R. Poscolonialismo y teoria queer. In: CORDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (Eds.). **Teoria Queer**: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

BADINTER, E. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BRITO, L. T. "Afeminada! Afeminada!" – Queerizando as masculinidades no contexto do voleibol. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Org.). **Educação Física e Sexualidade**: desafios educacionais. Ijuí: UNIJUÍ, 2017.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogia da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-72.

\_\_\_\_\_. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 4, n. 3, p. 321-336, sep. /dec. 2009. Disponível em: <[http://www.redalyc.org/articulo\\_oa?id=62312914003](http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=62312914003)>. Acesso em: 17 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. In: XV SIMPOSIO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE FILÓSOFAS (IAPh), 2014, Alcalá de Henares, España. **Anais...** Alcalá de Henares, 2014. p. 1-18. Disponível em: <<http://www.institutofranklin.net/sites/default/files/files/Repensar%20la%20vulnerabilidad%20y%20la%20resistencia%20Judith%20Butler.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CAETANO, M. **Os Gestos do Silêncio para Esconder as Diferenças**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **Performatividades Reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Editora Appris, 2016.

IVENICKI, A.; CANEN, A. G. **Metodologia da Pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

CARLSON, D. Who Am I? Gay Identity and a Democratic Politics of the Self. In: PINAR, William. (Ed.). **Queer Theory in Education**. New Jersey, London: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.

CONNELL, R. **Gênero em Termos Reais**. São Paulo: N Versos, 2016.

CONNELL, R. Políticas de masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **The Men and the Boys**. Berkeley: The University of California Press, 2000.

CORREIA, M. da C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, 2º sem/2009. Disponível em: <[http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FROSH, S.; PHOENIX, A.; PATTMAN, R. **Young Masculinities**. New York: Palgrave, 2002.

HALL, D. E. **Queer Theories**. London: Palgrave, 2003.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. In: SWAIN, Tania Navarro; RAGO, Margareth; DÉPÊCHE, Marie-France (Org.). **Labrys – Estudos Feministas**, Brasília/Montreal/Paris, n. 1-2, não paginado, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MUÑOZ, A. C. Teoria rarita. In: CORDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (Eds.). **Teoria Queer**: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

NUÑEZ, F. V. La fuga de las bestias. In: CORDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (Eds.). **Teoria Queer**: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona/Madri: Egales, 2005.

O DONNELL, M.; SHARP, S. *Uncertain Masculinities*. Londres: Routledge, 2000.

PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Trad. Susana Bornéo Funck. **Estudos Feministas**, v. 1, a. 10, p. 155-167, 1º sem/2002.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA JÚNIOR, P. M. 2014. 236 f. **Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares**: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar. 2014. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

\_\_\_\_\_. "Se der mole... eu passo o rodo": quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça invadem o cotidiano escolar. **Revista Café com sociologia**, v. 6, n. 1. p. 53-70, jan./abr. 2017.

SILVA JÚNIOR, P. M; BRITO, L. T. Masculinidades performativas no contexto escolar: entre regulações, tensões e subversões. **Áskesis**, v. 7, n. 1, p. 26-38, jan./jun. 2018.

SILVA JUNIOR, P. M.; MOREIRA, A. F. Periferias, sexualidades e educação para a sexualidade: desafios para as práticas curriculares. In: SOBREIRA, H.G. (Org.). *Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2010, p. 21-39.

SULLIVAN, N. **A critical introduction to queer theory**. New York: New York University Press, 2003.

TIERNEY, W.; DILLEY P. Constructing Knowledge: Educational Research and Gay and Lesbian Studies. In: PINAR, William. (Ed.). **Queer Theory in Education**. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder.

**Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, dez. 2009.