



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 9, v. I | maio.-out. 2018

p. 87-104.

“Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental

Paulo Melgaço da Silva Junior¹

Marcio Caetano²

Treyce Ellen Silva Goulart³

RESUMO: Este artigo se propõe refletir e discutir as masculinidades como enunciações performáticas e suas interações nas dinâmicas escolares. Para tanto, buscamos, nas narrativas sobre a escola, os modos como as normas da masculinidade hegemônica foram ressignificadas e vividas neste espaço. Por meio da observação participante, entrevistas em profundidade e diário de campo foram produzidos os dados com uma escola pública em Duque de Caxias/RJ. Com o estudo, observamos que a subversão *queer* produz redes interativas distintas à lógica subalterna hegemonicamente descritas nos Estudos das Masculinidades.

PALAVRAS-CHAVE: masculinidades *queer*; gênero; escola; teorias *queer*.

Abstract: This article proposes to reflect and discuss masculinities as performative enunciations and their interactions in school dynamics. For this, we search in the narratives about the school the ways in which the norms of hegemonic masculinity were redefined and lived in this space. Through participant observation, in-depth interviews and field diary data were produced with a public school in Duque de Caxias / RJ. With the study, we observe that *queer* subversion produces interactive networks distinct from the subaltern logic hegemonically described in the Studies of Masculinities.

Keywords: *queer* masculinities; gender; school; *queer* theories.

Resumén: Este artículo se propone reflejar y discutir las masculinidades como enunciaciones performáticas y sus interacciones en las dinámicas escolares. Por lo tanto, buscamos en las narrativas sobre la escuela los modos como las normas de la masculinidad hegemónica fueron resignificadas y vividas en este espacio. Por medio de la observación participante, entrevistas en profundidad y diario de campo fueron producidos los datos con una escuela pública en Duque de Caxias/RJ. Con el estudio, observamos que la subversión *queer* produz redes interativas distintas a lógica subalterna descritas en los Estudios de las Masculinidades.

Palabras clave: masculinidades *queer*; género; escuela; teorías *queer*.

¹ Doutor em Educação pela UFRJ. E-mail: pmelgaco@uol.com.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professor adjunto IV da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: mrvcaetano@gmail.com

³ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: treyce.ellen@hotmail.com

Recebido em 28/02/18

Aceito em 27/03/18

1. Reflexões iniciais

“Quando este menino está no palco não tem para ninguém.”

(Professora Fernanda⁴)

A epígrafe que emoldura o texto é da professora Fernanda e foi pronunciada quando a docente assistiu a apresentação de seu aluno Marcos, de 8 anos, no espetáculo de encerramento do curso de dança promovido pela Casa de Iniciação às Artes (CIART)⁵ de Duque de Caxias, em fins de 2017. Naquele momento, o teatro do município estava lotado e estudantes de dança de diversas escolas municipais se apresentavam. Da plateia, um aluno, em especial, nos chamou a atenção: sempre à frente de seu grupo, dançou diversos ritmos e estilos de dança. Ele se destacou pela desinibição, comunicação com o público, forma como executava os movimentos de pernas, braços e quadril. Era o único menino naquele grupo, em meio a um grande número de meninas da mesma faixa etária. Marcos foi um sucesso! Maquiado e fantasiado, ele se entregou por completo à dança no palco. Foi essa entrega que motivou a euforia e a fala de sua professora.

Ao considerar a provocação causada pelo encontro descrito acima, 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 JR, 2014) e, principalmente, em prol do reconhecimento das diversas performatividades de gênero presentes em seus cotidianos. Sendo assim, neste artigo, nosso objetivo é refletir e discutir, por um lado, as masculinidades como enunciações performáticas e, por outro, como elas interagem com as dinâmicas escolares. Para tanto, buscamos na observação participante, entrevistas em profundidade e diário de campo a tríplice abordagem para a produção de dados que subsidiam a interpretação descrita no texto.

A escola observada será denominada “Escola Sonhos⁶” e está localizada na periferia de Duque de Caxias. É uma instituição pequena, quando comparada com outras da rede, funciona em 2 turnos com apenas 10 turmas e atende uma média de 240 estudantes entre a Educação Infantil e o

⁴ Nome fictício.

⁵ A Prefeitura Municipal de Duque de Caxias/RJ mantém a CIART (Casa de Iniciação às Artes), que consiste em oferecer aos/às alunos/as da rede municipal de educação acesso às diversas linguagens artísticas (dança, música, canto, desenho, artesanato), ministradas em horários alternativos nas escolas por professores/as da própria rede. Ao final do ano letivo, são realizados espetáculos de encerramento no Teatro Raul Cortez, quando são reunidas diversas turmas, escolas e linguagens em um único espetáculo.

⁶ Nome fictício.



primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para complementar as atividades pedagógicas, a escola possui uma parceria com a CIART e recebe professores/as de dança, teatro e *origami*.

Com Correia (2014), entendemos como Observação Participante as etapas do trabalho que compreendem desde a 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. Para essa pesquisa, os dados da Observação Participante foram acrescidos de anotações de conversas informais consideradas significativas e de informações obtidas por meio de entrevistas em profundidade com docentes e estudantes de graduação.

As entrevistas ocorreram no dia 26 de novembro de 2017. Os encontros, gravados e posteriormente transcritos, tiveram como questão orientadora o contar de si considerando as lembranças das masculinidades na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A utilização da entrevista em profundidade como recurso metodológico foi importante para ampliação da discussão proposta. Conforme 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, concordamos 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.

Tal abordagem metodológica dialoga com a concepção de narrativa apresentada por Christine Delory-Momberger, que sublinha,

[...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história da vida *acontece* na narrativa. O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens [e das mulheres] são as narrativas que eles[elas] fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele/a elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56)

Sendo assim, essas conceituações aliadas com a abordagem das entrevistas em profundidade permitem a compreensão de que o sentido que damos aos percursos de nossas vidas não se cristaliza



em formas definitivas. A cada momento, os eventos passados da história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela antecipação do futuro. Dessa forma, o movimento deste eu hermenêutico, ou seja, da pessoa intérprete de si através do tempo adquire contexto e validade a partir das relações interindividuais que são as redes de pertencimento e comunidade com/para a qual são destinadas essas narrativas (cf. DELORY-MOMBERGER, 2008). Para a autora, a recepção da narrativa alheia jamais será passiva. Assim nos alerta que somente podemos (re)construir o mundo da narrativa que ouvimos ou lemos, relacionando esse mundo com os nossos próprios construtos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de inteligibilidade com nossa própria experiência biográfica. A figura do outro que construímos por meio do diário de campo e/ou na interpretação das experiências descritas na entrevista em profundidade é fictícia e só encontra sua verdade, sempre momentânea, em uma relação: comigo mesma/o e na relação de mim com o/a outro/a que narra. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa estão implicados na produção dos dados.

Nesta perspectiva, a fundamentação que orientou as análises dos dados encontra-se nas proposições da Teoria Queer⁷. Com ela, buscamos interrogar e problematizar as identidades heteronormativas e a performatividade que orienta o discurso hegemônico em torno da normalidade masculina no contexto pesquisado. O texto está dividido da seguinte maneira: no primeiro momento, apresentamos os pressupostos teóricos que nos orientam. Logo após destacamos algumas vivências e experiências de masculinidades nas salas de aula da Escola Sonhos. Avançamos no debate abrindo espaço para que as memórias de masculinidades na escola ecoem suas vozes e tragam suas experiências. Por fim, as considerações finais.

2. Teorias *Queer* 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, verdades, significados, subjetividades, liberdade e 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. Louro (2004) afirma que a política *queer* está relacionada à produção de um grupo de intelectuais que, nos anos de 1990, utilizou tal perspectiva para descrever seu trabalho. De acordo com Miskolci (2012) e Muñoz

⁷ 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).



(2005), foi Teresa de Lauretis a primeira acadêmica a empregar a expressão “teoria queer” durante uma conferência publicada, em 1991, na revista *Differences*, intitulada *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities: an introduction*.

O objetivo da vertente teórica em questão é problematizar e interrogar a sexualidade considerada “normal” (a heterossexualidade), assim como os processos que criam os sujeitos “normais” (hegemônicos). Nesse sentido, ela propõe questionar as lógicas tradicionais que operam o pensamento, 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, 2004, p. 38), com o objetivo de desestabilizar e problematizar toda e qualquer visão essencializada ou verdade considerada absoluta. Wilchins (2004) reforça o pensamento de que toda norma é sempre opressiva e dominadora. Por conseguinte, a proposta é ultrapassar com as oposições binárias que existem tanto nos discursos homofóbicos como nos discursos que favorecem a homossexualidade – porque esses 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 político que potencialmente pode ser tomado/vivido por todos/as aqueles/as que se sentem marginalizados/as ou literalmente marcado como excêntricos/as. Ao desnaturalizar o entendimento de sexo, gênero e desejo, as teorias *queer* negam a heteronormatividade, a homonormatividade e a própria tolerância. Elas surgem, dentre outras possibilidades, como réplica às definições rígidas de identidade que pretendem homogeneizar todas as pessoas a partir de uma performatividade (BACHILLER, 2005).

Essa perspectiva, conforme Sullivan (2003) e Wilchins (2004), ancora-se em diversos estudos: a concepção dos atos de fala de Austin ([1962]1990), pela qual todas as enunciações são performativas; os conceitos de iterabilidade e de citacionalidade propostos por Derrida ([1972]1988)⁸; da mesma obra e autor, a vertente de desconstrução, que propõe problematizar a lógica dos binarismos ou desconstruir os discursos com os quais a Modernidade ocidental operava; e a perspectiva foucaultiana de que o poder é exercido nas micro relações.

⁸ Teses desenvolvidas a partir dos estudos dos atos de fala performativos de Austin.



O processo de desconstrução proposto por Derrida permite repensar a lógica ocidental que opera com os binarismos que trabalham com um sujeito ou ideia central em oposição/complementaridade a um outro que ocupa a posição de oposto, de subordinado ou de abjeto (BUTLER, 1999). O primeiro representa a norma, a regra e o segundo, o inferior, a exemplo dos binômios heterossexual/homossexual, branco/negro. Nesse aspecto, o termo abjeção corresponde ao espaço reservado pela sociedade/coletividade a aqueles/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 recusado com repugnância, uma vez que sua existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é *ser* na 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).

Nessa perspectiva, Derrida nos leva a pensar sobre a linguagem e os significados aplicados ao corpo (WILCHINS, 2004), propondo que essa norma seja abalada, desconstruída e repensada. Desconstruir seria trabalhar muito próximo da tradição, porque será esta que possibilitará a reflexão necessária a esse processo. A desconstrução pode ser o caminho para alcançar a descentralização, para buscar novas possibilidades de pensamento e, principalmente, para escapar de lógicas interiorizadas. Assim, o que as teorias *queer*, em geral, pensam sobre sexo ou raça pode permitir o afastamento de noções essencializadas de gênero e sexualidade como fundamentos assumidos nas identidades e relações sociais (SULLIVAN, 2003). *Queer* entende o gênero, a sexualidade, a raça e a identidade como fluidas, construídas, em processo, contraditórias, híbridas e provocativas.

As teorias *queer* não se constituem em um ponto de chegada, pois sua proposta é um ponto de partida; significam desafiar e fazer valer a voz e o poder do outro (TIERNEY; DILLEY, 1998). Para Nuñez (2005), 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 contribuam para problematizar e trocar certas regras do jogo de dominação.

Butler (1999; 2003), ao buscar desnaturalizar o sentido exclusivamente biológico dado ao sexo, reforça o modo como a cultura vai marcando seu caráter discursivo de modo a constituir o corpo inteligível socialmente. Se aceitarmos o entendimento sobre o corpo como uma situação



cultural, então, a noção de corpo e sexo natural se faz cada vez mais suspeita. Nesse sentido, Butler (2003) nos sinaliza que o gênero é uma forma de existir do próprio corpo e o corpo é uma situação, ou seja, campos de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. O corpo é, em si mesmo, uma construção. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à generificação (BUTLER, 2003).

Por esse caminho, a autora se apoia no pensamento de Austin ([1962]1990) de que “dizer é fazer”. Nesse sentido, os enunciados realizam o que nomeiam. O autor classifica os enunciados em dois grupos: aqueles que descrevem o que está sendo dito, como por exemplo: “O dia está lindo” ou “Está chovendo”; e aqueles que realizam o que está sendo dito, quando, por exemplo, durante um batizado o padre diz: “Eu te batizo em nome do pai”; ou depois do parto, quando o/a médico/a afirma: “É menino!”. Em sua obra, Austin classificou o primeiro grupo como enunciados constatativos ou atos perlocutórios; já o segundo grupo foi nomeado como enunciado performativo ou ato ilocutório, uma vez que produz consequências verificadas por suas ações ao dizer algo. O enunciado é uma ação, visto que não pode ser separado dos atos linguísticos que o nomeiam e o constituem.

Segundo Salih (2012, p. 143), “as ações podem ser constituídas como atos de fala ilocutórios que, no ato de enunciação, realizam o que nomeiam”. Dessa forma, uma ação constatativa é uma ação performática. Para entendermos melhor esses conceitos, sempre que o/a emissor/a fizer com que algo novo aconteça na realidade com a autoridade que lhe é conferida (padre, médico/a, professor/a, entre outros/as) estamos diante de ato ilocutório, uma vez que os verbos performativos formam enunciados que produzem ações. Por outro lado, os efeitos que esses enunciados terão nos receptores são chamados atos perlocutórios.

Dito de outra maneira, é a linguagem que nomeia, produz e garante a existência dos corpos e sujeitos (WILCHINS, 2004). Para Butler (2003, p. 48), “a identidade é performativamente constituída pelas próprias expressões tidas como resultados”. Assim, a performatividade deve ser entendida como uma prática reiterativa na qual o discurso produz aquilo que nomeia. Ainda conforme a autora, ela é “sempre uma reiteração da norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta e dissimula as convenções das quais ela é uma repetição” (BUTLER, 1999, p. 167).

Nessa perspectiva, o “eu” é efeito das performatividades. Primeiramente, não existe um eu de antemão, pois ele é constituído através do processo performativo. De acordo com Sullivan



(2003), o sujeito é constituído na e por meio da performatividade. Não existe um eu, especialmente porque as performances são realizadas para o outro; são realizadas para uma audiência, e a identidade é instituída através de uma repetição estilizada de atos corpóreos (BUTLER, 2003). Para reforçar a ideia de que a linguagem nomeia as coisas e a de que sexo e gênero não são naturais ou dados, Butler (1999; 2003) se vale do conceito de interpelação. É um sentido especificamente teórico para descrever como as posições de sujeito são conferidas e assumidas através do ato pelo qual a pessoa é chamada (SALIH, 2012). Portanto, como dito acima, ao ser teorizado como interpelação nas relações de poder e nas normas socialmente impostas, o sexo não tem nada de natural. Então, ao dizer “qual é negão?”, estamos interpelando alguém como negro e como homem que traz em seu corpo a marca do másculo e viril.

Para reforçar essa interpelação, por exemplo, é preciso que a norma seja constantemente dita. Ao citá-la, estamos provocando repetições e reforçando as normas sexuais e de gênero para qualificar o sujeito na matriz (dominante) heterossexual. Segundo Butler (2003), o gênero é uma estilização, uma repetição, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, que se cristalizam com o tempo e produzem a aparência de substância, criando um aspecto de natural e dado. O gênero é sempre um fazer, sendo mais verbo do que nome. Para Butler (2003), ele cria a ilusão de uma identidade coerente e é sempre um tipo de fazer, uma prática de improvisação dentro de uma cena. Cabe destacar que a ideia de repetição mostra que, como ocorre com uma peça teatral, a repetição nunca é igual, porque sempre depende do contexto.

Nesse enfoque, a performatividade cria condições para definir o gênero como uma performance, uma fábrica de gestos e atitudes que são repetidos, congelados e reforçados pelas práticas discursivas. Butler (2003) nos ensina que o gênero é efeito de verdade, uma ficção. Nesse sentido, as categorias heterossexual e homossexual também são ficções culturais que produzem sentidos e modos de existência social. O gênero constitui a identidade que ele diz revelar; uma performatividade só se torna real na medida em que é realizada.

A performance tem o objetivo estratégico de perpetuar o gênero nas relações binárias, porque elas conferem as leis sociais explícitas (BUTLER, 2003). Conforme Caetano (2016), as performatividades estão imbricadas em relações de poder hegemônicas mesmo naqueles momentos em que buscam contestá-las. Segundo Salih (2012, p. 129), “Butler argumenta que a citacionalidade 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”. Em outras



palavras, 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. “Ele queria ser a Cinderela”: vivências e experiências de masculinidades nas salas de aula na escola Sonhos

Silva Junior (2017) nos mostra que as masculinidades são comunidades imaginadas, marcadas por discursos e pertencimentos a determinados grupos. Em outras palavras, elas não existem como estruturas consolidadas de papéis. As masculinidades são construídas e reconstruídas, não podem ser tomadas como realidades imutáveis e objetivas. Contudo, não podemos negar a existência de uma grande preocupação em criar regras e normas que integrem (disciplinem) os corpos de homens ao essencialismo biológico do gênero e da raça.

As masculinidades são múltiplas. Diversos tipos de masculinidades coexistem e são produzidos simultaneamente. Isso se dá para além do modelo de masculinidade hegemônica, ou seja, aquele que mostra as regras de como o homem deve ser e se portar na sociedade para ser visto e aceito como tal. Connel (2000) destaca que as masculinidades subordinadas ou marginalizadas seriam aquelas que são produzidas com a exploração e opressão de grupos e minorias. Essas identidades são construídas com base em estereótipos e os sujeitos são marcados como abjetos, sem brilho e valores. Em outras palavras, o conjunto das subjetividades não é levado em consideração. É possível exemplificar essa questão quando um discurso essencializa o homem negro como aquele que gosta de esporte e está apto para o trabalho braçal e que exige força.



Neste artigo, nos inspiramos em Couto Junior e Brito (2018) para pensar as masculinidades como enunciações performativas. Segundo os autores, pensar as masculinidades pela noção de performatividade de gênero e pela perspectiva dos estudos *queer* implica reconhecer a desestabilização do essencialismo identitário e a infinitude de sentidos possíveis atribuídos ao masculino. Dessa forma, masculinidades performativas podem contribuir para problematizar as normas regulatórias de gênero que buscam normatizar e privilegiar determinadas formas de materialização de corpos e gêneros.

Ao debater as questões teórico-metodológicas que nos posicionam político-academicamente, queremos, a partir deste momento, debater as dinâmicas vividas com a Escola Sonhos. Conhecemos a professora Fernanda no início do ano de 2017, mas as visitas semanais à Instituição somente ocorreram a partir do mês de agosto do mesmo⁹. Ao chegar à sala de aula, turma do 3º ano, na qual leciona a docente citada, é impossível não perceber a presença de Marcos. Trata-se de um menino muito falante, de sorriso largo e extrovertido. Ele gesticula bastante ao apresentar suas ideias. Utiliza, quase que constantemente, o ato de arrumar os cabelos (colocar atrás da orelha, puxar para trás como se fosse fazer um coque). Os materiais escolares são impecáveis e extremamente organizados. Cercado de meninas, o aluno facilmente se mistura no meio delas. Contudo, é relevante destacar que, apesar de Marcos não brincar ou interagir com o grupo dos meninos na mesma intensidade, a turma nos pareceu integrada. Ao longo do período em que assistimos as aulas, não percebemos nenhuma brincadeira ou comentário por parte dos meninos ou meninas sobre a forma como Marcos performatizava a sua masculinidade.

Apesar da pouca idade, os meninos da turma, a partir da observação participante, apresentavam performatividades de diferentes masculinidades. A maioria se enquadrava na fixidez de gênero atendendo às relações de poder hegemônicas em que sexo biológico e gênero formam um contínuo. Entretanto, mesmo amparados pela regulação, suas criatividade produziam leituras distintas sobre o mesmo enunciado. De um modo geral, podemos verificar que os meninos se enquadravam dentro dos projetos de masculinidades e nos mostravam como a virilidade é fabricada, tal como descritas por Badinter (1993). Nesse caso, podemos perceber as cores utilizadas nos plásticos que encapam os livros (geralmente azul), na forma de organizar o material e no comportamento agressivo. Dessa forma, cria-se um efeito de verdade e naturaliza-se o que é ser homem heterossexual, faz-se com que heterossexualidade e masculinidade na escola se tornem algo

⁹ Ressaltamos que um dos/as pesquisadores/as leciona na rede municipal e estava naquele momento realizando um trabalho em conjunto com a CIART, o que tornou possível conhecer mais sobre o cotidiano desta instituição.



dado (SILVA JUNIOR, 2014). Assim, cria-se uma ilusão de identidade coerente (BUTLER, 2003). Connell (2000) destaca o espaço escolar como o local de reprodução da masculinidade hegemônica.

No entanto, as enunciações *queer* de masculinidades desestabilizam os sentidos normalizados do masculino na escola. Da mesma forma, as performatividades de masculinidade de Marcos, a todo tempo, parecem desafiar o sistema dicotômico de gênero: masculino/feminino (BRITO, 2017) e acentuam outros modelos possíveis de masculinidades. Ao produzir suas performances contrárias ao modelo heterocentrado, ele está performatizando uma masculinidade dissidente por nós aqui denominada de masculinidade *queer*.

Nesse sentido, 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 longe dessa preocupação.

Se os corpos escapam às normas, como nos afirmou Guacira Louro (2003), e assumem condutas e modos de estar no mundo, o corpo de Marcos nos mostra que, desde criança, a possibilidade de dissidência abre para subversões de padrões culturais (BUTLER, 2003). As performatividades realizadas pelo aluno expõem a fragilidade das representações da fixidez do gênero e desestabilizam seu significado edificado a partir do contínuo sexo–gênero–desejo. Elas fogem ao modelo político de norma que organiza as vidas dos sujeitos: a heteronormatividade. Com isso, toda a encenação gestual de Marcos, seu modo de falar, tensiona o binarismo de gênero e provoca estranhamentos ao hegemônico.

Louro (2004), ao refletir sobre performatividade de gênero, afirma que os efeitos das instituições, dos discursos e das práticas buscam, através de suas reiterações contínuas, normatizar o gênero e a sexualidade dos sujeitos. Porém, esse mesmo processo de normatização fornece a pauta para as transgressões. Essa repetição e reiteração impostas pelas matrizes heterossexuais inteligíveis não se processam de maneira plena e em vez de serem repetidas, as normas são deslocadas, desestabilizadas, derivadas. Nessa direção, ao refletirmos sobre Marcos, consideramos que esses apontamentos também encontram aqueles citados anteriormente nos ditos de Derrida sobre a



citacionalidade. Assim, a exigência da repetição de determinada performance carrega em si mesma a possibilidade de agências e encarnações outras dessas normas.

Com isso, Marcos acaba por provocar um deslocamento de sentidos no modelo de masculinidade hegemônico. 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/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 Fernanda¹⁰.

O Marcos é um menino muito especial, sensível, inteligente, atencioso, carinhoso... Ele tem muitas qualidades. Estuda aqui 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.

Quando ele tinha uns 6 anos... é... 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 anozinhos.... Você precisava ver a felicidade do menino fazendo a Cinderela, é claro que não teve roupas, nada disto... Foi tão bonitinho... ele sabia todas as falas e entonações.

Depois que chegou a professora de dança, ele se encontrou. Não falta a uma aula... faz até aula de outras turmas... fica ensaiando pelos corredores e dança todas as coreografias. Nas apresentações no Teatro Raul Cortez e nas festas aqui na escola, ele arrasa, não tem para ninguém. Parece que nasceu para dançar... (Fernanda, professora do 3º ano. Entrevista realizada na Escola Sonhos, no dia 18 de outubro de 2017)

¹⁰ Fernanda é a professora de sala de aula de Marcos. É o segundo ano que ela trabalha com ele, porém o conhece desde que entrou na escola.



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

Vianna e Finco (2009) nos mostram que, quando uma criança transgride as fronteiras ou expectativas de gênero, ela acaba por ser abordada como um caso, um problema que é construído, na escola. O caso é aquilo que pode ser comparado com os outros e, com isso, classificado, normatizado ou até mesmo excluído. Marcos se tornou um caso na instituição, escapando às normas estabelecidas do gênero ao desejar encenar e vivenciar a Cinderela na peça.

Na narrativa da professora Fernanda, o caso do aluno que queria viver a Cinderela foi discutido pela escola, chegando até a família. Contudo, a atenção, o acolhimento docente, a preocupação com o sujeito pode ter evitado maiores consequências. A professora de teatro, talvez em busca de entender as ansiedades da criança, burlou a norma de gênero. Ela permitiu que o aluno realizasse a apresentação como Cinderela, mesmo que em forma de ensaio e para um pequeno grupo. Com sua ação, provavelmente ela evitou o sofrimento humano (PRINS; MEER, 2002) e, ao mesmo tempo, a exposição em ampla escala do aluno, fazendo uma apresentação mais intimista. Nesse sentido, a professora trouxe para a atividade a importância de jogo e brincadeira. Com isso, possibilitou que Marcos vivenciasse novas possibilidades de masculinidades: desviantes, atrevidas, desafiadoras.

Assim, ele burlou, de uma só vez, tanto a norma quanto os processos de masculinização e feminilização presentes no cotidiano escolar e que são responsáveis por tornar as crianças os homens e as mulheres do amanhã. Sua apresentação produziu rachaduras no silenciamento sobre as masculinidades possíveis no cotidiano escolar. De acordo com Brito (2017), masculinidades alternativas aos modos normatizadores de ser homem se fazem presentes na sociedade. Quanto à



escola, por ser um dos primeiros núcleos sociais nos quais meninos e meninas se encontram ao sair da quase exclusividade do seio familiar, pode ser um campo fértil de resistência e acolhimento.

Seguindo esse pensamento, na próxima seção apresentaremos as narrativas de masculinidades como enunciações performativas de dois rapazes que vivenciaram, na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, a experiência de masculinidade *queer*.

4. Entre crianças afeminadas e ‘viadas’: memórias de masculinidades na escola

Com o objetivo de ecoar vozes e compreender as crianças ‘viadas¹¹’ da escola, entrevistamos Rafael e Juan¹², ambos universitários com 20 anos. Optamos por entrevistar os dois rapazes com o objetivo de ampliar as perspectivas de produção deste artigo uma vez que sentimos a necessidade de ouvir outras vozes que nos permitissem conhecer outros contextos e histórias que, possivelmente, guardassem afinidades com a história de Marcos. Para tal, em um encontro ocorrido, explicamos nossa proposta, falamos de Marcos e que gostaríamos de perceber o universo de crianças com trajetórias afins. Em comum com Marcos, tanto Rafael como Juan são oriundos de escolas de periferias urbanas.

Então... naquela época, eu me lembro... eu estudava em uma escola muito boa, sempre tive vários coleguinhas do bem e sempre me senti super normal. As minhas amizades sempre foram as meninas, na hora do recreio, eu ficava junto com as meninas, mas eu falava com todo mundo..... A tia Estela amava... ela nunca me reprimou. Acho que nenhuma professora da escola até os 10 anos me reprimou ... nunca tive esta repriminação que hoje em dia tem. O espaço que eu mais me identificava era próximo ao parquinho. Lembro direitinho.. tinha umas casinhas e era onde eu brincava de bonecas com as meninas... saía da sala de aula, a gente ia direto para lá. O que menos me identificava era o pátio... aí era lugar de correria, de pique esconde.... de futebol... detestava futebol. (Rafael)

Apesar de falar com todos... na hora de brincar eu sempre me posicionava junto das meninas, eu sentava e brincava com as bonecas das meninas... sempre gostei das coisas das meninas. Eu sempre gostei de dançar e brincar de bonecas na escola primária... Eu era mais próximo das meninas... Eu também nunca tive problemas até passar para de manhã e estudar com os meninos mais velhos... As professoras, diretora viam com naturalidade... na verdade, naquela época, eu mesmo não pensava nestas coisas... tive até namoradina... não beijava, é claro!!! A minha escola era pequena, então não

¹¹ Para efeitos desta pesquisa consideramos crianças viadas aquelas que desafiam e desestabilizam performaticamente e publicamente as normas de gênero.

¹² Nomes fictícios.



tinha muitos espaços... eu até jogava bola com os meninos, queimado... brincava de pique esconde, pula corda, elástico, fazia tudo, só que gostava também de ficar com as meninas. Assim, não teve espaço que mais gostava... tenho ótimas lembranças da minha escola primária. (Juan)

As falas de Rafael e Juan nos mostram como eles vivenciaram masculinidades *queer* na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, ao revelar os processos de desestabilizações nos modelos normativos do gênero. Essas masculinidades promovem rupturas nos sentidos mais estáveis do que se considera normativo para o masculino. Como afirmou Louro, “ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns [sujeitos] se atrevam a subverter as normas” (LOURO, 2004, p.16).

Moita Lopes (2002) destaca que professores e professoras são os/as maiores vigilantes de gênero e cuidam para que corpos não escapem às regras (LOURO, 2003). Nos casos apresentados acima, podemos perceber que as professoras não cumprem essa função. Rafael nos disse possuir ótimas lembranças de Tia Estela, sua professora na Educação Infantil, que sempre reconheceu e apoiou as suas performatividades. Juan também nos mostrou que não vivenciou problemas nessa faixa etária. A escola e as professoras, de acordo com as lembranças dos jovens, procuraram outras possibilidades de receber e acolher seus alunos. Isso em oposição ao que Vianna e Finco (2009) nos mostram ao sublinhar que as escolas e professoras possuem grande necessidade de incluir alunos e alunas às normas estabelecidas de gênero. Nesse caso, não houve a preocupação de exigir que os meninos se desenvolvessem de acordo com as expectativas de gênero. A não cobrança do grupo social, a liberdade para realizar suas performatividades e vivenciá-las no universo escolar permitiu que suas masculinidades subvertissem a ordem, que fossem crianças ‘viadas’¹³, como nos contam a seguir.

Criança viada? Uma criança muito afeminada... fui sim... principalmente nas festinhas. Eu amava aparecer... queria dançar. A maioria das meninas amava... os meninos quase não participavam. Quase sempre, era só eu e as meninas... As professoras amavam sempre me colocavam na frente... minha mãe também amava. (Rafael)

Olha pensando bem... eu fui uma criança viada... não tem ligação com sexualidade, na época eu nem sabia que gostava de meninos... mas era muito afeminado sim... queria tudo de menina... acho que era automático... Também adorava dançar na escola... todas as festas... sempre que podia. As professoras sempre apoiavam e convidavam para dançar. (Juan)

¹³ Reiteramos que, a exemplo de Caetano, Rodrigues, Lima e Roseiro (2017), não estamos pensando a quem essas crianças, no caso específico, Rafael e Juan, orientam o desejo sexual. O tempo todo estamos nos referindo à construção de si e não ao desejo do outro. Aqui pensamos em performances de masculinidades realizadas para uma determinada audiência. Não estamos preocupados se, no futuro, esses jovens ou outros se tornarão homo, hétero, bi ou até mesmo assexuais. Assim, em nenhum momento da entrevista perguntamos aos dois sua orientação sexual.



Os rapazes nos definem as crianças ‘viadas’: aquelas que transgridem, que burlam as normas. As falas de Rafael e Juan nos remetem a Vianna e Finco (2009) quando esses sublinham que “essas crianças nos mostram que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas professoras” (p. 280). Essas crianças estão presentes nos cotidianos escolares e colocam em xeque as formas de pensar, agir e ver o mundo. Elas instigam a pensar novas possibilidades para a educação.

Apesar de Silva Junior (2014) afirmar que a escola é um espaço em que heterossexualidade e masculinidade se completam formando um vínculo como algo natural e dado, as falas de Juan e Rafael mostram que, na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, ainda existe um espaço de transgressão e de construção de outras masculinidades e sonhos. Apesar de a escola, o tempo todo, tentar produzir discursos de masculinidades e feminilidades, disciplinando, categorizando corpos, existem aqueles que escapam às regras. A criança ‘viada’ pode estar presente na escola, realizar performances, e ser acolhida pelos/as professores/as e colegas. Como os dois entrevistados disseram, os problemas só começaram a aparecer a partir do segundo segmento

5. Para não concluir

A questão que esteve implícita ao longo deste estudo foi como é possível subverter os modelos heterocentrados de masculinidades presentes no cotidiano escolar. Para tal, realizamos uma observação participante em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental em Duque de Caxias por meio da qual apresentamos e discutimos o caso do aluno Marcos. Para ecoar as vozes das crianças ‘viadas’, ou seja, aquelas que construíram suas masculinidades queer, entrevistamos dois estudantes universitários e analisamos suas memórias do tempo de escola. Dessa forma, percebemos como essas crianças subvertem o modelo idealizado pelos adultos. Ao querer brincar de boneca e viver o papel de Cinderela, esses alunos colocam em questão as perspectivas pedagógicas e as normas pré-estabelecidas de gênero.

É necessário compreender que essas observações e 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 dessas múltiplas masculinidades no contexto escolar pode contribuir para a construção de novas relações nesse espaço e, conseqüentemente, 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.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Palavras e ação. Conferência 1 e 2. Tradução Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1962/1990.
- BACHILLER, C. R. Poscolonialismo y teoria queer. In: CORDOBA, D.; SAEZ, J. VIDARTE P. (Ed.) *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, P.G; WENETZ, H.; SCHWENGBER, M.S.V. (org). *Educação Física e sexualidade: desafios educacionais*, 1. Ed. Unijuí, 2017.
- BUTLER, J. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, G. L. (Org.) *O Corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 151-72.
- _____. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAETANO, M. *Os gestos do silencio para esconder as diferenças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- _____. *Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação*. Curitiba: Editora Appris, 2016.
- CARLSON, D. Who AmI? Gay Identity and a Democratic Politics of the Self. In: PINAR, W. E. (Org.) *Queer Theory in Education*. New Jersey e Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.
- CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*. Vol. 13 Nº2, 2º Sem/2009. Disponível em: <http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf> Acesso em: 20 de dez 2017.
- COUTO JUNIOR, D.; BRITO, L.T. “Vocês conhecem algumx ‘heterossexual flexível?’”: masculinidades performativas em debate. *Educação temática digital*, Campinas, SP. V 20 n.1 p 81-97 jan/mar 2018.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. RN: EDUFRN; SP: Paulus, 2008.
- DERRIDA, J. [1972]. Signature Event Context. In: GRAFF, G. Limited Inc. *Evanston*: Northwestern University Press, p. 1-23, 1988
- _____. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.



- HALL, D. E. *Queer Theories*. Londres: Palgrave, 2003.
- LOURO, G. L. Corpos que escapam. *Revista de Estudos Feministas*, n.4, agos./set. 2003. Disponível em: <file:///E:/CORPOSQUEESCAPAM1.htm>. Acesso em: 16 out. 2017.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- MISKOLCI, R. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Edit. UFOP, 2012.
- MUÑOZ, A. C. Teoria rarita. In: CORDOBA D.; SAEZ J. VIDARTE P. (Ed.). *Teoria Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelon/Madri: Egales, 2005.
- NUÑEZ, F. V. La fuga de las bestias. In: CORDOBA, D.; SÁEZ, J.; VIDARTE P. (Ed.) *Teoría Queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona/Madri: Egales, 2005
- PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Tradução Susana Bornéo Funck. *Estudos Feministas*, v.1, ano 10, p. 155-67, 2002
- SALIH, S. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SILVA JR, Paulo. *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 de doutorado. PPGE/UFRJ, RJ, 2014.
- SULLIVAN, N. *A critical introduction to queer theory*. Nova York: New York University Press, 2003.
- TIERNEY, W.; DILLEY P. Constructing Knowledge: Educational Research and Gay and Lesbian Studies. In: PINAR, W. E. (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlanbaum Associates Publishers, 1998.
- WILCHINS, R. *Queer theory, gender theory*. Los Angeles: Alysson Books, 2004.

