

**PERFORMATIVIDADES E (CO)CONSTRUÇÕES DE MASCULINIDADES
BRANCAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PERFORMANCE AND (CO) CONSTRUCTIONS OF WHITE MALE IN
CHILDHOOD EDUCATION**

Recebido em: 10/08/2020

Aceito em: 17/09/2020

Vinícius de Abreu Bolina¹
Fabiane Ferreira da Silva²

Resumo: O objetivo deste trabalho foi tentar entender como acontecem nos processos cotidianos a (co)construção das masculinidades pelas performatividades de dois “alunos-problema” diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e como a psicologização da infância pode invisibilizar esses processos. Pelos estudos sobre as performatividades das masculinidades, pensamos como as redes de significados em torno destas performatividades conferem aos homens a lógica de domínio desde a mais tenra idade. A metodologia do trabalho foi de cunho qualitativo com a utilização da observação participante do cotidiano escolar, entrevistas e anotações de conversas informais consideradas relevantes, anotadas em diário de campo para a geração de dados. Foi possível ver que, mesmo por indivíduos em uma localização social privilegiada em aspectos de gênero e étnico-raciais, as normas hegemônicas podem ser tanto reproduzidas como subvertidas e a problematização dessas performatividades podem auxiliar na construção de sujeitos mais críticos de suas próprias ações e discursos desde a infância.

Palavras-chave: Identidades; Masculinidades; Performatividades; Educação Infantil.

Abstract: The objective of this work was to try to understand how in the daily processes the (co) construction of masculinities occurs due to the performance of two “problem students” diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and how childhood psychologization can make these psychoses impossible. Through studies on the performativities of masculinities, we think how the networks of meanings around these performativities give men the logic of dominance from an early age. The methodology of the work was of a qualitative nature with the use of participant observation of everyday school, interviews and notes of informal conversations considered relevant, noted in a field diary for the generation of data. It was possible to see that, even by individuals in a privileged social location in terms of gender and ethnic-racial aspects, hegemonic norms can be reproduced as well as subverted and the problematization of these performativities can help in the construction of more critical subjects of their own actions and discourses since childhood.

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Sociologia, pela Universidade Federal de Santa Maria. Estudante do grupo de pesquisa Tuna - Gênero, Educação e Diferença da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana. Pesquisa sobre gênero, alteridades e práticas sociais. E-mail: viniciusmadebre@gmail.com.

² Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora do Curso de Ciências da Natureza - Licenciatura e no PPG em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana. Pesquisa sobre currículo, ensino de ciências e química, corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e cultura. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna - Gênero, Educação e Diferença da Unipampa. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da FURG. E-mail: fabianeunipampa@gmail.com.

Keyword: identities; Masculinities; Performativities; Child education.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho tentou-se entender como acontecem nos processos cotidianos a (co)construção das masculinidades pelas performatividades (SILVA JÚNIOR, 2019) de dois “alunos-problema” na educação infantil, e como a psicologização da infância pode invisibilizar esses processos. Da mesma forma, objetivou-se observar as consequências das performatividades destes alunos na convivência local com outros/outras colegas e os modos como essas crianças se constituem como homens a partir da educação infantil, se reforçando ou subvertendo os modelos hegemônicos. Estes “alunos-problema” haviam sido diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Com base nos estudos foucaultianos, Márcio Danelon afirma que exames psicologizantes muitas vezes têm a finalidade de “classificar o indivíduo”, patologizando os comportamentos “desviados, estranhos e desajustados” de forma a tornar útil esta classificação às instituições de controle e correção dos sujeitos (DANELON, 2015). A distinção entre crianças “normais” e “anormais”, para Lília Ferreira Lobo se caracteriza em uma prática de objetivação que separa, diferencia e classifica estes sujeitos, excluindo-os através da “inclusão” (LOBO, 2015, p. 212). Ainda segundo Danelon as instituições disciplinares, dentre elas a escola, são “espaço profícuo para o exercício de poder sobre as crianças” e aparecem como tecnologias de poder e governo sobre as ações, as mentes, as subjetividades e os corpos dos sujeitos (DANELON, 2015, p. 234). Não se propõe aqui aprofundar as características do TDAH, mas apresentar traços sociais do comportamento dos sujeitos na escola.

Para Judith Butler (2009), o gênero é performativo pela repetição estilizada do corpo por falas, atos e gestos que se baseiam nas normas sociais vigentes, evidenciando as relações de poder (SILVA JÚNIOR; BRITO, 2018, p. 28). Pelos estudos sobre as performatividades das masculinidades, pensamos “como as redes de significados em torno destas performatividades conferem aos homens a lógica de domínio” (CAETANO; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 12). A masculinidade hegemônica, por meio de determinadas configurações de práticas de gênero, visa legitimar e reafirmar o patriarcado por meio da subordinação do gênero feminino (CONNELL, 2005, p. 77) fundamentando-se na relação

entre a masculinidade e os marcadores da diferença (CAETANO; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 13).

A partir da perspectiva de gênero, concebido como categoria de constituição social e histórica em meio às relações de poder assumimos a pluralidade das masculinidades e das feminilidades (PEREIRA; BRITO, 2018, p. 213). Gênero é o “princípio basilar, fundante e constitutivo do social, impregnado pelo conceito de poder”, o que significa dizer que “todas as coisas do mundo têm um atributo relativo a gênero e poder” (BONETTI, 2012). Do conceito foucaultiano de biopoder, de controle sobre as populações e o “corpo-espécie” pensamos no “conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres” (LOURO, 2003, p. 41). O nome, por exemplo, é “um dos primeiros marcadores identitários atribuído aos sujeitos, como parte da cultura, como forma de demarcar suas expressões de gênero como femininas ou masculinas” (SOARES; SILVA, 2019, p. 38). As identidades também são constituídas dentro do espaço escolar e os processos de disciplinamento dos corpos produzem subjetividades (LEGUIÇA, 2019).

Este trabalho visa discorrer sobre determinadas relações de poder observadas na escola em tempos onde o anticientificismo, o profascismo (SENA JÚNIOR, 2019) e as masculinidades coloniais voltam a atuar abertamente no cenário brasileiro (MEDRADO; LIRA, 2018, p. 9). Pretende-se, não apenas tratar das relações de poder nas masculinidades, mas também discutir sobre as outras formas de poder na escola, tentando assim demarcar “resistência frente aos ataques dos movimentos conservadores que muitas vezes desqualificam as produções das Ciências Humanas” (ZANETTE; LEGUIÇA; FELIPE, 2019, p. 110).

DESENVOLVIMENTO

A metodologia do trabalho foi de cunho qualitativo (CORREIA, 2009) e para a geração de dados foi utilizada a observação participante do cotidiano escolar, entrevistas e anotações de conversas informais consideradas relevantes, anotadas em diário de campo (LEGUIÇA, 2019). Os indivíduos, assim como seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa e submeteram-se à assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento para Crianças (TAC) e, obedecendo aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, seus nomes e imagem foram preservados. A pesquisa aconteceu entre os meses de fevereiro e dezembro de 2019, de segunda a sexta-feira, das 8h

às 12h em uma turma de etapa VI (5 e 6 anos) de uma instituição pública da cidade de Uruguaiana/RS. A escola se localiza na periferia urbana dessa cidade. No mês de fevereiro, em conversa com a direção da escola, foi apresentada a referida turma com “alunos-problema”. Estes alunos seriam dois meninos, brancos, ambos diagnosticados com Transtorno do Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

O primeiro contato com a turma aconteceu no mês de março. Até então não havia a utilização de diário de campo. Neste mês o objetivo foi conhecer as realidades da escola, das crianças e das famílias, estabelecendo contato com estas, seguindo os preceitos de Maria da Conceição Batista Correia a fim de ganhar uma “visão global” do que acontece no local e analisar as primeiras observações (CORREIA, 2009). Para Michele Lopes Leguiça, principalmente em uma pesquisa com crianças é necessário alto grau de envolvimento por parte do/da pesquisador/pesquisadora, fazendo-se parte da rotina da escola (LEGUIÇA, 2019). Foi uma etapa de descrição geral do que acontecia diariamente na sala referência (SILVA JÚNIOR, 2019). Na sala, além das mesas, cadeiras, lousa e armários com brinquedos, haviam determinados espaços: cantinho das bonecas (de pano, de plástico, pequenas e grandes); cantinho das maquiagens (com espelho, batons, embalagens de desodorantes, de perfumes, bolsas e afins); cantinho da leitura (com livros e fantoches); cozinha (com panelas, jarras e chaleira elétrica não-funcional) e escritório (com telefones, celulares, calculadoras, e fones de ouvido não-funcionais). A partir do envolvimento inicial, os familiares e as crianças foram sendo informados sobre a pesquisa, e o pesquisador se propôs a tirar dúvidas sobre a assinatura do TCLE e do TAC. Em seguida, deu-se início a observações focalizadas e seletivas (CORREIA, 2009) em torno dos dois meninos “problema”.

A participação cotidiana como pesquisador e profissional foi baseada: na educação libertária de Paulo Freire, no exercício de pensar e repensar o agir educativo sem ignorar as “condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical e, por isso, antidemocrática” (FREIRE, 2006, p. 99); na emergência da luta antirracista (RIBEIRO, 2019) e do reconhecimento dos privilégios da branquitude/branquidade, tendo na escola um importante local para que essa reflexão aconteça (GADIOLI; MÜLLER, 2017, p. 291); e na necessidade de “promover reflexões destabilizadoras dos discursos colonizadores e heteronormativos” (SILVA JÚNIOR, 2014, p. 8).

Ao final, foi elaborado um parecer sobre os meses de observações e as informações foram analisadas a fim de se refletir sobre os modos como essas crianças se constituem como homens a partir da educação infantil e se reforçavam ou subvertiam os modelos hegemônicos (SILVA JÚNIOR, 2019). Os dois mostraram-se interessados em participar da pesquisa, perguntando com frequência o que estava sendo escrito no diário de campo. Atendendo aos princípios éticos das pesquisas com seres humanos, seus nomes foram preservados. As crianças serão aqui chamadas de Jerônimo e Felício.

Jerônimo, 6 anos, pele branca, cabelos loiros. Morava com a mãe e os avós. Pai trabalhava no campo e ficava de buscá-lo aos finais de semana, o que nem sempre acontecia. Apresentava competitividade entre gêneros nas brincadeiras, na chamada, e na prática de atividades físicas. Durante toda a observação tinha o costume de intervir nas brincadeiras e agredir as meninas e os meninos, principalmente os meninos negros. Referia-se às colegas negras como “feias” ou “negas” e às colegas brancas como “princesas” ou “gatinhas”, raramente as chamando pelo nome. Na hora do brinquedo, optava por bonecos “super-heróis”, carros de corrida e “armas”. Recusava-se a sentar em cadeiras rosas e na mesa junto das colegas. Costumava marchar na sala e no pátio, principalmente nas filas. Fazia referência a si mesmo como “gaúcho” e “gaúcho macho” que “trabalha no campo” e “cuida de cavalos”. Ao longo do período letivo foi incentivado pelo pesquisador e pela professora a demonstrar afeto com todos/todas; respeito pelas diferenças dos/das colegas; autoconsciência e cuidado consigo, com os outros e com seus objetos pessoais e os das outras crianças. Nos últimos dois meses, a professora raramente chamava a sua atenção, exceto pela correria dentro da sala. Agora a atenção era dedicada para que ele não subisse nas mesas nem nos armários. Pedia para brincar do lado de fora da sala, pois “não aguentava ficar ali dentro”. Brincou com bonecas no último dia de aula.

Felício, 6 anos, pele branca, cabelos pretos. Morava com a mãe, o pai e a irmã mais velha. Apresentava resistência em seguir regras de atividades e jogos, assim como seguir a fila. Durante toda a pesquisa não apresentava nenhum problema em brincar com as meninas nem brincar com bonecas, exceto quando era “provocado” por isso, por Jerônimo. Brincava na “cozinha”, no “cantinho das maquiagens” e no “cantinho das bonecas”. Teve bom relacionamento com todos/as durante os nove meses, sendo agressivo quando os/as colegas ou a professora não o permitiam brincar com o que desejava. Tinha grande empatia e afeto com os/as colegas, demonstrando isso em atitudes como: ajudar a guardar os materiais das

outras crianças e ajudar a escrever seus nomes nas atividades, por exemplo. No entanto, geralmente tinha a atenção chamada pela professora para que guardasse os seus materiais e fizesse as suas atividades. Costumava dançar na aula e fazer *lipsync* com as músicas que gostava. Segundo ele, preferia cantoras e grupos musicais formados por mulheres. Além de bonecas, costumava brincar com os celulares e telefones do “escritório”, e suas conversas geralmente tratavam sobre músicas e jogos digitais.

Dentre as anotações no diário de campo foram selecionados dois trechos considerados relevantes para que se compreendam as performatividades dos alunos no período analisado. O primeiro trecho se passa no período anterior à festa do dia das mães e o segundo alguns dias após a celebração. O último acontece logo no início da aula, quando as crianças estavam em círculo e seria feito o sorteio da “sacola da leitura”, bolsa com alguns livros, caderno, lápis de cor e giz de cera que, em todas as sextas-feiras, eram levados para casa por uma criança diferente.

Trecho 1: Era véspera da festa do dia das mães. Jerônimo, na hora do brinquedo, fez uma arma com peças montáveis e disse que iria “**matar as meninas**”. Perguntei o porquê. Disse que “**queria assustá-las**”. Novamente perguntei o motivo. “Ah, tio, tu é louco”, e continuou “atirando”, sempre em direção às meninas. Algumas puseram-me na frente do espelho, colocaram um lenço em meu pescoço, um óculo de sol no meu rosto e começaram a me pentear e “perfumar” com as embalagens do cantinho das maquiagens. Felício aproximou-se e começou a fazer o mesmo. Jerônimo então se aproximou e colocou uma tiara na minha cabeça. Logo que chegou, todas se afastaram e foram brincar de outra coisa. Felício interveio: “**não coloca tiara, ele não é menina**”. “Menino não pode usar tiara?”, perguntei a Felício. Antes que pudesse responder, Jerônimo tirou-me os óculos de sol, colocou no rosto, pegou um dos lenços, cruzou em seu pescoço e mudou a forma de caminhar, inclinando o quadril a cada passada. “**Olha pra mim, eu sou viado**”, repetia caminhando pela sala, arrancando risadas dos outros colegas. As colegas, no entanto, o ignoravam. Notando isso, arrancou os óculos, cruzou as pontas do lenço e puxou-as para baixo, deixando semelhante a um lenço gauchesco. Mudou o tom de voz, falando mais grave; e a forma de caminhar. Foi em direção à mesa onde as meninas haviam se deslocado, repetindo “**epa, tchê**” e “**oigaletê**”, impondo o corpo contra estas, que acabaram se dispersando novamente. (Diário de campo, 9 de maio de 2019. Grifos nossos).

Trecho 2: No início da manhã, com as crianças em círculo, frente a lousa, a professora disse que faria o sorteio da sacola da leitura. Jerônimo disse que não queria ser sorteado: **“não quero ler história de mulher, quero história de homem”**. Professora: **“Tu é (sic) criança”**. Jerônimo: **“Sou adulto”**. Professora: **“Não é não”**. Silêncio. O sorteio aconteceu. Logo após, professora colocou música na caixa de som, pegou bambolês e distribuiu-os. Apenas alguns alunos optaram pelos bambolês. Enquanto as músicas tocavam a turma começou a dividir-se, meninas para um lado, meninos para outro. Estas dançavam em frente a caixa, aqueles (os que não estavam com bambolês) brincavam com peças montáveis. Montaram armas. Em seguida, começa a tocar o **“hino nacional para crianças”**. Jerônimo imediatamente inicia uma marcha, colocando uma mão na testa, em sinal de continência, e a outra segurando a **“arma”** apontando em direção às meninas. Outros dois meninos começam a marchar junto, também com armas na mão. Jerônimo: **“Eu sou do quartel, eu que mando”**. Felício veio logo atrás, sem marchar, seguindo a fila que se formou (Diário de campo, 17 de maio de 2019. Grifos nossos).

A escolarização ou pedagogização dos corpos infantis é um tema discutido por diversas pesquisadoras e pesquisadores no campo da educação (LOURO, 1997; LIRA, 2008; PEREIRA; BRITO, 2018) e foi percebido várias vezes nas chamadas, nas filas, nos jogos e nos espaços. Uma das bases teórico-metodológicas desta investigação, a observação participante desenvolvida por Paulo Melgaço da Silva Júnior (2019) em duas escolas (uma periférica e outra central) na cidade de Duque de Caxias – RJ, com três meninos da pré-escola, reafirma esta pedagogização. Para ele **“sistemática e diariamente, os corpos são vigiados para que não escapem às normas vigentes e reguladoras”** (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 211).

Outra importante referência para esta pesquisa é a dissertação de mestrado de Michele Lopes Leguiça (2019) que através de estudo etnográfico com alunos e alunas, também de uma etapa VI da cidade de Uruguaiana/RS, analisou como os *scripts* de gênero são construídos na infância e como estes atuam no controle dos corpos. A pesquisadora e educadora concebe *scripts* como papéis determinados social e culturalmente para o masculino e feminino, **“produzindo desigualdades a partir das diferenças entre os sexos”** (LEGUIÇA, 2019, p. 25). Para ela, a escola reforça a lógica sexista que **“dimensiona e constitui práticas pedagógicas que segregam meninos e meninas”** (Ibidem, ibidem). Esta lógica sexista e segregacionista foi perceptível nas performatividades de Jerônimo,

principalmente nas que diminuía, objetificavam, agrediam e classificavam seus/suas colegas conforme suas características étnico-raciais e de gênero. Nos aventuramos dizer também, a partir da concepção de que performatividades de gênero de Butler (2009), que Jerônimo tentava constantemente afirmar sua masculinidade através de práticas violentas (Trecho 1). Analisando o primeiro trecho é impossível não perceber as semelhanças com a cena que dá nome à dissertação de Leguiça (2019) “*Atira no coração dela*”: *Corpos e scripts de gênero na educação infantil*”. No trabalho, esta frase é dita por um aluno que, enquanto brincava com armas montadas, simulando uma abordagem policial, foi interferido por uma menina. Para Michele, a partir da cena se pode ver a que nível “os *scripts* das masculinidades são construídos sob uma perspectiva de misoginia, violência e racionalidade” e aqueles direcionados a construção das feminilidades “se pautam pela expressão de sentimentos” (Ibidem, ibidem).

Se compararmos essas assertivas com as ações de Jerônimo explícitas no trecho 1, podemos associar a misoginia e a violência com o desejo de “matar as meninas” na tentativa de “assustá-las”, e conectar o susto, ou o medo, como sentimentos, inscritos nos *scripts* das feminilidades. Em pesquisa com jovens da periferia do Rio de Janeiro, Caetano, Silva Júnior e Hernandez (2015) afirmam que a masculinidade hegemônica é “criada, construída e imaginada e busca ser consolidada a todo momento nas performances significadas como masculinas” (CAETANO; SILVA JÚNIOR; HERNANDEZ, 2015, p. 4). Assim, arriscamos novamente dizer que através da violência, do racismo e da misoginia, Jerônimo tenta construir sua masculinidade reforçando uma norma hegemônica. Em um estudo etnográfico sobre os discursos de masculinidades na educação física infantil, Pereira e Brito (2018) constataram a manifestação dessa hegemonia nos meninos da pesquisa que não permitiam a interferência das meninas em suas brincadeiras. Lendo Connell e Pearse (2015), afirmam que “meninos invadem mais o espaço das meninas. O objetivo deles, em geral é de sempre atrapalhar as atividades delas, e dificilmente ocorre o contrário” (CONNELL; PEARSE, 2015 *apud* PEREIRA; BRITO, 2018, p. 222), algo frequente nas interações cotidianas de Jerônimo. Opostamente, Felício não tinha performances misóginas ou racistas, indo “na contramão de uma masculinidade tida como norma” (FREITAS, 2018, p. 127).

No trecho 1 também percebemos no discurso de Felício a tentativa de diferenciação entre masculino e feminino para um item de indumentária. Ao dizer que menino não usa

tiara, ele corrobora com a norma hegemônica do que é adequado para cada gênero. Pautado numa perspectiva não heteronormativa, houve a interferência pelo pesquisador, na tentativa de fazê-lo questionar-se sobre isso.

As constantes autorreferências e performatividades de “gaúcho macho” por Jerônimo reforçam o que Luis Orestes Pacheco (2003) aponta em sua dissertação de mestrado intitulada *Como o tradicionalismo gaúcho ensina sobre masculinidade*. Para o autor, é através da preservação dos costumes tradicionais e da constante necessidade de vigilância de uma masculinidade sempre sob suspeita que o tradicionalismo gaúcho inscreve nos “corpos, nas mentes e no comportamento dos meninos significados de ‘gauchidade’, de masculinidade” (PACHECO, 2003, p. 54). Nessa construção identitária que “mais exclui do que inclui”, Ruben George Oliven (1992) lembra que, além de alicerçada na exaltação da figura do masculino, a gauchidade também se baseia na invisibilidade social e simbólica do negro e do índio no Rio Grande do Sul (OLIVEN, 1992, p. 101). Adrián Melo (2011) acrescenta que “a coragem e a propensão à luta para defender a honra são valores preponderantes e constitutivos do ser gaúcho, caracterizando a masculinidade hegemônica” (MELO, 2011, p. 41). Michele Leguiça (2019) amplifica essas características, classificando a pedagogia tradicionalista como um poder pastoral que visa orientar os meninos e meninas para o caminho da tradição; e a localiza, descrevendo a sociedade patriarcal, militarizada, latifundiária e pecuarista da fronteira oeste: “Assim, Uruguaiana aciona uma representação de tradicionalismo que exalta a figura masculina e posiciona a feminina em um regime de submissão” (LEGUIÇA, 2019, p. 76). Aventuramos a dizer que, pautado no exemplo paterno, Jerônimo reproduz as representações desse tradicionalismo através de uma violência simbólica e, às vezes, física. Somos corroborados por Silva Júnior (2019), mostrando que “o pai (ou quem assuma esse papel) oferece alguns caminhos para a compreensão da masculinidade” e tem “importante papel no modo como o menino desenvolverá as representações simbólicas do masculino” (SILVA JÚNIOR, 2019, p. 219).

Analisando o trecho 2 arriscamos dizer que, em apenas um diálogo, Jerônimo tenta vencer dois dos três ‘nãos’ necessários para ser homem que Paulo Melgaço da Silva Júnior (2019) aponta, apoiando-se em Badinter (1993): não ser mulher, e não ser criança (BADINTER, 1993 *apud* SILVA JÚNIOR, 2019) – o terceiro seria não ser gay, algo que, por meio da brincadeira Jerônimo talvez tente vencer no trecho 1.

Ainda no trecho 2, percebemos o quanto o controle dos corpos é presente e, mesmo quando não há nenhuma expressão verbal que ordene onde cada um deve estar, automaticamente as crianças se distribuem e se separam entre gêneros pelo espaço. Novamente há a presença de armas de brinquedo e, desta vez, Jerônimo usa do artifício militar, algo já exposto acima por Leguiça (2019) como uma das características culturais tradicionais na fronteira oeste gaúcha. Nigro e Baracat (2018) contribuem afirmando que o militarismo da atualidade preservou os ideais medievais do “homem guerreiro” e da bravura, junto do “sacrifício pelos ideais nacionais”, interessante aos anseios do “homem burguês” (NIGRO; BARACAT, 2018). Ao dizer que é ele “quem manda”, Jerônimo mais uma vez reafirma a norma hegemônica de poder e dominação através de uma brincadeira. Felício, seguindo a fila de meninos que se formou (outra vez as marcas de corpos pedagogizados), ao mesmo tempo que sucumbe a norma, não a reproduz na forma de uma violência simbólica. Durante o período, foi possível observar uma considerável diminuição nas performances violentas de Jerônimo. Já em outubro raramente agredia as outras crianças. Aqui, novamente evocamos Silva Júnior (2019) e reforçamos que os modelos cotidianos têm importante referência no desenvolvimento das representações simbólicas do masculino da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das performatividades de dois alunos brancos da educação infantil na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, foi possível ver como as normas hegemônicas são reproduzidas e como podem ser subvertidas, mesmo por sujeitos em uma localização social privilegiada em aspectos de gênero e étnico-raciais. Observou-se que a problematização da linguagem e dos discursos podem contribuir para a desconstrução das performatividades das masculinidades hegemônicas. Da mesma forma, a problematização dessas performatividades podem auxiliar na construção de sujeitos mais críticos de suas próprias ações e discursos.

Para que isso seja possível, é imprescindível a inserção de disciplinas sobre gênero, direitos humanos e relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas. Desse modo, supõe-se que as pessoas graduadas após ter contato com essas leituras possam desenvolver práticas mais atentas e sensíveis às diferenças e peculiaridades de cada criança. Quanto às famílias, durante as conversas foi perceptível certa desinformação sobre os estudos de gênero e frequentemente foi mencionada a expressão “ideologia de gênero”, pânico moral

presente no Brasil atual, idealizado pela extrema-direita. Mesmo assim, alguns responsáveis se dispuseram a ouvir e demonstraram compreender os objetivos da pesquisa.

Por mais consistentes que sejam as leituras teóricas, elas nunca serão tão desafiadoras, instigantes e verossímeis quanto as vivências. Verificou-se que os traços e reflexos de uma sociedade desigual são absorvidos e reproduzidos pelos sujeitos desde a educação infantil. Cabe a quem educa exercer essa vigilância epistemológica e perceber os discursos hegemônicos como possíveis sintomas sociais.

REFERÊNCIAS

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

BONETTI, Alinne de Lima. **Gênero, poder e feminismos**: as arapiracas pernambucanas e os sentidos de gênero da política feminista. *labrys, études féministes/ estudos feministas*. Jan./jun. 2012.

BUTLER, Judith. **Performatividad, precariedad y políticas sexuales**. *Revista de Antropología Iberoamericana*. Madri, v. 4, n. 3. p. 321-336, set./dez. 2009.

CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da; HERNANDEZ, Jimena De Garay. **Ninguém nasce homem, torna-se homem**: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 2, abr. 2015.

CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. **Apresentação**. In: CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço (Org.). **De guri a cabra-macho**. Masculinidades no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 11-15.

CONNELL, Raewyn. **The Social Organization of Masculinity**. In: CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. 2. ed. Los Angeles: University of California Press, 2005. p. 67-86.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. **Masculinidade hegemônica**: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: Uma perspectiva global. São Paulo: nVersos, 2015.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. *Pensar Enfermagem*, v. 13, n. 2, p. 30-36, jul./dez. 2009.

DANELON, Márcio. **A infância capturada**: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault e o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217-240.

FREIRE, Paulo. **Educação Versus Massificação**. In: FREIRE, Paulo **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 93- 108.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil**. In: PARAÍSO, Marlucey Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades**. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 115-137.

GADIOLI, Monique Ferreira; MÜLLER, Tânia Maria Pedroso. **Branquitude e cotidiano escolar**. In: MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; CARDOSO, Lourenço **Branquitude**. Estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela”**: Corpos e scripts de gênero na educação infantil. Porto Alegre, 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Pedagogização da infância**: refletindo sobre poder e regulação. INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação, UFG. v. 33, n. 2, p. 317-341, jul./dez. 2008.

LOBO, Lilia Ferreira. **O nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil**. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault e o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 199-216.

LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. In: LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-87.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpos que escapam**. labrys, études féministes/ estudos feministas. n. 4, ago./dez. 2003.

MEDRADO, Benedito; LIRA, Jorge. **Em tempo de masculinidades coloniais em relevo, um intento de prefácio**. In: CAETANO, Marcio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da (Org.). **De guri a cabra-macho: Masculinidades no Brasil**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 7-10.

MELO, Adrián. **O gaúcho na Literatura e no Cinema Argentinos: questionando a masculinidade**. In: PENTEADO, Fernando Marques; GATTI, José. **Masculinidades: teoria**,