



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

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

p. 55-74.

Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate

Dilton Ribeiro Couto Junior¹

Fernando Pocahy²

Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald³

RESUMO: A proposta deste texto é discutir a criança e as infâncias em suas posições dissidentes, centralizando os esforços reflexivos em torno das experiências sociais de sujeitos que construíram trajetórias marcadas por movimentos e posições de dissidência. O texto é enredado por memórias de infâncias de jovens autodeclaradxs não-heterossexuais que participaram de trabalho de campo de pesquisa de doutorado recentemente concluída. Articulado com o campo das infâncias e dos estudos de gênero e sexualidade, o trabalho promove interlocuções teórico-metodológicas que permitem acompanhar posições de sujeito, trânsitos, interpelações das (cis)heteronormas. Isso permitiu-nos (re)discutir o papel social da escola frente à educação daquelas crianças que, colocadas na condição de “estranhas” e “diferentes”, levam o desconforto a muitos espaços institucionais e às políticas educacionais, virando de ponta-cabeça o currículo. Esse desconforto, no entanto, é imprescindível para que brechas sejam abertas e favoreçam o ato de (re)pensarmos as experiências infantis em suas posições dissidentes.

PALAVRAS-CHAVE: crianças; infâncias; adultocentrismo; (cis)heteronormatividade; dissidências.

Abstract: This paper aims to discuss children and childhood in their dissident positions, by centralizing the reflexive efforts around the social experiences of subjects who built trajectories marked by movements and positions of dissidence. The text comprises childhood memories of self-reported, non-heterosexual youths who participated in the fieldwork of a recently completed doctoral research. Articulated with the field of childhood and studies of gender and sexuality, this work promotes theoretical-methodological interlocutions that allow us to track subject positions, transits and interpellations of (cis)heteronorms. This allowed us to (re)discuss the social role of the school in face of the education of those children who, placed in the condition of “strange” and “different”, bring discomfort to many institutional spaces and educational policies, and turn the curriculum upside down. This discomfort, however, is imperative to create breaches in order to encourage the act of (re)thinking children’s experiences in their dissident positions.

Keywords: children; childhood; adultcentrism; (cis)heteronormativity; dissidence.

¹ Pós-doutorandx (bolsista CNPq/PDJ) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC) e do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade e(m) Interseccionalidades (Geni). E-mail: junnior_2003@yahoo.com.br

² Professorx adjuntx da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Líder do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade e(m) Interseccionalidades (Geni). E-mail: pocahy@uol.com.br

³ Professorx associadx da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC). E-mail: moswalduerj@yahoo.com.br

Recebido em 23/02/18

Aceito em 26/03/18

Resumén: La propuesta de este texto es discutir la/el niñx y las infancias en sus posiciones disidentes, centralizando los esfuerzos reflexivos en las experiencias sociales de sujetos que construyeron trayectorias marcadas por movimientos y posiciones de disidencia. El texto está cruzado por rememoraciones de infancias de jóvenes autodeclaradxs no-heterosexuales que participaron de un trabajo de campo de una investigación de doctorado recién concluida. Articulado al campo de las infancias y de los estudios de género y sexualidad, el trabajo promueve interlocuciones teórico-metodológicas que permiten acompañar las posiciones de sujeto, tránsito, interpelaciones de las (cis)heteronormas, lo que nos permitió (re)discutir el papel social de la escuela frente a la educación de aquellxs niñxs que, puestxs en la condición de “rarxs” y “diferentes”, llevan el malestar a muchos espacios institucionales y a las políticas educacionales, poniéndole patas arriba al currículo. Tal malestar, sin embargo, es imprescindible para que las grietas se abran y favorezcan el acto de que (re)pensemos las experiencias infantiles en sus posiciones disidentes.

Palabras clave: niñxs; infancias; adultocentrismo; (cis)heteronormatividade; disidencias.



1. A criança na mira do olhar adultocêntrico (cis)heterocentrado: iniciando a conversa

[...] a falha é constitutiva da máquina heterossexual. Dado que aquilo que se invoca como “real masculino” e “real feminino” não existe, toda aproximação imperfeita deve se renaturalizar em benefício do sistema, e todo acidente sistemático (homossexualidade, bissexualidade, transexualidade...) deve operar como a exceção perversa que confirma a regra da natureza⁴.

Paul B. Preciado

Há uma negatividade constituinte da infância [...]. A própria etimologia [da palavra] encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo⁵.

Manuel Sarmiento

Práticas sociais alinhadas com o regime (cis)heterocentrado⁶ colocam em manutenção e funcionamento a ideia de como deveríamos nos apresentar/ser, ainda que essa ideia possa ser desalinhada em como buscamos (re)inventar nossos corpos, gêneros e sexualidades. O regime (cis)heterocentrado, no entanto, através da naturalização e normatização cultural do que é ser “homem” e “mulher” na cultura contemporânea, evidencia o quão frágeis, precárias e limitantes são as possibilidades de fabricação das masculinidades e feminilidades, uma vez que as (hetero)normas exigem esforços e empreendimentos permanentes para manter intacta a naturalização da heterossexualidade no campo social (PRECIADO, 2014).

Sobre a normatização e o policiamento dos modos de vida, Butler (2017, p. 35) argumenta que todos os sujeitos que “buscam por criminalizar ou patologizar aqueles que vivem seus gêneros ou suas sexualidades de maneiras não normativas, estão eles mesmos agindo como polícia ainda que não pertençam a nenhuma força policial ou manejem uma arma”. No campo da educação, vale destacar os trabalhos de Reis e Paraíso (2014) e Bello e Felipe (2010), que discutem o esforço das

⁴ PRECIADO, 2014, p. 29-30.

⁵ SARMENTO, 2005, p. 368.

⁶ Regime heterocentrado é uma noção cunhada por Preciado (2014). O termo CIS foi adicionado à noção e se refere à palavra cisgênero, que compreende todas as pessoas que se identificam com os gêneros com os quais lhes foram atribuídos no nascimento (COUTO JUNIOR; POCAHY, 2017).



normas regulatórias na reiteração da generificação das crianças-alunxs⁷. O delineamento das masculinidades e feminilidades hegemônicas desde a infância é o efeito dos grandes investimentos empreendidos por tais normas de gênero. Dito isso, este texto é contrário às mobilizações sociais que vêm se constituindo Brasil afora e buscam encorajar a formação de “polícias de gênero” em massa. Essa “polícia” evidencia o desejo pela manutenção da supremacia do regime (cis)heterocentrado através do uso de “um discurso de defesa da ‘família’ [...] [e] de ‘valores morais’ embasados na ‘lei natural’” (AMARO, 2017, p. 141)⁸. O aumento dessa participação social, impulsionada por grupos religiosos reacionários e ultraconservadores, em contrapartida, vem despertando práticas de resistência a favor das inúmeras possibilidades de (re-)existir dos sujeitos que constituem as chamadas “minorias” sexuais, de gênero e étnico-raciais. Nesse contexto, os atos de resistência, possíveis em toda relação de poder que apresenta o mínimo de liberdade (FOUCAULT, 2014), nos permitem cavar brechas e avançar na luta contra a normatização dos corpos, gêneros e sexualidades (em interseção com outros marcadores, como raça, regionalidade, etc), mesmo quando essa normatização ocorre durante toda a vida do sujeito.

Não há como desconsiderar o quanto “certa premissa, bastante consagrada, costuma afirmar que determinado sexo (entendido, neste caso, em termos de características biológicas) indica determinado gênero e esse gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele)” (LOURO, 2013, p. 82). Essa premissa está imbuída de uma forma cristalizada de perceber o mundo a partir do trinômio gênero-sexo-sexualidade, que busca manter a supremacia da heterossexualidade desde a infância (BELLO; FELIPE, 2010). Dito de outra forma, essa supremacia não surge “espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais” (PRECIADO, 2014, p. 26).

No entanto, essa premissa consagrada, alimentada pelas normas regulatórias de gênero, precisa ser permanentemente atualizada no regime (cis)heterocentrado porque cada nascimento faz emergir a imprevisibilidade: “cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 86). O encontro com o outro, sempre inesperado e imprevisível (BAKHTIN, 2008), nos convida a (re)pensar nosso papel no mundo através do cultivo de uma relação horizontalizada que é instaurada

⁷ Empregamos o uso do “x” neste texto com a intenção de romper com as marcas binárias de gênero.

⁸ No contexto da “polícia de gênero” não poderíamos deixar de mencionar a chamada “ideologia de gênero”. No entanto, foge dos objetivos deste texto discutir as repercussões dessa “ideologia” no contexto educacional brasileiro. Sobre isso, ver os trabalhos de Junqueira (2017), Paraíso (2016) e Rosado-Nunes (2015).



através dos princípios do dialogismo e da alteridade (COUTO JUNIOR; FERREIRA; OSWALD, 2017). Defendemos que essa relação horizontal seja cultivada com as crianças no cotidiano do tempo-espaço escolar através de uma postura dialógica e alteritária na qual permanecemos à disposição para ouvir-questionar o outro, provocando fissuras que sejam capazes de desestabilizar o naturalizado e o instituído. Isso significa caminhar na contramão de uma postura adultocêntrica balizada na ideia de que os adultos são aqueles “que mais podem definir quem são, como são e devem ser as crianças” (CASTRO, 2002, p. 49).

Enquanto profissionais da educação preocupadxs com uma formação de professorxs que articule o campo de estudos de gênero e sexualidade e o campo de estudo das infâncias, nos interrogamos sobre *quem somos nós* para (pre)dizer o que *deve/pode* o outro. A dimensão adultocêntrica inviabiliza o diálogo horizontalizado com a criança, “aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo” (JOBIM E SOUZA, 2007, p. 45). Dessa forma, se cabe ao adulto enunciar a última palavra sobre quem são e como devem ser as crianças, então colocamos em voga o esvaziamento do papel social de um cidadão que, devido à pouca idade, estaria impossibilitadx de participar da vida política, cultural e responder pelos próprios atos. Essa postura adultocêntrica também é colocada em prática no espaço educacional, que acaba dificultando a construção e “organização de um espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos” (OSTETTO, 2017, p. 56).

A metáfora da “máscara da experiência” (BENJAMIN, 2002) é utilizada para alimentar o argumento central de que, por ter vivido mais anos, o adulto teria sabedoria suficiente para dizer à criança e ao jovem o que fazer e não fazer e, com isso, não repetir os erros passados. Entretanto, se cada sujeito é um ser singular, fruto de um determinado tempo e espaço e que se (re)constitui na relação com o outro (BAKHTIN, 2008), como o adulto seria capaz de saber qual o melhor caminho para que a criança trilhe sua própria história de vida? Caminhando nessa direção, vale reiterar que “a relação de tutela e dependência a que foi submetida [a infância moderna] tornou-se um índice do percurso civilizatório *universal* a ser apoteoticamente realizada no adulto, branco, independente, individualizado, senhor da vontade e da razão” (CASTRO, 2002, p. 50, grifo dx autorx).

Descolonizar vontades e desejos e colocar em xeque a universalização e normatização da vida alheia talvez seja hoje um dos maiores desafios a serem enfrentados pelo campo das infâncias, na tentativa de que, no jogo de forças, a criança deixe de “permanece[r] invisível na história”



(CASTRO, 2002, p. 49), constantemente relegada a um papel social inferior. A relação desigual-unidirecional adulto-criança no cotidiano escolar traz como consequência o fato de a criança necessitar se colocar no lugar da submissão, no qual ela “espera, espera, espera, espera a voz de comando a mandar o que fazer, a exigir a disciplina do silêncio, a direcionar verticalmente o caminho a seguir” (OSTETTO, 2017, p. 56). No entanto, esse lugar da submissão é sempre temporário, uma vez que as crianças (re)inventam suas próprias estratégias de resistência, denunciando seus desagradados no cotidiano escolar através de brechas que se abrem constantemente e evidenciam a fragilidade do tão conhecido “controle de turma”.

Ao colocarmos de lado a “máscara da experiência (BENJAMIN, 2002), passamos a reconhecer que a criança, sujeito sócio-histórico, é “capaz de agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora o seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro” (LEITE, 2007, p. 87). Isso significa criarmos maiores possibilidades para que as crianças vivenciem-experimentem infâncias cada vez mais livres de garras normativas; garras que tentam, a todo custo, agir *sobre* as trajetórias de vida das crianças, conferindo o selo da “normalidade” a todas aquelas que constroem seus caminhos de forma alinhada com o pensamento hegemônico. Ainda assim, não podemos desconsiderar que a norma sempre está por ser reinventada, o que significa que nossa suposta “liberdade” é sempre temporária porque estamos imersos em relações de saber-poder. Cabe a necessidade de pensar uma educação que abra margens de liberdade para que o sujeito possa se movimentar diante de certas interpelações morais e normativas.

Sarmiento (2005, p. 371, grifos dx autorx) evidencia ainda que há “uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional”. Reconhecer a construção sócio-histórica da criança e da infância nos permite legitimar a importância do tempo e do espaço na constituição da categoria social infância e do sujeito que a integra. Isso significa que, ao serem situadas no tempo e no espaço, a infância e a criança não podem ser compreendidas homogeneamente, como se houvesse uma única forma de viver a infância e de ser criança. Para compreendermos a complexa conjuntura social de determinado tempo-espaço, cabe reiterarmos a necessidade de analisar interpretativamente os fenômenos cotidianos através de marcadores sociais de identidade e diferença como geração/idade, etnia/raça, gênero, sexualidade e localização geográfica, para citar alguns (POCAHY, 2011).



Categorias analítico-interpretativas como “menino delicado” (COUTO JUNIOR, 2017, p. 56), criança bicha (RODRIGUES et ali., 2017), criança *queer* (PRECIADO, 2013), criança transviada (SILVA; PARAÍSO, 2017), menino-aluno-mulherzinha e menino-aluno-bichinha (REIS; PARAÍSO, 2014) constituem alguns dos caminhos reflexivos encontrados pelo campo de estudos de gênero e sexualidade para discutir as crianças/infâncias em suas posições dissidentes; posições que evidenciam a centralidade da supremacia (cis)heterocentrada na regulação da vida das crianças, mas que não podem e não devem se constituir em novas identidades, mas apenas como posições ou insurgências linguístico-epistemológicas para desafiar as normas. A criança viada não existe. A criança bicha tampouco. Idem à criança *queer*. O que podemos pensar são formas de insurgência a contestar as noções sagradas e essencializadas de infância e do que é e pode uma criança. Não podemos esquecer que somos novamente nós, os adultos, a definir as experimentações das crianças, através de conceitos, próteses linguísticas, etc. O que fazemos não pode ser mais do que trampolinagens na cama do discurso, táticas para repensar nossas formas (educacionais) de governar as infâncias, conduzir a vontade política das crianças. Nosso desejo de liberdade não pode estreitar a margem de liberdade das crianças, senão que denunciar e atrapalhar as formas coercitivas de conduzir as infâncias.

Vale mencionar aqui os trabalhos de Peixoto (2013) e Bello e Felipe (2010), que também caminham na direção contrária àquela ideia que “é de pequenino que se torce o pepino” (SEFFNER, 2013, p. 149) ao colocar em debate a força da produção das normas regulatórias de gênero na constituição das masculinidades e feminilidades do sujeito-criança. Diante desses desafios postos às consagradas formas de pensar a infância e conduzir as crianças, com base em fundamentação teórica universalizante, buscamos o avesso, aquilo que se entrelaça com outros tantos textos aqui mencionados/discutidos, nos interessando refletir sobre a trajetória escolar daquelas crianças que tiveram (e vêm tendo) suas infâncias negadas/silenciadas/reguladas pelas inúmeras práticas sociais alinhadas com o pensamento (cis)heteronormativo. O que não supõe deixar de refletir sobre a armadilha em que nós mesmxs podemos cair se incorreremos no deslize de conceber uma infância que, mesmo sendo subversiva e questionadora das normas, seja tutelada pela teoria; afinal, sempre corremos o risco de nos embrenharmos em novos jogos de verdade. As epistemologias *queer* nos ajudam a fugir/escapar de novas formas de representação identitárias (LOURO, 2001), mesmo que elas pareçam ou se digam desviadas.

O panorama acima constitui o pano de fundo deste artigo, cuja proposta é discutir a criança e as infâncias em suas posições (e/ou experimentações) dissidentes, centralizando os esforços reflexivos em torno das experiências sociais de sujeitos que, desde muito cedo, vêm desviando-se



dos padrões sociais imbuídos do olhar adultocêntrico (cis)heteronormativo. A dissidência, constituída de “práticas políticas e culturais que desafiam o sexismo, o racismo e a *queer*fobia” (POCAHY, 2016, p. 11, grifo dx autorx), refere-se a tudo aquilo que escapa à movimentos de captura, movimentos que ensejam certa hegemonia. Sendo assim, nos interessa aqui olhar para as crianças que vivem-constroem infâncias invisibilizadas e silenciadas (ou que são colocadas sob suspeita de anormalidade) porque seus modos de agir-ser despertam muitas interrogações, estranhamentos e, principalmente, incômodo.

As reflexões deste texto nasceram do desdobramento de pesquisa de doutorado recentemente concluída. O contexto dessa pesquisa (objetivo, abordagem teórico-metodológica, procedimentos metodológicos, sujeitos participantes e campo empírico) é apresentado brevemente a seguir, na segunda seção do texto. Posteriormente, focalizamos nossos esforços analítico-interpretativos na tessitura de reflexões em torno dos corpos “estranhos”, tidos como diferentes pela escola (uma das engrenagens da maquinaria normativa). Dessa forma, trazemos algumas reminiscências de infâncias de jovens não-heterossexuais que participaram da investigação de doutorado. Por fim, a quarta sessão do texto encerra o trabalho com algumas provocações que sugerem que a escola, para além de mera instituição de sequestro, também se constitui enquanto um espaço que abre possibilidades para novos e possíveis agenciamentos e experimentações.

2. Contextualização da pesquisa: algumas notas

As reflexões tecidas neste texto também se encontram enredadas por trechos de conversas produzidas durante trabalho de campo de pesquisa de doutoramento recentemente concluída⁹. O estudo em questão investigou as marcas da abjeção de jovens que se autodeclaram não-heterossexuais, inspirando-se nas epistemologias *queer* para ensejar a promoção de uma pedagogia que vá para além da ideia da tolerância e do respeito dos sujeitos inseridos na condição de “diferentes”, mas que seja capaz de problematizar a produção mesma da diferença e onde ela se torna indesejável, abjeta e/ou (in)corrigível. Essa pedagogia caminha por uma linha de pensamento que questiona as artimanhas e tramas dos regimes de verdade (cis)heterocentros para (re)imaginar a multiplicidade de formas de fabricação dos corpos, gêneros e sexualidades (e seus desdobramentos na intersecção com outros marcadores de diferença).

⁹ O trabalho de campo foi conduzido pelx primeirx autorx do texto.



As conversas com os sujeitos foram realizadas entre 2013 e 2015 numa comunidade da rede social Facebook constituída por cerca de 70 jovens de diferentes inserções socioeconômicas que se autodenominam gays/lésbicas/bissexuais. Durante o período do trabalho de campo, xs jovens estudavam em uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro. As conversas *online* realizadas com elxs trouxeram severas críticas tecidas sobre a força de práticas heteronormativas no cotidiano educacional desses sujeitos, bem como em seus respectivos meios familiares. Em 2013, ano de entrada em campo, a maioria dos sujeitos apresentava idade de até 25 anos. Em função do conteúdo das conversas produzidas com xs jovens, somado ao fato de que muitos delxs encontram no “armário” certa segurança pessoal, elxs foram identificadxs neste texto através do uso de nomes fictícios escolhidos pelxs próprixs. A estratégia metodológica adotada para interagir com xs jovens participantes do estudo foi o estabelecimento de conversas *online* realizadas individualmente e em grupo, tanto na página da comunidade quanto no *chat* (bate-papo) do Facebook. Essas conversas estão repletas de marcas do “internetês”, linguagem comumente empregada nas diversas interfaces digitais com o objetivo de proporcionar formas mais dinâmicas de interagir com outros usuários de redes sociais *online*.

Para este artigo, foram selecionados trechos de conversas em que xs jovens participantes da pesquisa trazem lembranças de infância que sugerem que, desde cedo, suas vidas vêm sendo marcadas por experiências sociais subalternizadas. Rememorar tais lembranças/experiências de infâncias, compartilhando-as com outros sujeitos durante o trabalho de campo, evidencia a construção de um corpo abjeto “que tanto materializa as marcas do poder que determinam em nossa cultura ocidental moderna que corpos importam e quais não importam quanto sugerem possibilidades de reinvenção de si, em especial, através de uma estética para a existência” (POCAHY, 2013, p. 143-144). O selo da “normalidade”, colado aos corpos de determinados grupos de sujeitos desde a mais tenra idade, sugerem pistas para (re)pensarmos que nem mesmo as crianças escapam às normas regulatórias de gênero, pelo contrário, encontram-se inseridas dentro de contextos nem sempre favoráveis para explorarem suas próprias “formas de constituir-se sujeito para além dos modelos (hetero)normativos” (COUTO JUNIOR; BRITO, 2018, p. 86).

A relação com o outro ocorreu mediante uma postura dialógica e de alteridade que preza pela horizontalidade das vozes. Isso significa buscar conhecer outros pontos de vista na medida em que todxs xs participantes do estudo (pesquisadorx e sujeitos) participam de experiências de ensinar-aprender colaborativas. Horizontalizar a forma com a qual interagimos com o outro implica descentralizar determinadas posturas de pesquisa que colocam x pesquisadorx no papel daquelx que



só realiza perguntas, enquanto o sujeito é condicionado ao lugar daquele que apenas responde quando solicitado. Reconhecemos e legitimamos na pesquisa a importância do espaço de troca construído na relação eu-outro, cuja criação de vínculos sociais e afetivos possibilita “novas configurações tanto para as relações interpessoais como para consigo mesmo, fundamentais para a produção de novas possibilidades de ser e estar no mundo” (BRITO; ZANELLA, 2017, p. 44).

A postura dialógica abre possibilidades para que o diálogo seja desempenhado de forma “criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser de mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações” (GERALDI, 2013, p. 15). Dito isso, não buscamos “validar verdades” a partir daquilo que se conhece, mas produzir novos sentidos interpretativos sobre os acontecimentos da vida a partir de conversas que vão sendo construídas no decorrer do trabalho de campo (COUTO JUNIOR; FERREIRA; OSWALD, 2017). Essas conversas foram interpretadas principalmente a partir da interlocução com pesquisadorxs do campo de estudos de gênero e sexualidade que operam através das epistemologias discursivo-desconstrucionistas e/ou *queer*. A interlocução com Judith Butler, Paul Beatriz Preciado, Guacira Lopes Louro, Michel Foucault, dentre muitxs outrxs, possibilitaram a tessitura de reflexões em torno da formulação de críticas ao sistema (cis)heterocentrado.

3. Por entre beijos, transas, boletins de ocorrência e “trejeitos” femininos: corpos “estranhos” invadem o cotidiano escolar

Colocar em prática o ato de “estranhar” práticas e discursos (LOURO, 2013) naturalizados no cotidiano não é tarefa simples, pois nos constituímos seres humanos imersos numa coletividade que produz e reitera diversas formas de preconceito e discriminação, como o sexismo, o racismo e a *lgbt*fobia. A instituição educacional, ao refletir as marcas de um determinado tempo-espaço, nem sempre é um lugar favorável para que as crianças desempenhem livremente as mais simples escolhas. A organização do espaço educacional obedece a determinadas regras que são capazes de nos revelar pistas sobre como as marcas de gênero se fazem presentes cotidianamente. Dessa forma, cabe insistirmos na importância de colocar em prática a promoção de uma pedagogia que rompa com um discurso que reforce binarismos de gênero e que funcione enquanto uma “operação *reguladora* de poder que naturaliza a instância hegemônica” (BUTLER, 2014, p. 254, grifo dx autorx).



A seguir trazemos alguns trechos de conversas realizadas com jovens universitários durante o trabalho de campo da pesquisa de doutorado. Tais conversas contestam as tramas dos regimes de verdade a partir de reminiscências de infâncias, convidando-nos para uma discussão focalizada em torno do governo dos corpos infantis em suas posições dissidentes.

Nectar reforça a necessidade de “desrotularmos” a vida no sentido de romper com as classificações binárias que insistem em enquadrar corpos, gêneros e sexualidades dentro de perspectivas simplórias e desqualificantes. Desde criança, *Nectar* mostra o quanto algumas práticas de vigilância em seu contexto familiar reatualizam a necessidade de que x jovem se comportasse conforme as expectativas sociais esperadas para seu gênero, culminando em desafios a serem enfrentados por elx para (re-)existir:

Nectar: se eu fosse me rotular não seria como gay porque eu também sinto atração por mulheres... nessa tal de ‘educação sexual’ eu aprendi muitas coisas sobre sexo e sobre pensar sobre sexo... [...] hoje eu não teria um relacionamento com mulheres... e é aí que acaba meu mar de rosas e começa o meu Calvário¹⁰.

Nectar: então... meu primeiro beijo, foi triplo, com uma menina e um menino, numa festa de família, e as crianças saíram gritando contando pra todo mundo e posteriormente me viram de pegação nas matinês da vida e acabaram sabendo que eu tinha transado com o filho da minha babá (o primeiro e o melhor!), então todo mundo sabe que eu pego rapazes. Até uns 15-16 anos eu ficava tanto com mulheres quanto com homens.

Nectar apresenta elementos reflexivos que nos ajudam a pensar o quanto ainda é grande o desafio de criar outras formas de ver-interpretar o mundo, encorajando as crianças a defender o combate a toda e qualquer forma de discriminação e preconceito, e não reforçando a prática da polícia de gênero, conforme denominação de Butler (2017). A polícia de gênero, ao colocar em funcionamento a regulação da vida alheia (“as crianças saíram gritando contando pra todo mundo” e “é aí que acaba meu mar de rosas e começa o meu Calvário”), age reforçando a naturalização da subalternização de determinados grupos de indivíduos. Não há como negar que todos os sujeitos colocados na condição de abjeto são o efeito das normas regulatórias de gênero. Esses sujeitos, ao serem considerados “contaminados”, “diferentes” e “anormais”, provocam inúmeros estranhamentos porque desestabilizam as convenções sociais esperadas.

¹⁰ Calvário é o nome dado à colina na qual Jesus foi crucificado.



A ideia de “normalidade”, produzida culturalmente, também evidencia seu contraponto, o da “anormalidade” (WARNER, 1999). Isso é o que mostra Silva (2010, p. 87), quando argumenta que “o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’”. Dito isso, se a produção da própria ideia de “normalidade” não for contestada, continuaremos estabelecendo demarcações excludentes responsáveis por reiterar a construção de noções (frágeis!) que, de forma naturalizada e normatizante, inserem determinados grupos sociais na condição de diferentes/anormais. Ao garantirmos a legitimação das formas plurais de existência estaremos mais próximos de reconhecer a diferença não como algo negativo, mas como um aspecto inerente do constituir-se humano.

Guizzo e Beck (2014) realizaram um trabalho com crianças de 5-6 anos de uma turma de Educação Infantil de uma escola pública do Rio Grande do Sul. O objetivo era perceber a forma com a qual as representações de corpo, gênero e geração eram construídas e reiteradas diariamente pelas crianças na instituição. Através de uma atividade envolvendo o uso de imagens publicadas em diferentes revistas e jornais, além da exibição das animações *A Noiva Cadáver* (2005) e *Kung Fu Panda* (2008), as crianças relataram inúmeras percepções sobre aspectos referentes à magreza, gordura, cor da pele, estatura, idade, formato do cabelo, para citar alguns. De acordo com os pesquisadorxs, esse trabalho tornou possível conhecer o ponto de vista das crianças da turma sobre as inúmeras características humanas representadas nas imagens e nas produções audiovisuais. Expressões como “a mãe era estranha, tinha queixo”, “cabelo estranho”, “muito velho”, “velha chata”, “nunca tinha visto uma noiva feia”, “não pode ser gorda, não pode ter barriga”, além de muitas outras, evidenciaram “o quão rapidamente as crianças incorporam noções, demandas e preconceitos vigentes na sociedade e, quando necessário, fazem uso disso para [...] ofender pessoas que as rodeiam” (GUIZZO; BECK, 2014, p. 304). O preconceito expresso nas falas das crianças, ao ser alimentado pela produção de uma normalidade a ser buscada/almejada, precisou ser tensionado pelos pesquisadorxs na medida em que o trabalho de campo se desenvolvia.

Voltando à pesquisa de doutorado, em outro momento de interação com os jovens no Facebook, foi possível conhecer algumas das marcas da escola na vida de cada umx. A discussão foi desencadeada por meio do compartilhamento da reportagem *Mãe registra BO após filho [de 11 anos] ser chamado de ‘Felix’ pela professora*¹¹ (UOL Educação). Interpretado por Mateus Solano,

¹¹ Reportagem disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/08/08/mae-registra-bo-apos-filho-ser-chamado-de-felix-pela-professora.htm>. Acesso em: 14 nov. 2013.



Félix é um personagem gay da telenovela brasileira produzida pela Rede Globo, *Amor à Vida*¹², que estreou em 2013. Durante boa parte da trama, o personagem permaneceu no “armário”, mantendo um “casamento de fachada” com a estilista Edith, interpretada por Bárbara Paz. A telenovela trouxe repercussões sociais interessantes e conseguiu proporcionar maior visibilidade sobre as questões relacionadas às sexualidades. O objetivo aqui não é realizar uma análise sobre a telenovela brasileira, mas conhecer os pontos de vistas dos sujeitos da pesquisa sobre a relação entre sexualidade e escola:

Pesquisadorx: *O personagem [da TV] entra no cotidiano escolar! A turma e a professora chamam aluno de Félix para fazer brincadeira de mau gosto. E aí, grupo, como era a escola de vocês com as questões relacionadas à "homossexualidade"?*

Polobio: *Na minha escola era um inferninho! Imagina que estudei da quinta série [6º ano do ensino fundamental] ao ensino médio em um colégio frequentado pelos mauricinhos e patricinhas de Petrópolis [Rio de Janeiro]. Eu não tinha um minuto de sossego e quase nenhum amigo. Era constantemente zoado em sala e a grande maioria dos alunos e professores fazia nada a respeito. Contava em uma mão os amigos que eu tinha.*

JR Wilde: *O Félix é "vilão" e é "gay", pode ter sido por dois motivos. De qqr forma, acho que o mais interessante seria a mãe conversar diretamente com a professora para que ela "entenda que foi errado". Concordo que professores não deveriam criar este tipo de situação, uma vez que os alunos se sentem endossados por eles. Se a mulher for escrota msm, vale a pena ameaçar com um processo. Mas acho que depois ela pode ter percebido a besteira, uma vez que pediu desculpas... sei lá...*

Na minha escola eu nunca fui identificado como gay, mas era um nerdzinho, então sofria bullying por motivos outros. Nunca dei mta bola. Aspecto gay, msm, fundamental não houve e ensino médio, todo mundo permaneceu mt bem fechado no armário.

Pesquisadorx: *Polobio e JR Wilde, me identifiquei muito com as histórias de vocês. E hoje, formado em pedagogia, e supostamente PREPARADO (que nada!!) para exercer a profissão docente, não tive sequer uma disciplina na faculdade que abordasse o tema gênero e sexualidade. Até o início deste ano eu era professor de turmas de crianças, e percebia o quanto o nosso papel é importante para repensar algumas ideias muito carregadas de preconceitos que algumas delas levavam para a escola. Eu conversava bastante com*

¹² Para maiores informações sobre a telenovela, acesse: http://pt.wikipedia.org/wiki/Amor_%C3%A0_Vida. Acesso em: 11 dez. 2013.



algumas delas e via o quanto elas me ajudavam a pensar (e vice-versa). Muitas vezes as conversas com elas giravam em torno dos nossos gostos:

ELAS: professor, essa sua blusa é rosa.

EU: e o que que tem?

ELAS: mas rosa é cor de menina.

EU: sério?! como, se eu estou usando rosa e não sou menina.

ELAS: é... mas rosa é cor de menina...

EU: mas quem disse isso para vocês? Vamos ver aonde na minha blusa está escrito que é para meninas (Risos coletivos).

Diante da conversa acima, percebemos o quanto muitas escolas ainda reconhecem a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural (BRITZMAN, 1996). Os diversos atos de vigilância agem com o objetivo de punir todxs aquelxs que ousam cruzar as fronteiras das normas de gênero (POCAHY, 2007). Isso fica evidente no relato de *Polobio*, que diz: “*Na minha escola era um inferninho! [...] Era constantemente zoado em sala e a grande maioria dos alunos e professores fazia nada a respeito*”. Caminhando com esse pensamento, *JR Wilde* também ressalta que, no “*ensino médio, todo mundo permaneceu mt bem fechado no armário*”. O “armário” não é uma simples escolha inofensiva adotada pelos jovens para manter sob sigilo determinadas sexualidades, mas é uma forma de lutar contra a “zoação” praticada em espaços fortemente marcados pelas normas regulatórias de gênero. Diante disso, conviver diariamente num espaço qualificado por *Polobio* como um “inferninho”, ser “zoad” e permanecer, segundo *JR Wilde*, “*fechado no armário*”, são situações determinadas por práticas escolares que “atuam para deixar intacta a visão de que as (homo)sexualidades devem ficar ocultas” (BRITZMAN, 1996, p. 80).

Além disso, cabe frisar o quanto as marcas de gênero ainda se fazem muito presentes no cotidiano do ensino básico. Há uma nítida preocupação das crianças em buscar enquadrar meninos e meninas dentro de determinados moldes normativos e hegemônicos. Conforme a conversa acima evidenciou, a própria cor da camisa dx professorx já era motivo suficiente para que as crianças questionassem o gênero delx: “*professor, essa sua blusa é rosa*” / “*e o que que tem?*” / “*mas rosa é cor de menina*”. O discurso que reforça binarismos de gênero não se restringe apenas à fala das



crianças, mas pode ser produzido e reiterado através de inúmeras atividades educacionais desenvolvidas pelos professorxs e pela própria forma como a instituição é fisicamente organizada.

Não raramente, é possível perceber que durante as atividades de educação física nem sempre todas as crianças brincam/jogam juntas porque tendem a ser separadas pelos professorxs por gênero (DORNELLES, 2012). A própria escolha das cores das salas de aula são mais do que mera decoração, mas mostram a força de normas regulatórias agindo no planejamento criterioso de um espaço que distingue o canto dos meninos do canto das meninas (OSTETTO, 2017). Vale mencionar ainda o fato de que os banheiros também seguem essas regras binárias que regulam socialmente qual grupo de sujeitos é autorizado a ocupar cada um dos espaços. No caminho ao refeitório também é possível identificar que muitos professorxs adotam a estratégia de agrupar as crianças por gênero para compor as tradicionais “filas”, responsáveis pelo que muitos desses profissionais denominam de “organização” da turma. Em contrapartida, nós diríamos que as quatro situações acima apresentadas – atividades esportivas, cores, banheiros e “filas” – caracterizam-se enquanto uma forma de disciplinamento normativo que impõe constantemente a separação das crianças por gênero, mesmo aquelas de pouca idade. Dessa forma, não podemos ignorar, na escola, a constituição de “uma rede de vigilância e controle [que funciona] para garantir seu sucesso e atacar os possíveis ‘desvios’” (FERRARI, 2010, p. 548).

Conforme já mencionado, os sujeitos “desviantes” evidenciam os limites do regime (cis)heterocentrado. Para reinar supremo, esse regime requer constantes investimentos na forma de vigilâncias, punições etc (PRECIADO, 2014). Renato revela o quanto a escola e a própria família encorajavam que, desde muito novo, ele ocultasse seus “trejeitos” femininos porque seu modo de fabricar a masculinidade criava certo desconforto no cotidiano escolar.

***Pesquisadxr:** da última vez que a gente conversou no Facebook você falou bastante da sua família e de outras coisas da sua vida. E a pergunta que não quer calar agora é: e na escola? [...]*

***Renato:** olha, depende de qual escola você tá falando. Eu estudei em duas escolas: uma era um educandário de freiras (do Jardim até o 5o ano - antiga 4a série) e a outra era uma escola militar (do 6o ano do Fundamental ao 3o ano do Médio)*

***Pesquisadxr:** então já começaram as minhas perguntas... rsrs pode começar falando da escola que tenha marcado mais você*



Renato: eu sofri mais homofobia na escola militar

Pesquisadxr: isso. eu lembro que você comentou bastante da escola militar.

Renato: Claro que no colégio de freiras tinha um comentário ou outro, uma professora chegou a “avisar” a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina.

Pesquisadxr: e quando a sua mãe foi “avisada”, o que ela disse para você?

Renato: ah, ela achava que era coisa da idade, eu estava na [antiga] 2ª série (3º ano)... acho que tinha uns 8 anos. Ela falou pra eu começar a me policiar e perder esses trejeitos.

Diante das inúmeras situações de homofobia/transfobia vivenciadas cotidianamente pelas crianças em seus respectivos contextos educacionais e familiares, cabe questionar: quantas delas ainda são comumente desencorajadas a frequentar a escola porque são taxadas de “mariquinhas” e “diferentes”? E quantas delas além de “sofrerem silenciosamente” na escola, também integram meios familiares que hostilizam qualquer possibilidade de se viver abertamente na condição de “desviante” das (cis)heteronormas? Conforme denunciou Renato, “começar a me policiar e perder esses trejeitos” revela a necessidade de se manter num silenciamento que, de certa forma, tende a impedir que sua vida seja vivida para além do “socialmente esperado”. O silenciamento/proibição das discussões de gênero e sexualidade na escola busca colocar em ação a tentativa de governar corpos em suas posições dissidentes, ainda que estes não aceitem mais serem borrados e colocados na condição de subalternizados (PARAÍSO, 2016). X professorx de Renato, ao “avisar” a minha mãe que eu estava com trejeitos de menina”, colocou em prática uma rede de vigilância e controle que se expandiu da instituição educacional para o meio familiar, de forma que fortaleceu e reatualizou a condição de inferioridade dx jovem naqueles contextos socioculturais.

X pesquisadorx peruanx Giancarlo Cornejo (2013), no texto *A guerra declarada contra o menino afeminado*, descreve o quão angustiante foi contar para sua mãe, em 1996, quando ainda tinha 11 anos, que sentia atração por homens. De acordo com elx, “esse segredo em questão me ameaçava [...] com um apagamento que aniquilava qualquer possibilidade de futuro. Esse apagamento fazia com que o amor (de qualquer tipo) fosse impossível para mim” (p. 76-77). Nos inspirar nas experiências da abjeção relatadas por Cornejo e pelxs participantes da pesquisa fornece elementos para (re)pensarmos a construção de estratégias de enfrentamento ao regime



(cis)heterocentrado na escola, desestabilizando constantes ameaças, apagamentos e aniquilações que ainda perduram e impedem que o presente seja construído por vozes plurais capazes de (re-)existir. Concordamos com o pensamento de Butler (2017, p. 44), para quem “se não podemos exercer nossa liberdade, não podemos refazer o mundo com base nos princípios da igualdade e da não violência”. Afinal, quais crianças e infâncias são (im)possíveis na escola?

4. Torcer normas, proliferar multiplicidades de formas de (re-)existir: alinhavos de uma in/conclusão

O trabalho educacional quase sempre pressupõe certezas. Nossas políticas em educação e muitas apostas curriculares dificilmente abrem mão disso. No jogo cotidiano educacional do dentro-fora da escola, noções de infância como marcador universal e essencializado pululam nos mais variados artefatos culturais – currículo, livro didático, arquitetura e as formas de regulação e tutela das crianças. Ao se forjar essas noções, gênero e sexualidade ocupam importante papel na produção da criança (in)viável e (im)possível. No entanto, os esforços normativos não são de todo incorporados e diante dos jogos de verdade que intentam forjar a criança ideal, algo escapa. Se ousamos falar em criança *queer*, viada, bicha, sapatão não o é porque pressupomos que essas existem, já nos antecipamos no início do artigo a isso. Desejamos com tal insurgência linguística acompanhar os fluxos de desejo e prazer que acompanham as experiências de certas crianças que se recusam a obedecer a marcação da diferença letal. Ao acompanharmos e nos solidarizarmos com outras cartografias das/com as infâncias – como criança viada, *queer*, mariquinha, bichinha, mulherzinha, delicada, estranha, perversa, demônia, peste – assumimos um compromisso ético que pressupõe o alargamento das margens de liberdade nos cotidianos educacionais (no dentro-fora da escola) capazes de promover a proliferação da diferença como devir, não como representação passível de tutela, controle e morte. Concordamos com Adichie (2017, p. 26), para quem “se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo seu potencial”.

A escola não é unicamente uma instituição de sequestro, ela é também a possibilidade de devir outro. E por isso mesmo tamanha atenção e interesse nela, tamanha disputa em torno de quem pode ou não pensar os rumos da educação. Muitxs de nós encontramos na escola também um refúgio, um território de experimentações... por isso, reforçamos, tanto empenho em controlarem o que se passa na escola. Porque estar na escola é também a possibilidade de experimentações sem roteiros ou programas pré-definidos.



Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AMARO, Ivan. A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul/dez. 2010.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação*. São Paulo, Duas Cidades, 2002.
- BRITO, Renan De Vita Alves; ZANELLA, Andréa Vieira. Formação, ética, estética e política em oficinas com jovens: tensões, transgressões e inquietações na pesquisa-intervenção. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 42-64, jan./abril 2017.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. Alianças queer e política anti-guerra. *Bagoas – Estudos gays: gênero e sexualidades*, v. 11, n. 16, p. 29-49, 2017.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014.
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. Tradução de Larissa Pelúcio. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 73-82.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. *Marcas da abjeção expressas em conversas sobre heteronormatividade com jovens no Facebook: em defesa de uma pedagogia queer*. 2017. 290 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; BRITO, Leandro Teofilo de. “Vocês conhecem algumx ‘heterossexual flexível?’”: masculinidades performativas em debate. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./mar. 2018.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Compartilhando experiências sobre o “armário”: as conversas online como procedimento metodológico da pesquisa histórico-cultural na cibercultura. *Revista Interface Científica – Educação*, Aracaju, v. 6, n. 1, p. 23-34, out. 2017.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando. Dissidências epistemológicas à brasileira: uma cartografia das teorizações queer na pesquisa em educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES – SEXUALIDADES E RELAÇÕES DE GÊNERO: PRODUÇÃO E GESTÃO DO CONHECIMENTO, 5., 2017, Salvador. *Anais...* Salvador: Realize Eventos, 2017, 12p.
- DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 32, n. 87, p. 187-197, maio/ago. 2012.
- FERRARI, Anderson. Eu sou gay. Legal! Né? – tensionando as relações entre as homossexualidades e escolas. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 547-564.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.



- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.
- GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Corpos depreciados: representações de gênero e geração na infância. *Quaestio*, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 297-313, nov. 2014.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2007, p. 39-55.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.
- LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 9. Ed. São Paulo: Papirus, 2007, p. 73-96.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun 2017.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.
- PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Crianças e discursos sobre os corpos nos cotidianos escolares. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 211-218, jul./dez. 2013.
- POCAHY, Fernando. (Micro)políticas queer: dissidências em pesquisa. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 38, p. 8-25, set./dez. 2016.
- POCAHY, Fernando. Deuses e monstros: envelhecimento e (homo)sexualidade nas tramas da abjeção. *Bagoas – Estudos gays: gênero e sexualidades*, v. 7, n. 10, p. 133-155, 2013.
- POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura*, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011.
- POCAHY, Fernando. Notas sobre homofobia/heterossexismo. In: PASINI, Elisiane (Org.). *Educando para a diversidade*. Porto Alegre: nuances, 2007, p. 13-16.
- PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014.
- PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? *Jangada*, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun. 2013.
- REIS, Cristina d’Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, jan./abr. 2014.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.
- RODRIGUES, Alexsandro; ROSEIRO, Steferson Zanoni; ZAMBONI, Jésio; BRASILEIRO, Castiel Vitorino; SANTANA, Mariamma Fonseca. Crianças bichas demasiadamente fabulosas. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 10-25, mar./jun. 2017.
- ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.



SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio./ago. 2005.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Bagunçando as normas de gênero: crianças transviadas e a invenção de outros possíveis no currículo escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Canoas. *Anais...* Canoas: ULBRA, 2017, 13p.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WARNER, Michael. *The trouble with normal: sex, politics, and the ethics of queer life*. Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

