



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CLÉBIA SANTOS DE ABREU**

**GÊNERO E INFÂNCIAS: CORPOS E(M) GESTOS QUE SE  
RE(SIGNIFICAM)**

Feira de Santana – Bahia  
2023

ANA CLÉBIA SANTOS DE ABREU

**GÊNERO E INFÂNCIAS: CORPOS E(M) GESTOS QUE SE  
RE(SIGNIFICAM)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: “Culturas, diversidade e linguagens”.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elenise Cristina Pires de Andrade

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

A145g

Abreu, Ana Clébia Santos de

Gênero e infâncias: corpos e(m) gestos que se re(significam) /  
Ana Clébia Santos de Abreu. – 2023.

66 f.: il.

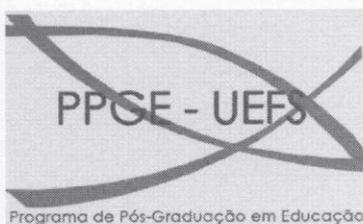
Orientadora: Elenise Cristina Pires de Andrade.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira  
de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira  
de Santana, 2023.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Práticas educativas. I.  
Andrade, Elenise Cristina Pires de, orient. II. Universidade  
Estadual de Feira de Santana.

III. Título.

Daniela Machado Sampaio Costa - Bibliotecária - CRB-5/2077



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANA CLÉBIA SANTOS DEABREU**

“GÊNERO E INFÂNCIAS: CORPOS E(M) GESTOS QUE SE RE(SIGNIFICAM.” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 18 de agosto de 2023.

---

Profa. Dra. Elenise Cristina Pires de Andrade  
Orientadora -UEFS

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** GIOVANA SCARELI  
Data: 22/08/2023 12:02:58-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Giovana Scareli  
Primeira Examinadora - UFSJ

---

Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzano  
Segundo Examinador - UEFS

---

Prof. Dr. Fernando Bonadia  
Terceiro Examinador – UFRRJ

**RESULTADO: APROVADA**

*Dedico este trabalho a todes que sofreram e/ou que ainda sofrem com intolerâncias e preconceitos ao exercerem suas identidades e ao tentarem se expressar livremente.*

## AGRADECIMENTOS

Por ser um percurso bastante (in)tenso, esses dois anos me provocaram um mix de sentimentos. Ao concluir o curso em Pedagogia, despertei o desejo de ingressar no PPGE – UEFS. Sonho que por uns anos ficou adormecido por conta das demandas pessoais e profissionais. Enfim, o tempo chegou e em plena pandemia fui aprovada na seleção, acho que uma das mais concorridas seleções, mas, o meu dia chegou. E lá vou eu para os próximos desafios. Dois anos de pura adrenalina, conciliando trabalho, estudos, afazeres domésticos, vida pessoal e filho. Dias alegres, outros tristes, angústias, tensões, medos... Mas, chegamos ao final. Sim, no plural para validar a rede de apoio. Sem eles, seria ainda mais difícil. Então, começo pela figura principal desta caminhada, minha ori Nise. Pessoa super do bem, compreensiva, paciente e acho que formamos uma boa dupla, afinal, estamos juntas desde a graduação. Ah! Nise, como ficou mais leve a caminhada contigo, até os *perrengues* foram mais fáceis de superar. Gratidão! Tenho um carinho enorme por ti. Obrigada pelas trocas nas (des)orientações, leituras e discussões valiosas.

Ao meu companheiro e amor, Alves, pelo apoio e tolerância durante minhas correrias. Meu amor, sem você não teria conseguido. Obrigada por compartilhar momentos tão importantes e decisivos na minha vida, ou melhor, nossas vidas! Grata também ao meu filhote Paulinho, por mesmo sem compreender tanto, facilitava um pouco na hora dos estudos. Amo incondicionalmente. A Inho, meu amor, filho de coração, pelo carinho e amor verdadeiro que sempre me dispensou. A todos os meus familiares pelo incentivo, torcida e compreensão.

Às queridas amigas Fabi e Vivi pelo apoio, escuta e tolerância nos *perrengues* durante o processo. Lílian, uma amiga tão especial que mesmo antes da seleção, já me chamava de mestra, sempre acreditou e torceu para que este sonho se tornasse real. Uma grande amiga e parceira para todas as horas, sua companhia, carinho e incentivo valeram demais, você é muito especial para mim. A amada família profissional, digo assim, por já conviver longos anos e me sentir partícipe deste lugar. Gratidão à direção aqui representada pela pessoa da pró Judi e as queridas coordenadoras Djinha e Norminha, por me compreenderem e tornarem o percurso mais leve. Agradeço também à instituição onde cartografei junto às crianças esta pesquisa, pela aceitação e permissão para realizar esta pesquisa e assim tornar possível a finalização dessa dissertação. Aos professores doutores, Marco Barzano e Giovana Scareli por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora, tornando esse momento repleto de aprendizagens e trocas, além de contribuírem para o meu crescimento intelectual. Giovana, suas contribuições na qualificação foram de grande valia. Gratidão!

A todos os professores do PPGE, vocês contribuíram bastante na construção do meu conhecimento. Aos meus queridos alunos da Escola João Paulo I, que também me ensinam bastante e me fazem crescer no exercício da minha profissão, fazendo com que me torne melhor a cada dia.

## RESUMO

Atravessamentos desde a minha infância e experiências ao longo da vida adulta com crianças me moveram e me instigaram a dar continuidade às discussões de gênero que iniciei na graduação. Os teóricos que subsidiaram esta pesquisa revelam que os estudos de gênero realizados com crianças pequenas mostram que as desigualdades de gênero são construídas socialmente, permeadas pelas práticas educativas que transformam as diferenças entre meninas e meninos em desigualdades sociais. Nesse sentido, as instituições de ensino são um espaço privilegiado de reflexão sobre as normatividades de gênero e sobre as construções sociais do corpo, pois são caracterizadas como espaço de formação, educação, cuidado e socialização. Um dos primeiros espaços de convívio social extrafamiliar das crianças pequenas. Contudo, os corpos não são, ou não desejam ser, apenas dóceis, embora moldáveis, quando submetidos à ordem também produzem falas, inquietudes, buscam espaços de subversão, (des)caminhos. Assim, o intuito desta pesquisa é buscar com os movimentos cartográficos, compreender como as infâncias que compõem uma escola privada em Feira de Santana se (re)inventam e (re)significam seus corpos no que tange as questões de gênero. Esta dissertação une-se aos estudos pós-críticos, foucaultianos, e estudos *Queer* que foram entrelaçados à cartografia pelas observações e registros no diário de campo. Esta pesquisa não tem a pretensão de apresentar modelos ou pedagogias prontas, mas, mover e reinventar possibilidades outras, de provocar outras lógicas para/com as vivências com os gêneros, mesmo em escolas pautadas na heteronormatividade, causando fissuras com perspectivas de combate militante às opressões sofridas na construção de uma política de enfrentamento. Buscando assim, uma educação mais humana, solidária e com práticas que respeitem a diversidade.

**Palavras-chave:** Educação; Corpo; Gênero; Infâncias.

## ABSTRACT

Crossings since my childhood and experiences throughout adult life with children moved and instigated me to continue the gender discussions that I started in graduation. According to the theorists who subsidized this research, attest that gender studies carried out with young children reveal that gender inequalities are socially constructed, permeated by educational practices that transform the differences between girls and boys into social inequalities. In this sense, educational institutions are a privileged space for reflection on gender norms and on the social constructions of the body, as they are characterized as a space for training, education, care and socialization. One of the first extra-family social spaces for young children. However, bodies are not, or do not want to be, just docile, although moldable, when subjected to order they also produce speeches, concerns, seek spaces of subversion, (mis)paths. Thus, the purpose of this research is to seek, with cartographic movements, to understand how the childhoods that make up a private school in Feira de Santana (re)invent and (re)signify their bodies in terms of gender issues. This dissertation joins post-critical, Foucaultian, and Queer studies that were intertwined with cartography through observations and field diary entries. This research does not intend to present ready-made models or pedagogies, but to move and reinvent other possibilities, to provoke other logics for/with experiences with genders, even in schools based on heteronormativity, causing fissures with perspectives of militant combat against oppression suffered in the construction of a confrontation policy. Thus, seeking a more humane, solidary education with practices that respect diversity.

**Keywords:** Education; Body; Gender; Childhoods.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 01</b> - Diferença X igualdade .....	30
<b>Figura 02</b> - Sala de aula grupo 4 .....	32
<b>Figura 03</b> - Garagem / pátio .....	33
<b>Figura 04</b> - Parede que antecede a sala de aula do 1 ° ano .....	34
<b>Figura 05</b> - Portão de entrada da escola .....	35
<b>Figura 06</b> - Pátio da escola / aula de karatê .....	38
<b>Figura 07</b> - Pátio da escola - adesão das meninas ao Karatê .....	40
<b>Figura 08</b> - Paredes das salas de aula do grupo 4 e 5 .....	42
<b>Figura 09</b> - Porta da sala de aula do 2ºano .....	48

## SUMÁRIO

<b>(DES)CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA.....</b>	<b>11</b>
<b>CONCEITOS MOVIMENTADOS .....</b>	<b>13</b>
<b>1 CORPOS, GÊNERO, INFÂNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES.....</b>	<b>19</b>
<b>2 ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>28</b>
<b>3 CARTOGRAFANDO PERCURSOS.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1 SEGREGAÇÃO E MARCAÇÃO DE GÊNERO.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.1 karatê, esporte só para meninos?.....</b>	<b>38</b>
<b>3.1.2 Inversão de valores ou subversão?.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.3 A distinção entre dois pólos.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1.4 “Não tenho preconceito”... Como assim?.....</b>	<b>45</b>
<b>3.2 CORPOS DESVIANTES.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.1 Queer, o afeminado desviante?.....</b>	<b>48</b>
<b>3.2.2 Perversão na infância?.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2.3 O estranho?.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3 A (DES)REGULAÇÃO DO CORPO INFANTIL.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.1 A professora mais descolada.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.2 A supremacia masculina.....</b>	<b>56</b>
<b>CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSÕES.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>

## (DES)CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA

*As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (Sarmiento, 2007, p. 26).*

O interesse pela temática a ser desenvolvida nesta pesquisa, gênero e infâncias, me atravessa desde meus primeiros anos de vida, quando era privada de brincadeiras, brinquedos e até mesmo comportamentos por serem designados “de menino”. Embora não compreendesse muita coisa, não entendia o motivo de tantas privações se tudo que eu queria era poder ser livre para explorar e brincar com o que/ de que eu quisesse. Essas inquietações foram silenciadas e ficaram guardadas por longos anos, pois a cada questionamento que eu fazia, as respostas eram sempre as mesmas: “Porque você é menina e isso é coisa de menino”.

Passados alguns anos, de volta à academia, agora como aluna da pós-graduação em educação, em plena pandemia, com aulas ainda remotas, decidi dar continuidade a essa temática, buscando des(velar) novas possibilidades à pesquisa iniciada na graduação em Pedagogia que cursei na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – em 2013, em que tive o privilégio de entrelaçar a teoria e a prática em um estágio remunerado na Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, em uma turma com alunos de três anos onde exerci a docência. Meus dilemas da infância foram reacendendo gritantemente dentro de mim, ao perceber que estaria revivendo as tantas restrições e proibições experienciadas no seio familiar, em relação aos brinquedos, brincadeiras, gestos e comportamentos segregados, por serem julgados coisas de menino.

Mas, voltando para o espaço chamado escola, onde realizei minha pesquisa de conclusão do curso em Pedagogia onde, com minha pouca experiência em docência percebi fortemente as distinções dos brinquedos de meninos em relação aos das meninas.

As brincadeiras, também, eram, na maioria das vezes separadas em que meninas brincavam de *casinha*, com bonecas ou de salão de beleza, enquanto os meninos brincavam de bola, carros e de luta. Nos momentos em que as crianças se reuniam no pátio da escola para brincar, percebia-se o cuidado que as educadoras dispensavam às meninas por receio de se machucarem em brincadeiras que exigiam esforço e corrida.

Na pesquisa desenvolvida durante meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), voltei meu olhar para buscar compreender o que as expressões corporais das educadoras de uma escola pública denunciavam no que diz respeito às questões de gênero na Educação Infantil. Durante as observações na instituição, a pesquisa apontou que as professoras, apesar de apresentarem

em seus discursos a igualdade de gênero, explicitavam, nos seus gestos e em suas falas, características de regulação, controle e normatização dos corpos de meninas e meninos. Como nos diz Louro (2004, p. 74): “a escola não apenas reproduz ou reflete concepções de gênero presentes na sociedade; ela própria as produz.”

Então me perguntei: não seria neste lugar que as crianças deveriam ser livres para explorar, brincar, conviver e aprender? Qual o nosso papel enquanto educadores nesse movimento? Estamos preparados para lidar com os corpos dissidentes que chegam até nós sedentos por acolhimento, afetos, falas e escutas?

Sobre corpo dissidente, com base nas leituras de Louro (2009) e Couto Junior *et al.* (2018), compreendo que não é ser somente aquele que não se enquadra nos padrões heteronormativos, mas também de pessoas outras que escapam aos movimentos de capturas hegemônicos e buscam outras formas de ser e estar no mundo. Tratarei com maiores detalhes sobre tal conceito no próximo capítulo, nas discussões atreladas a corpo.

Nos meus (des)caminhos e andanças, agora em uma escola de grande porte na rede privada em Feira de Santana, em que leciono para crianças de grupo quatro, observei também que estes corpos, ainda tão pequenos, são atravessados pelas questões de gênero que, por sua vez, (re)produzem marcas explicitadas em seus corpos, gestos e falas. Chamou minha atenção alguns comentários das crianças, em uma aula de música, questionando o uso de cabelo longo em homens, a diferenciação nas cores utilizadas por cada sexo, como também as preferências de músicas, profissões e esportes.

Trago aqui alguns exemplos vivenciados na escola que leciono, com o intuito de explicitar os corpos engessados que reproduzem os estigmas e preconceitos relacionados ao gênero desde ainda bem pequenos, especificamente com minha turma de 4 anos. O professor de música tem cabelo comprido e neste dia o seu cabelo estava preso com uma xuxa<sup>1</sup> rosa. Um aluno, logo na chegada do professor, afirmou: “Cabelo amarrado com xuxa é coisa de mulher, olha, e ainda é rosa, oxe!”. Diante disso, o professor respondeu que ter cabelo grande e fazer o penteado que quiser independe do gênero, é uma questão de gosto. Que a xuxa era da filha dele mas, que ele poderia usar. Mesmo assim, o aluno não se contentou e continuou sua crítica. Outros alunos entraram na conversa afirmando ser o rosa, cor de mulher.

O professor tentou explicar para que as crianças compreendessem que não era a cor, nem o tamanho do cabelo que determinava o gênero, e que fazer uso destas cores, roupas, acessórios etc., não o fazia mais homem ou menos homem. Após esse momento, mudou de

---

<sup>1</sup> Tipo de prendedor de cabelo, também conhecido como pompom, elástico de cabelo e talvez outros nomes mundo afora.

assunto e seguiu com a aula.

Como nos diz Baliscai (2022), a escola é campo fértil para a disseminação e reforço dos estereótipos de gênero ao passo que também regula, controla e “educa” estes pequenos corpos, reproduzindo as relações de poder eurocêntricas, legitimando conhecimentos (que para elas são considerados relevantes), neutralizando outros e, conseqüentemente, outras formas de existências no mundo.

A proposta do projeto inicial, quando foi aprovada no PPGE, era realizar a pesquisa na instituição em que trabalho, um espaço fértil a ser explorado nas questões de gênero, além de saber que seria facilmente aceita para as visitas de campo. Porém, a referida instituição, poderia exercer implicações na pesquisa, sendo este um dos principais motivos da desistência deste espaço.

Pensamos em buscar novas possibilidades, eu e Nise, como chamo carinhosamente minha orientadora, algo que extrapolasse a sala de aula, que me possibilitasse o contato com crianças, através de outros caminhos. E nas perambulações, eis que encontro a possibilidade de contato com aulas de boxe, o que também, após muitos (des)acertos, não funcionou. Em meio a todo esse caos de busca pelo *lócus* da pesquisa tive um *start*, e foi aí que busquei a ajuda de Ivi com as aulas de karatê ministradas em uma escola. Segui meus estudos e perambulações ainda com o foco em gênero e infâncias, porém, agora, ampliando o olhar para além da sala de aula.

Só em meados de março de 2022, após muito garimpar instituições e/ou espaços possíveis para a realização da pesquisa, tive o consentimento, através de Ivi, para a primeira visita à instituição que me aceitou como pesquisadora, em abril do mesmo ano.

Ao me deparar com esta possibilidade de desenvolver a pesquisa nesse espaço, me senti completamente realizada, pois, na e para a escola, já pude contribuir de alguma forma com o TCC na graduação e com práticas atuantes na Educação Infantil. Nós, eu e Nise, vibramos com a notícia e, assim seguimos juntas com esse desafio de desbravar esse novo cenário infantil. E assim, adentro este espaço com a seguinte reflexão: como ocorrem as relações de gênero na visão e nos movimentos destas crianças, suas (in)certezas, atravessamentos, (re)significações impressas em seus corpos através dos gestos?

## **CONCEITOS MOVIMENTADOS**

No entanto, antes de mergulhar nas discussões e reflexões mais teorizadas sobre o tema, que segue no próximo capítulo, trago uma breve apresentação conceitual sobre gênero,

infâncias e uma breve pincelada na teoria *Queer* à luz de alguns teóricos pós-estruturalistas.

Dei continuidade aos meus estudos com alguns clássicos: *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir; *Gênero, Sexualidade e Educação – Uma Perspectiva Pós-estruturalista* de Guacira Lopes Louro, este último, por ter um caráter introdutório aos estudos de gênero contribuiu para minha compreensão acerca deste conceito. *O Segundo Sexo*, uma obra atemporal que analisa a condição da mulher em todas as suas dimensões me provocou reflexões sobre o meu “eu mulher”.

No entanto, foi necessário buscar outros teóricos voltados para uma melhor compreensão no processo da construção de gênero na infância, tais como Daniela Finco, Dagmar Estermann Meyer, Guacira Lopes Louro e Jane Felipe contribuíram com reflexões pertinentes às discussões de gênero no contexto educacional. Serviram-me também de aparato teórico dissidente autores como João Paulo Balisnei e Paul B. Preciado que trazem à luz debates a respeito da fluidez de gênero e do não-binarismo.

Pesquisando sobre o tema em questão na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), percebi que nos últimos dez anos houve um aumento considerável de pesquisas sobre gênero e infâncias, visto que entre 2001 e 2010 existiam aproximadamente 161 pesquisas. Em um levantamento realizado em maio de 2021, ao buscar por tais descritores foram encontradas 580 trabalhos no total, sendo 450 dissertações e 130 teses. Refinando a busca com os descritores gênero, corpos e infâncias, no mesmo recorte temporal, foram encontrados 32 trabalhos, sendo 21 dissertações e 11 teses. Deste total descartei 3 deles, por abordarem: 1) estética de envelhecimento feminino; 2) corpo e saúde da mulher trans e 3) negritude, adolescência e afetividade. Restaram 29 trabalhos, que apresentarei, a seguir, organizados por grupos temáticos:

#### *1- Corpo, beleza, sexualidade e gênero na Educação Infantil*

Pertencendo a este grupo, foram encontrados 14 estudos: Jorosky (2016), Beck (2012), Lopes (2019), Silva (2016) e Melo (2020), onde cinco discutem as concepções de corpo e beleza e seus entrelaçamentos com as relações de gênero. Os demais tratam das perspectivas de crianças pré-escolares acerca da sexualidade e relações de gênero. Garrido (2017), Prestes (2014), Silva (2017), Pretes (2019), Inoue (2018), Rosato (2017), Wenez (2012), Silva (2015) e Anselmo (2018) buscaram analisar a constituição de significados relativos a gênero e sexualidade segundo a perspectiva das crianças no contexto de uma instituição de Educação Infantil.

## 2- *As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras*

Neste grupo foram encontradas 8 pesquisas: Silva (2014), Santos (2016), Silva (2012), Costa (2018), Pacheco (2013), Portela (2018), Bezerra (2012) e Silva (2018). Sendo destaque aqui as brincadeiras entre crianças na Educação Infantil, buscando investigar se é ofertado a meninos e meninas brincarem de diferentes tipos de jogos/brincadeiras, se era permitido às crianças expressarem suas contradições ou, até mesmo, quebrar fronteiras tradicionais de gênero, bem como observar se as relações entre criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças.

## 3- *Gênero, sexualidade e currículo na Educação Infantil*

Pertence a este grupo 7 pesquisas: Pires (2016), Camilo (2019), Nascimento (2019), Vantanabe (2019), Oliveira (2019), Batista (2018) e Gonçalves (2020), que buscam investigar as abordagens concernentes à Educação Sexual vigentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, identificando as significações que circulam e disputam hegemonia na produção curricular desse segmento.

O conceito de gênero, atualmente mais debatido, começou a ser pensado e discutido a partir da década de 1970, em um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas e pesquisadoras quando alguns autores introduziram questionamentos quanto às diferenças entre masculino e feminino, “sexo biológico” e “sexo social”, discorrendo sobre a construção biológica, social e cultural entre homens e mulheres (Scott, 1990). Tal conceito foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. Os debates sobre identidades de gênero com maior visibilidade se apresentam de maneira binária, isto é, tendo como possibilidades o masculino e o feminino. Essa construção parte de um suposto determinismo biológico, no qual os corpos são entendidos no dimorfismo macho-fêmea (Baliscei, 2021).

Como nos diz Sayão (2003), foi a partir dos estudos de gênero que pudemos pretender um processo de desconstrução de algumas hierarquias e formas de dominação de uns sobre os outros, permitindo-nos questionar os dualismos tão naturalizados e enraizados em nossa cultura. As questões de gênero encontram-se diretamente relacionadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e às mulheres, estabelecendo padrões fixos daquilo que é “próprio” para o feminino, bem como para

o masculino, de forma a reproduzir regras de comportamento tomadas como naturais do ser humano, originando condutas e modos únicos de viver.

Ainda no ventre da mãe já começamos a lidar com as expectativas criadas pela sociedade ao nosso respeito. Desde a mais tenra idade, nos é apresentado as predileções, afazeres e tarefas possíveis construídas socialmente para cada criança com determinada genitália. Tais diferenciações, entretanto, não são naturais, mas socialmente e historicamente construídas, a partir de padrões normativos, afirmações e proibições que visam assegurar a heteronormatividade por meio da disciplinarização dos gêneros hegemônicos. Como nos diz Paul Preciado:

A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial (Preciado, 2013, p. 98).

Porém, segundo Butler (2006), os debates atuais sobre identidades de gênero apresentam outras possibilidades além do binarismo homem/mulher. Há que se trazer ao debate o não binarismo, pessoas que não se identificam necessariamente destas duas formas, podendo assumir um gênero neutro, transitar entre os gêneros ou mesmo mesclá-los dentre outras possibilidades, aqueles que têm seus corpos transformados para se adequarem ao seu bem-estar físico e emocional.

Assim, os seres que transgridem a ordem comum do sexo/gênero, são discriminados pela sociedade que estranha, agride física e verbalmente, como também se utiliza de formas de violência simbólica e psicológica, entre tantos outros contextos de segregação. Como aponta Louro (2004), o corpo *Queer* é um corpo estranho, que incomoda e gera desconfortos e tantas discriminações e segregações são impressas nestes corpos. Acompanho Paul Preciado quando nos possibilita entender a importância de (re)significar, (re)existir a tantas normatizações e controles dos nossos corpos. Movida a esse sentimento de indignação aos intolerantes, considero ser importante o relato do supracitado autor sobre a sua infância *Queer*,

Lembro-me do dia em que, em meu colégio de freiras das Irmãs Servas de Maria Reparadoras do Sagrado Coração de Jesus, a madre Pilar nos pediu para desenhar nossa futura família. Tinha 7 anos. Desenhei a mim mesma casada com minha melhor amiga, Marta, com três filhos e muitos cachorros e gatos. Eu já tinha imaginado uma utopia sexual, na qual existia o casamento para todos, a adoção [...] Alguns dias mais tarde, o colégio enviou uma carta para minha casa, aconselhando meus pais a me levar a um psiquiatra, a fim de resolver o mais rápido possível um problema de identificação sexual. Diversas represálias seguiram-se a essa visita. O desprezo e a rejeição de meu

pai, a vergonha e a culpa de minha mãe. Na escola, o rumor de que eu era lésbica se espalhava. Uma manifestação [...] se organizava todos os dias na frente de minha classe. “Sapatão”, eles diziam, “vamos te estuprar para te ensinar a trepar como Deus quer”. Tinha um pai e uma mãe, mas eles foram incapazes de me proteger da repressão, da exclusão, da violência. O que meu pai e minha mãe protegiam não era os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que haviam sido inculcadas dolorosamente neles mesmos, por um sistema educativo e social que punia toda forma de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte. Tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois podia proteger meu direito à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade (Preciado, 2013, p. 3-4).

Assim como aconteceu com a família de Preciado, segundo o próprio autor, há muitos pais e mães que ao invés de defenderem o/a filho/a, opta por cumprir as regras sexuais e de gênero que se encontram enraizadas durante anos, também por meio do sistema educacional, que praticamente não permite fugir às regras impostas pela/da heterossexualidade. Esse sistema de normalização, ao invés de proteger a criança, rouba dela seus respectivos pai e mãe e os transformam em “representante repressivo da lei” e “reprodutora da norma sexual” (Preciado, 2013, p.101).

Esta defesa mascarada, na verdade, reforça os vários formatos de discriminação, punição e rejeição dos pais sobre as crianças não heterossexuais (Preciado, 2013). Infere-se, assim, que a sociedade segue um padrão criado historicamente, conservado pelos jargões culturais, e que classifica o mundo em apenas duas esferas: masculino e feminino. Nesse sentido, são estabelecidas relações de gênero, elos sociais de poder entre homens e mulheres nos quais cada um recebe um papel social de acordo com suas diferenças sexuais. Não é preciso ir longe para reconhecer que boa parte desses vínculos revelam a desigualdade existente entre os gêneros ao reproduzir padrões sociais rígidos e discriminatórios que são, em sua maioria, imperceptíveis.

Continuando a reflexão, Bento (2011) diz que, por meio das práticas entranhadas nas instituições sociais como a família, igreja, escola e a ciência, a sociedade encontra formas de concretizar, nos corpos, as verdades em relação aos gêneros. Neste cenário, as crianças quando chegam na idade escolar já trazem consigo do seu ambiente familiar/social, marcas das construções e hierarquizações de gênero. Nesse sentido, é de fundamental importância sair da neutralidade tendo como responsabilidade não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e *todes* aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis, lésbicas, e *tantes outres* que fogem aos preceitos da heteronormatividade.

Esta pesquisa carrega consigo uma pertinência pessoal por ser um tema que me atravessa desde a infância e que se intensificou na vida adulta, ao ser/estar professora de Educação Infantil

e perceber nas escolas uma educação sexista, com desigualdades, hierarquias, estigmas e concepções discriminatórias. Mas também, uma grande pertinência social por ainda, em pleno século XXI, ser um desafio o respeito e o diálogo entre as diferenças, as singularidades de cada indivíduo no que concerne principalmente às discussões que me proponho a fazer sobre gênero, corpos e infância, que são o foco desta pesquisa.

No que se refere às escolhas metodológicas, acompanhamos Müller (2007) quando afirma que os estudos da infância demandam uma abordagem diversificada, articulando observação e outras técnicas de pesquisa. Dentre um leque de possibilidades, optei por realizar observações com registros fotográficos, escritos em um diário de campo. Partindo deste pressuposto, não será possível observá-las isoladamente sem atentar para as suas pluralidades, gestos, movimentos e fluidez. E, nesses (des)locamentos, proponho a cartografia como desenho e des(caminho) metodológico, a possibilidade de compreender de que maneira os corpos infantis em uma turma de karatê, se (re)inventam e se (re)significam no que tange as questões de gênero.

Assim como o potencial criativo e mutável infantil, as linhas de uma cartografia são muitas, infundáveis, “[...] multiplicam-se a cada novo olhar, sempre fogem antes de serem pegas” (Oliveira, 2014, p. 289).

O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador, atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo. O corpo, aliás, é uma importante imagem no exercício de uma cartografia, corpo que nos remete ao corpo do pesquisador e ao corpo dos encontros estabelecidos (Costa, 2014, p. 69).

Assim, apresentada essa aproximação temático-conceitual da pesquisa, vale ressaltar que se trata de um percurso em movimento aberto, passível de se (re)fazer com os (des)encontros durante os estudos, as (des)orientações e a pesquisa de campo.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresento problematizações sobre gênero, infâncias, corpos e (re)significações no espaço pesquisado. No segundo, abordo os percursos metodológicos, tendo como base a cartografia, considerando as singularidades das infâncias aqui descritas, trazendo relatos dos primeiros (des)encontros com o *lócus* da pesquisa, bem como as experimentações, sensações nos encontros com os corpos infantis e os arredores do espaço.

O terceiro capítulo é composto da apresentação dos percursos metodológicos no formato de episódios, delineando-se com as observações, registros, fotografias do espaço-tempo e das narrativas de Ivi. E por fim, as (in)conclusões, descrevendo meus achados e perdidos além das

possibilidades de (re)significações destes corpos infantis a partir dos seus gestos, falas e movimentos.

## 1 CORPOS, GÊNEROS, INFÂNCIAS E (RE)SIGNIFICAÇÕES

### *As cem linguagens da criança*

“A criança é feita de cem.  
 A criança tem cem mãos, cem pensamentos  
 cem modos de pensar de jogar e de falar.  
 Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.  
 Cem alegrias para cantar e compreender.  
 Cem mundos para descobrir.  
 Cem mundos para inventar.  
 Cem mundos para sonhar.  
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe noventa e nove.  
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.  
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos  
 de fazer sem a cabeça  
 de escutar e de não falar  
 de compreender sem alegrias  
 de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.  
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe  
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho  
 a realidade e a fantasia  
 a ciência e a imaginação  
 o céu e a terra  
 a razão e o sonho  
 são coisas que não estão juntas.  
 Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.  
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.”  
 (Loris Malaguzzi)

Trago nas primeiras linhas deste capítulo um poema instigante de Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa mais conhecida como Reggio Emilia<sup>2</sup>, que nos convida a pensar nas infâncias que tratarei ao longo desses escritos. A escolha do poema se deu por me fazer aproximar desta liberdade, criatividade, protagonismo, às infâncias em dissidências que precisam, a todo momento, se (re)inventar, (re)existir e (re)significar para fugir às normas de gênero e do binarismo heteronormativo. Para Miskolci (2014), a heteronormatividade “[...] se refere às normas sociais que impõem não necessariamente a

<sup>2</sup> Essa proposta apoia uma escola humanizada, apta a ensinar os alunos a dominarem suas capacidades físicas, psicológicas e emocionais, além de desenvolver e valorizar as potencialidades de cada criança. Maiores informações em MARTINS, Tatiana Costa. Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. **Revista Sustinere**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 27 - 46, jul. 2016. ISSN 2359-0424. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/21135/17686>>. Acesso em: 07 jun. 2022. doi:<https://doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>.

heterossexualidade em si, mas seu modelo a outras relações, inclusive entre pessoas do mesmo sexo. A matriz heterossexual designa a expectativa social de que os sujeitos terão uma coerência linear entre sexo designado ao nascer, gênero, desejo e práticas sexuais” (p. 14).

Focando agora em nossa realidade brasileira, o que encontramos nas mais variadas instituições de Educação Infantil, modalidade de ensino que me proponho pesquisar e na qual estou inserida como professora há pouco mais de dez anos, são corpos infantis que até buscam tal protagonismo e liberdade, mas que, normalmente nos deparamos com vozes e corpos silenciados. Daniela Finco aponta que:

O corpo, seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens, são construções sociais que acontecem nas relações entre crianças, entre essas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cultura. Do corpo nascem e propagam-se as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo. Pela corporeidade, a criança faz do mundo a extensão de sua experiência (Finco, 2010, p. 33).

Dialogando com autores que trazem importantes contribuições aos Estudos do Corpo (Fausto-Sterling, 2000 e 2002; Sayão, 2002a, 2002b; Goellner, 2013), sinto-me provocada a pensar sobre o caráter biocultural do corpo, não podendo ser considerado apenas em uma dimensão limitada à biologia, mas também como espaço da cultura. Ampliando o conceito de corpo para além do biológico, faz-se necessário estabelecer um novo conceito: a corporalidade, que nos movimenta e nos inquieta com o determinismo biológico (Daólio, 1995; Martin, 1998). De acordo com Márcia Buss-Simão, os estudos sobre o corpo vêm se desenhando na tentativa de superar essa falsa dicotomia entre natureza e cultura.

Tais estudos destacam que o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural, pois se constitui, ao mesmo tempo, como totalmente biológico e totalmente cultural; dito de outra forma, no ser humano, o biológico encontra-se constituído pela cultura (Buss-Simão *et al.*, 2010, p. 153).

Considerando os estudos de James; Jenks; Prout (1998), ao ponderarem que a infância e o corpo devem ser considerados como construções culturais e biológicas ao mesmo tempo, essa corporalidade traz em si elementos de reprodução cultural, mas também é palco das ressignificações e resistências protagonizadas pelas crianças.

Assim, Judith Butler (2010, p. 33) diz que “[...] os corpos só surgem, só permanecem, só sobrevivem dentro das limitações produtivas de certos esquemas reguladores com alto grau de generalização”. Esses esquemas dominantes são encontrados em diversas esferas da vida social: na política, religião, nas expressões artísticas, na mídia, na escola, nos espaços privados e públicos, entre outros. Portanto, discutir as diferentes formas de ser no mundo é fundamental para que sejam rompidos e problematizados os movimentos de categorizações e julgamentos

morais das/nas/com as diferenças.

Nas escolas de Educação Infantil, vivenciamos muitos momentos em que os estereótipos de gênero e as práticas sexistas são reforçados, seja por parte das professoras e outros profissionais envolvidos no cotidiano escolar, seja por parte das crianças. Precisamos estar atentos para a existência da multiplicidade de infâncias. O ideal de homem branco ocidental, heterossexual e de classe média passa a ser contestado e torna-se muito importante que tal contestação também habite os espaços de educação infantil.

É importante que os docentes na Educação Infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repense desse modo, suas práticas educativas. A discussão das questões de gênero na Educação Infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária (Finco, 2008, p. 2).

Prática sexista, de acordo com (Louro, 2000), é entendida como uma forma de discriminação baseada no sexo biológico, quando há um julgamento de superioridade a favorecer um sexo em detrimento de outro. De acordo com a referida autora, o sexismo pode afetar o crescimento destes pequenos corpos, inibindo suas manifestações na infância, impedindo que se tornem seres completos ou, então, para limitar suas iniciativas e suas aspirações. O mesmo se encontra presente na educação e no cotidiano através de algumas ações, seja por meio da linguagem, nos livros, nos gestos, que de maneira muito singular acabam por distanciar meninas e meninos, reforçando as diferenças e desfavorecendo a igualdade de gêneros.

É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças. Enquanto brinquedos, brincadeiras, modos de vestir-se, comportar-se estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos que hierarquizam coisas, pessoas e sensações, estaremos apresentando a meninos e meninas – e a *tantes autres* - significados excludentes. Discutir as questões de gênero na educação significa também discutir relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Possibilita-nos questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas enquanto educadoras. Butler (2000) problematiza esse sistema arbitrário, aparentemente linear e estável. Não nascemos mulheres e homens, nos tornamos sujeitos de gênero por meio de práticas sociais feminilizantes e masculinizantes, construídas em meio aquilo que valoriza, deseja, rejeita e silencia determinada época acerca dos modos de constituir sujeitos mulheres e sujeitos homens (Jaeger, 2013, p. 269).

Para Bento (2014, p.49) “questões como: o que diferencia o homem da mulher? São recolocados em outros termos: o que é um homem e uma mulher? Para que serve este lugar de gênero? Só é mulher quem tem um útero?”. Ainda segundo a autora:

Esta perspectiva teórica argumentará que a dicotomia natureza (corpo) versus cultura (gênero) não tem sentido, pois não existe um corpo anterior à cultura, ao contrário, ele é fabricado por tecnologias precisas. O corpo-sexuado (o corpo-homem e o corpo-mulher), que dá inteligibilidade aos gêneros, encontra nas existências trans seus próprios limites discursivos, uma vez que aqui o gênero significará o corpo, revertendo assim um dos pilares de sustentação das normas de gênero (Bento, 2014, p. 52).

Como aponta Butler (2010), o corpo é um espaço de extrema densidade política. O corpo da multiplicidade. O “universal” não particular. Não podemos, pertencendo a esse complexo movimento, desconsiderarmos as produções midiáticas que exercem fortes influências quando determinam/reforçam/propagam valores e crenças naturalizantes da ideia de “mulher” e de “homem”. De acordo com esta perspectiva, é possível perceber que os meios de comunicação presentes na sociedade (rádio, tv, mídias sociais) são um importante instrumento na criação e manutenção destes caminhos de subjetivação privilegiados (Couto, 2011), ou seja, constituem-se em tecnologias de gênero.

Teresa de Lauretis (1987) propõe, assim, o conceito de tecnologia de gênero o qual identifica o sistema sexogênero enquanto um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status, dentre outros) a indivíduos dentro da sociedade.

O gênero, portanto, seria uma tecnologia produzida e reproduzida a partir das mais diversas tecnologias sociais, práticas críticas institucionalizadas e atos da vida cotidiana, possuindo a função de constituir indivíduos concretos em homens e mulheres, promovendo o engajamento em modelos de subjetividade socialmente desejáveis. (Zanello, 2014, p. 36).

Preciado (2013) nos ajuda na reflexão ao afirmar que a sociedade “heterocrata” constrói crianças heterossexuais, direcionadas a se enquadrarem dentro de uma norma de gênero que irá reprimir qualquer outra forma de viver e experimentar seu corpo e resistir ao que não estiver de acordo com suas vontades e desejos. O pesquisador denuncia a falsa proteção criada em volta da criança e questiona:

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *Queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (Preciado, 2013, p. 97).

Ainda de acordo com o pesquisador, pessoas que defendem uma família composta por um homem e uma mulher heterossexual para todas as crianças, de forma alguma pretendem protegê-las e/ou salvá-las. Quando só este caminho é tido como padrão de normalidade, revela-se que pertencer a uma família composta por duas mães, por exemplo, seria inadmissível. A criança, então, não passa de um “artefato biopolítico que absorve a normalização do adulto” (Preciado, 2013, p.98). O pesquisador traz exemplos contundentes das marcas deixadas em seu próprio corpo, pela experiência pessoal que viveu com sua família e os que cercavam sua infância ao se constituírem como a “polícia de gênero” (Preciado, 2013, p. 98). Ao relatar suas memórias de infância, o autor torna visível e concreta a falha que a sociedade apresenta em proteger e defender as crianças. Proteger e defender do que? De quem? De viverem suas singularidades, sua corporalidade livre de normas e segregações que afetam e marcam suas vidas negativamente.

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual submetida à norma de gênero. Uma criança que se priva de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte. (Preciado, 2013, p. 1)

Infelizmente, a vivência de Paul Preciado é também a de milhares de crianças no Brasil e no mundo, violentadas socialmente de todas as formas por conta de um sistema de poder que rege a sociedade regulando como a vida deve ser vivida, tratando corpos como máquinas que devem ser programadas a executar determinadas funções e serem descartadas, caso não cumpram com o esperado.

Por esta e outras razões, enquanto pesquisadora e profissional da Educação Infantil, acredito e busco reverberar, na minha pesquisa, o acolhimento dessas infâncias desprotegidas, humilhadas e que buscam reinventar-se em ambientes muitas vezes hostis e indiferentes. Mesmo porque é na infância que nos constituímos e nos iniciamos socialmente, mas que, “[...] um período biológico pelo qual passam todos os indivíduos desde o nascimento, é também uma construção histórica, social e cultural determinada pela organização da sociedade em dado momento histórico” (Oliveira, 2008, p. 9).

Safatle (2015) explica que a palavra *Queer*, em seu significado original era “bizarro”, “excêntrico”, “estranho”, um termo depreciativo para se referir aos homossexuais. Porém, nos anos 1990, este termo passa a ser reivindicado pela população LGBT e, atualmente ressignificado, passa a se referir a *todes* que não se encaixam na heterocisnormatividade.

Para Guacira Lopes Louro, *Queer* é uma pessoa de sexualidade desviante que não se

importa com integração, ou tolerância. Trata-se de “[...] um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre-lugares', do indecível” (Louro, 2016, p. 7-8). Ela salienta que a ressignificação do termo *Queer*, ocorrido nos anos 1990, possibilita o entendimento “...no âmbito teórico e político para indicar uma posição ou disposição de contestação e de não conformidade em relação às normas, processos de normalização ou cânones de qualquer ordem” (Louro, 2017, p. 37).

Embora estando na terceira década do século XXI, os processos de lutas, (re)invenções, (re)existências dos corpos desviantes continuam sendo marcados nas infâncias que buscam resistir às normas de gênero que moldam, governam, aprisionam esses corpos infantis.

Urge reconhecermos que os espaços-tempos escolares são, na maiorias das vezes, ambientes de segregação para *todes* que destoam da heterossexualidade, e que são corpos dissidentes à norma. Também se constituem como espaços de disputa, em que educandos não heteronormativos buscam de algum modo resistir às regulações e imposições cotidianamente nestes lugares. Porém, há que se pensar que, se de um lado os discursos coercitivos produzidos na escola, em relação aos corpos que fogem às normas e convenções sociais, sejam molas propulsoras para designar categorias sociais como “diferentes” e “estranhos(as)” (Louro, 2013, p.22), por outro lado, é possível entender que, se há poder, possivelmente há formas de criar estratégias de resistência a esses mesmos discursos (Foucault, 2012).

Miskolci (2012) nos alerta que para chegarmos a uma transformação social, é preciso também superar o binarismo homo-heterossexual:

A esfera da educação não precisa, e na minha opinião nem deve seguir essa lógica que busca trocar a formação heterossexista existente por outra simplesmente binária, como a que opõe o homem e mulher, feminino e masculino, hetero e homo. Ou ainda por outra circunscrita aos termos de uma sigla (LGBT), um número limitado de formas de identificação. Em outras palavras, pouco adianta apenas trocar os sinais: se antes se educava todo mundo para heterossexualidade, punindo ou ignorando quem não a seguisse, passar a educar para o binário hétero-homo. Além de manter o impulso normalizador, apenas ampliando o número de possibilidades para um número restrito de identidades disponíveis no presente, essa forma de educar passa a exercer ainda mais pressão social sobre crianças ou adolescentes, pessoas em formação para que se definam logo e adotem uma identidade (Miskolci, 2012, p. 12).

Reportando-me à instituição que realizei as observações para compor esta pesquisa, percebi como a escola exclui os corpos dissidentes que fogem aos padrões socialmente aceitos, através do que Ferrari (2011) chama de “ação performática de silenciamento” (p. 96). No entanto, é possível que estes corpos não se mantenham dóceis, inertes, e busquem criar resistências “[...] a partir dos próprios modos de sujeição” (p. 109). Corpos que se reinventam, burlam, desconstroem e constroem performances, na tentativa de ressignificar seus modos de

ser e estar no mundo. Também de muitas formas, as escolas participam desses processos, reafirmando valores e normas que investem sobre os sujeitos e seus corpos, na tentativa de moldá-los.

Há, portanto, que se questionar as identidades fixas, já que não cessamos de nos transformar. A defesa pelos direitos das crianças e adolescentes necessita mover-se no sentido de não construir uma identidade simplista e reducionista, mas sim de respeitar e valorizar todas as formas de expressão identitárias e sua fluidez. (Preciado, 2013).

Vislumbrar os movimentos dos/nos corpos em algumas de suas dimensões através de percursos apresentados por Preciado (2013), Ferrari (2011), Louro (2003), Bento (2013) e *autres* citados até aqui, implica entender que uma nova categoria social emergiu e precisa ser colocada em pauta para discussão: as crianças trans e/ou dissidentes em termos de gênero. Para além desse cenário, é preciso principalmente buscar garantir, dentro e fora das escolas, o cumprimento dos direitos das crianças, incluindo o respeito a todos os desejos infantis e suas experiências sobre seu gênero e sexualidade. Assim, nos possibilita refletir que não se trata somente de uma “nova” identidade (crianças trans) que está surgindo, para incorporar à escola uma nova sigla, com novos estereótipos e novas recomendações, mas sim, uma forma de questionar os binarismos estabelecidos socialmente.

De acordo com Ferrari (2000), as identidades são marcadas pelas diferenças definidas através de símbolos que são lidos a partir do meio social que os organiza, nos apresentando que ambas, identidades e diferenças, estariam associadas às coisas que as pessoas usam ou fazem, ou dizem, enfim, estão associados aos símbolos. "Assim, a construção da identidade é tanto simbólica quanto social" (Woodward, 2000, p. 10).

Nilson Dinis (2013), outro autor importante nestas discussões, aponta para a necessidade de uma Pedagogia *Queer*, como uma forma de abranger e redesenhar o antigo modelo de educação para uma educação pedagógica não-normativa, cujas práticas estejam desvinculadas de discursos normativos em qualquer aspecto do indivíduo.

A pesquisadora Guacira Lopes Louro tem se destacado quando nos propomos a pensar numa educação a partir dos estudos *Queer*. Enquanto a escola é dotada de regras, normas, binarismos, disciplinas, o *Queer* implica o estranho, a contestação, e as formas mais diversas de corpos, gêneros, sexualidades. Ela defende que a pedagogia *Queer* não diz respeito a uma forma de educação que irá trazer diferentes respostas, mas irá abrir novas possibilidades para novos e contínuos questionamentos, a busca para novas formas de pensar, ser, fazer e agir:

Uma tal Pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As

questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (Louro, 2004, p. 52).

Continuando com a pesquisadora, sua proposta apoia-se em uma pedagogia possível de acolher a todos, inclusive à infância, pois como mencionado anteriormente, na instituição que realizei esta pesquisa, as crianças, desde muito pequenas são inseridas no processo de normatização e enquadramento social, e que em seus pequenos corpos, carregam as expectativas dos adultos sobre seus modos de ser, agir, se portar, falar e brincar como menina ou menino.

A acessibilidade aos estudos da Pedagogia *Queer* pode ser um dispositivo interessante para os profissionais de educação, uma vez que, segundo Dinis (2013), os docentes, na maioria das vezes por não estarem preparados, são impactados com as diversas formas de assumir identidades e com paradigmas enraizados que por muito tempo carregamos. Assim, buscamos promover uma educação possível na convivência das/nas contradições, incertezas, paradoxos e multiplicidades que coexistem e afetam não só adultos, mas as crianças também.

A teoria *Queer* sacode as bases tidas como verdadeiras e propagadas historicamente, perturba cada uma das áreas da sociedade e nos faz olhar para a questão das sexualidades, dos gêneros e dos próprios corpos por outro viés como afirma Miskolci (2014):

É possível pensar de forma insurgente pelas bordas do social, na região que foi propositalmente afetada e, muitas vezes, relegada até mesmo ao reino do abjeto. Emerge assim um pensamento *Queer*, não normalizador, uma teoria social não-heterossexista e que, portanto, reconhece a sexualidade como um dos eixos centrais das relações de poder em nossa sociedade. (Miskolci, 2014, p.17)

Miskolci (2009) explicita que é possível alocar a Teoria *Queer* no escopo das teorias subalternas, estudos críticos dos discursos e práticas hegemônicas. No caso dos teóricos *Queer*, por meio do método desconstrutivista, questionam e problematizam de que forma as diferenças sociais são formadas, reforçadas ou devidamente respeitadas. O sociólogo ainda discorre sobre a convergência com os estudos pós-estruturalistas, uma vez que, nessa perspectiva, “[...] o indivíduo nunca é algo dado, pronto, fechado, e sim fluído, mutável, em constante construção e transformação por meio de suas experiências e pela política, cultura e sua relação com as instituições.” (Miskolci, 2009, p.152).

A Teoria *Queer* se aproxima dos grandes estudiosos considerados pós-estruturalistas, como Foucault, ao defender que o intenso crescimento nas práticas discursivas sobre o sexo foi

tão saturado que contribuiu fortemente para a estruturação de uma sociedade heteronormativa (Benetti, 2013). Foucault compreende que as sexualidades são construções sociais e passam a regulamentar o que e quem poderia falar sobre as práticas sexuais, criando inúmeras ferramentas para normatizar e controlar os corpos dos sujeitos e seu sexo. Como nos sinaliza Butler (2018, p.66), “[...] é preciso lutar por modos de vida nos quais atos performativos lutem contra a condição precária, uma luta que busca descortinar um futuro no qual possamos viver novos modos sociais de existência”.

Também, se opõe à heteronormatividade e ao binarismo sexual, propondo uma desconstrução da visão tradicional acerca da sexualidade. “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora.” (Louro, 2001, p. 546).

No próximo capítulo, sigo instigada pelo desejo de apresentar como esta pesquisa foi costurada, ao mesmo tempo que busco evidenciar como se (des)estabelecem as relações de gênero na expressão e nos movimentos de crianças na escola pesquisada, estando sempre aberta às sensações produzidas nos encontros que aconteceram ao longo da experiência de campo, desvendando como foram forjados os procedimentos cartográficos desta pesquisa e os des(caminhos) empreendidos.

## 2 ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS

*Encontros. Encantos. Imagens. Encontros com pessoas, palavras, imagens, ideias que nos encantam e que nos movem, aumentam nossa potência de vida, potência-movimento para poder fluir/fugir da paralisia dos pensamentos prontos e das atividades-repetição (burocráticas e administrativas), cada vez mais presente na vida dos docentes universitários. (Scareli; Fernandes, 2016, p. 7).*

“O que te move a pesquisar?”. Tomando de empréstimo o título-pergunta que Scareli e Fernandes (2016) fazem para si e para os demais pesquisadores, adentro este capítulo, descrevendo como esta pesquisa foi realizada, as sensações vivenciadas nos possíveis encontros com as crianças e adultos durante o período em que, como pesquisadora itinerante, estive imersa na escola investigada. Deixo explícito, no entanto, tratar-se de uma pesquisa aberta a outras possibilidades, construções e significações.

Peço licença para trazer um pouco mais detalhada as minhas perambulações desde a aprovação no PPGE como mencionado em parte, no capítulo introdutório deste texto. O projeto

inicial foi totalmente reestruturado, lembro-me que ainda no início do curso apresentei minha pesquisa em uma turma de graduação em Filosofia a convite da minha orientadora Nise, e todos vibraram com a temática, porém, umas das perguntas e talvez a que mais me gerou inquietamento tenha sido: “E você não pensa em trazer na sua pesquisa discussões sobre gênero não-binário?”

Daí em diante repensei e fui em busca de novas possibilidades e desafios para esta pesquisa. O que parecia encaminhado, desencaminhou-se e foi necessário debruçar-me em outras leituras, buscar outros espaços possíveis para a realização da mesma, na tentativa de entrecruzar teorias, práticas e narrativas que, imbricadas, possibilitariam vislumbrar as performances de gênero nestes corpos infantis (re)significados.

Como citado anteriormente, pretendia realizar esta pesquisa na escola em que eu trabalho, porém, ao pensar melhor e em diálogo com Nise, não me senti a vontade com tal espaço, visto que tal escolha havia acontecido por um certo nível de conforto, por saber que seria facilmente aceita para realizar minha pesquisa e por fazer parte do quadro de funcionários. No entanto, ao ampliar minha pesquisa com discussões sobre as múltiplas identidades de gênero, percebi que seria um tanto arriscado realizar a coleta/produção de dados neste local, pois, considerando as posições hierárquicas, poderia haver uma certa vigilância e controle por se tratar de uma instituição confessional, demonstrando um certo conservadorismo ao abordar questões de gênero, perceptível nas manifestações de controle e na tentativa de domínio dos corpos infantis, seja nas brincadeiras, nos gestos, nas falas e, até mesmo, na forma de se portarem.

Daí por diante, o desespero se instaurou. Parti em busca de outros espaços, sem sucesso, até que nas idas e vindas com os pitacos de Nise, me reportei a Ivi, professora de karatê, cogitando a possibilidade de realizar as observações em suas aulas. Ela, por sua vez, estava com uma turma em uma instituição escolar e viabilizou minha entrada na escola. Mas, ainda assim, um tanto apreensiva, pois foi necessário agilizar a escrita por conta do prazo da qualificação. Comecei então as visitas quando possível, e logo dei início às observações naquele espaço. Partiremos agora para a proposta deste capítulo, buscando com os movimentos cartográficos compreender como as infâncias que compõem esse espaço se (re)inventam e (re)significam seus corpos no que tange as questões de gênero.

Por serem as crianças os principais atores da pesquisa, me proponho ousar com a cartografia proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, a qual não suporta ser constituída a partir de modelos estruturais prontos, com questões *a priori*, metas específicas e caminhos traçados. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos,

em obra.” (Passos; Barros, 2009, p. 17). Um movimento/escrita/pesquisa que pede passagem, que fala, que incorpora sentimentos, que emociona. Um mapa do presente que demarca um conjunto de fragmentos, em eterno movimento de produção (Barros; Kastrup, 2009). Uma prática investigativa de natureza aberta, que pode ser entendida como “[...] uma caixa de ferramentas, uma análise das linhas, espaços, devires, acontecimentos, variações contínuas” (Perrone, 2009, p. 63), experimentando e explorando os mais variados territórios. Ao lidar com processos e não necessariamente com resultados, a cartografia acaba por se posicionar ao lado das metodologias qualitativas de pesquisa:

Enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de se estudar objetos de caráter mais subjetivos e que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer, como na produção de conhecimento por meio de pesquisas participativas do tipo pesquisa-intervenção (Cintra *et al.*, 2017, p. 46).

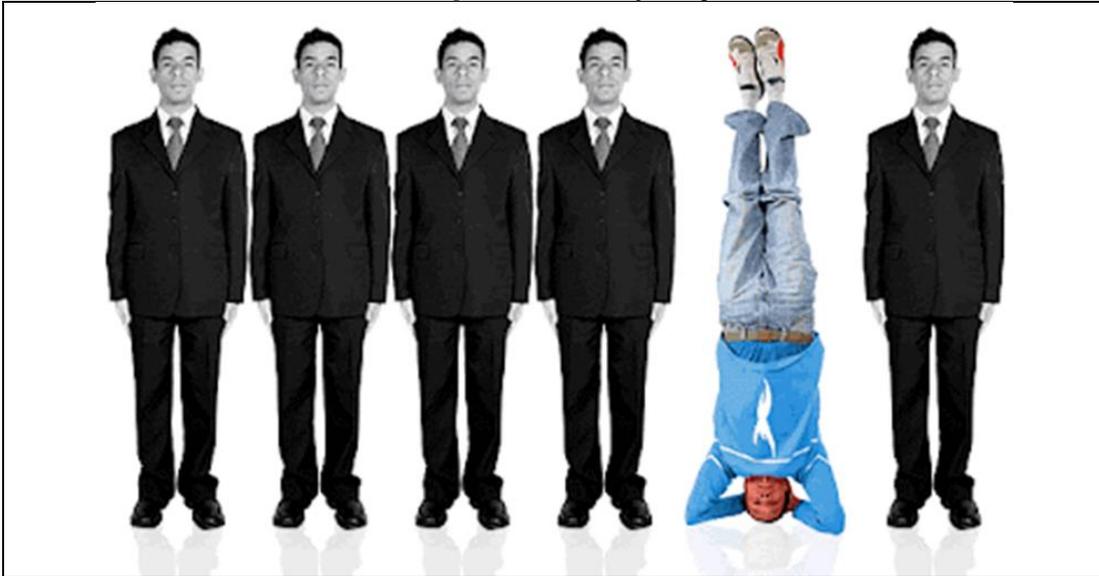
No entanto, não possui um método ou caminho a priori anterior à experiência para realizar as investigações. Por isso, as metodologias serão construídas no decorrer do percurso, “[...] buscando inspiração em diferentes textos, autores, linguagens, materiais, artefatos” (Paraíso, 2014, p. 34-35), estando sempre atenta a possíveis inspirações advindas dos mais variados lugares, como gestos, movimentos e narrativas. Nesse sentido, as linhas cartografadas nesta pesquisa, não possui linearidade e, tampouco, funciona modo circular. Serão rizomáticas. Envolvidas umas com as outras, entrelaçando-se. Sendo assim, “Não param de se misturar [...], se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra (Deleuze; Guattari, 1997b, p. 77). Isto porque um rizoma “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

E neste emaranhado de vidas, apresentarei no capítulo posterior os movimentos sentidos, percebidos e escutados nesse fazer cartográfico no espaço – escola pesquisado. Para isso utilizei: observações, registros no diário de campo e conversas informais com crianças e adultos durante as visitas. A escrita nesse diário consistiu em, além de observar o dia a dia das atividades escolares, registrar as falas, ações, imagens, expressões corporais, disposição dos objetos, de espaços e tempos. Mas também as sensações, percepções e afetos.

Conforme mencionado acima, trarei algumas narrativas de Ivi no decorrer desta dissertação, ressaltando ser um desejo dela em contribuir com a pesquisa no sentido de movimentar-se cartograficamente, trazendo contribuições com seus relatos e percepções às infâncias que compõem esse espaço e como em alguns momentos da sua infância, por ser um corpo dissidente, foi preciso que ela se (re)inventasse e se (re)significasse diante de condutas normativas ou como diz Judith Butler com “Problemas de Gênero.”

Aos dezoito anos assumi minha verdadeira identidade de gênero, mas desde criança sempre andei com meninos e gostava de brincadeiras “de meninos”. Com minha mãe a aceitação foi tranquila, porém, ela tinha medo dos preconceitos e da violência contra mim. Às vezes, uns engraçadinhos machistas procuravam brincadeiras de mau gosto, mas, logo eu cortava e seguia a vida (Ivi).

**Figura 1** – Diferença X Igualdade



Fonte: Disponível em: <http://nosso-cotidiano.blogspot.com/2009/08/temos-o-direito-sermos-iguais-quando.html>.  
acesso em: 24 de abril de 2022.

A partir deste relato, atrelado à Figura 1 que trago como uma dissidência, fazendo alusão à Ivi, para mim fica evidente que o padrão esperado em relação às identidades de gênero é a heterossexualidade, colocando a homossexualidade como anormal, estranha. Faz-se necessário, como nos coloca Nogueira (2013, p.25), trazer debates sobre gênero, pois, “[...] problematizar a heterossexualidade significa também discutir sua construção histórica, mudanças e a sua diversidade”. Entendo que tal desconstrução seja essencial para que possamos romper com a exclusividade do binarismo e a aparente estabilidade dessa condição.

[...] por outro lado, na medida em que várias identidades – gays, lésbicas, *Queers*, bissexuais, transexuais e travestis – emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais (Louro, 2010, p.31).

Ivi não se reporta a nenhum episódio de preconceitos em relação a seu modo de ser na escola. No entanto, as identidades de gênero ocupam todos e quaisquer espaços, e a escola sendo o segundo ambiente de socialização dos sujeitos como sinaliza Brandão (2003), apresenta-se como um campo fértil de disputa, nos convidando a pensar e criar classificações tipológicas de homens e mulheres. Muito mais do que conhecimentos laicos, a escola constrói crenças, símbolos e relações de poder que regulam, aprisionam e silenciam corpos que fogem aos padrões de gênero. Nesse sentido, Louro nos alerta que,

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (Louro, 2003, p. 21-22).

Atravesso este espaço cartografado apresentando alguns dados e elementos coletados através de fotos e registros no diário de campo. Ressalto que estes foram consentidos por meio de um documento assinado previamente por aqueles que foram observados e/ou seus responsáveis.

A instituição em questão é uma creche-escola de pequeno porte, de caráter privado, situada em um bairro periférico na cidade de Feira de Santana – BA. Composta por três salas de aula, dois banheiros, uma brinquedoteca e um pequeno pátio onde acontecem as aulas de karatê e balé. O que me chamou a atenção na estrutura física do ambiente foi o seu formato de residência, que, mesmo adaptada, ainda carrega em seus cômodos fortes características da sua antiga estrutura. Em meus registros no diário de campo, chamo de “escola casa”, por conter visivelmente este formato, tendo uma das salas funcionando no espaço “cozinha”, identificada facilmente por conter estruturas fixas de balcões, pias, etc.

A instituição atende crianças a partir de quatro, até sete anos de idade, cursando Educação Infantil além de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I. Funciona também em turno integral: um turno a criança fica em sala de aula com as devidas demandas da rotina escolar e, no turno oposto, há oferta de balé e karatê.

As salas de aula são relativamente pequenas. Em uma delas há um banheiro, mesas e cadeiras dispostas meio que emaranhadas por não comportar a quantidade de crianças; quadro branco, uma estante com materiais didáticos e alguns cartazes fixados na parede como: de aniversariantes, Páscoa e atividades outras dos estudantes. Todas as fotos com pessoas, terão suas faces preservadas por questões éticas.

**Figura 2** – Sala de aula – Grupo 4



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora.

Durante as visitas não visualizei espaço para as crianças brincarem, aliás nunca as vi brincando fora da sala de aula. Em se tratando de infâncias, entendemos a importância do brincar como uma das várias formas de expressões utilizadas pelo corpo infantil para manifestar o que culturalmente apreendeu do universo que a cerca (Finco, 2003). Não me adentrarei a este assunto, pontuando aqui apenas a falta de um espaço possível para a interação e brincadeira dos pequenos.

O pátio, onde acontecem as aulas de karatê, também não é um espaço muito grande com as aulas de balé acontecendo, neste mesmo local, em dias alternados.

**Figura 3** – Garagem / Pátio da escola

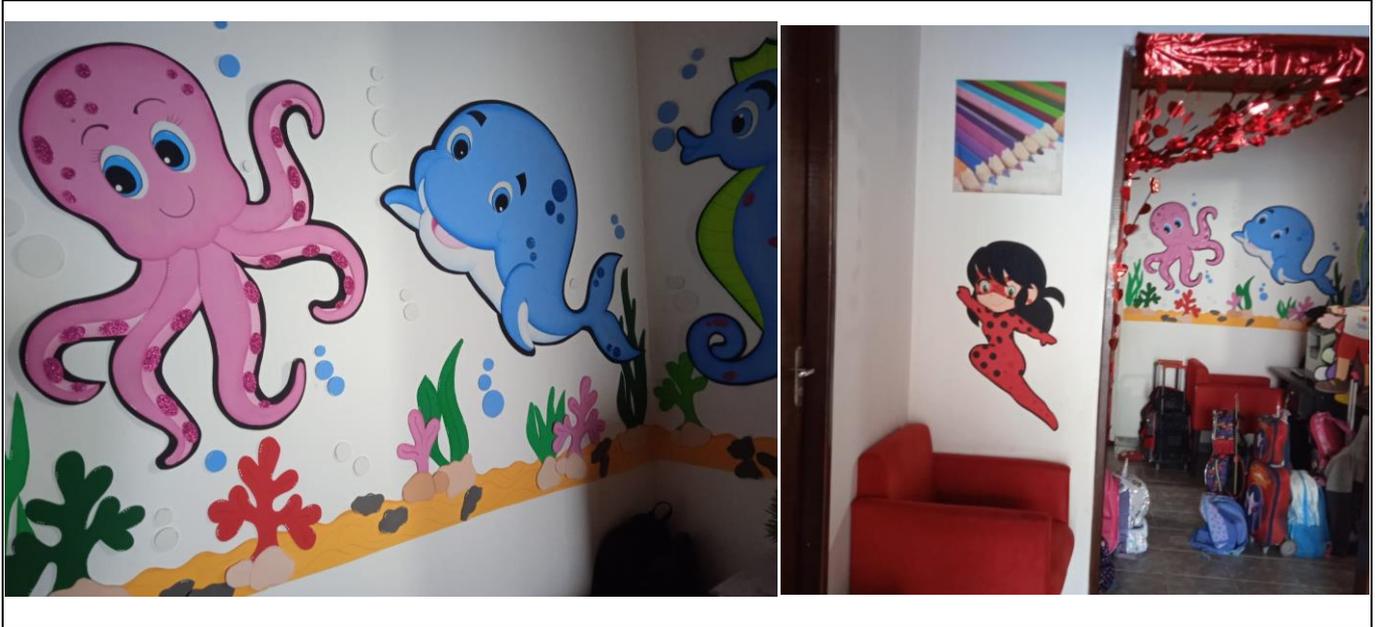


Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora.

É válido ressaltar que, não somente os espaços e as narrativas carregam consigo indícios do binarismo de gênero e heteronormatividade, mas, as paredes estão explicitamente fazendo a separação em dois polos: o azul e o rosa. Antes mesmo do nascimento de uma criança, já são cristalizadas práticas e discursos para a manutenção das normas que regularão os gêneros, no sentido de vigiá-los para que se encaixem dentro da perspectiva dos padrões heteronormativos. E na maior parte das instituições escolares valoriza-se ainda a disciplinarização dos corpos, na tentativa de produzir um “corpo dócil e educado”. Louro (2001, p. 61) evidencia que,

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, os sabores, “bons” e descentes e rejeite os indescentes [...] E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferenças.

**Figura 4** – Paredes de um cômodo que antecede a sala de aula do 1º ano



Fonte: Fotografias do acervo pessoal da pesquisadora.

Essas imagens demarcam a imposição ao binarismo determinista tão entranhado nas práticas educativas das nossas instituições escolares, que buscam disciplinar e silenciar os corpos, (re)produzindo e (re)forçando as diferenças sexuais binárias estabelecida pelos papéis sociais instituídos, enquadrando comportamentos que fogem aos padrões estabelecidos pelas normas de gênero e sexualidade. Isso pode ser observado nas pinturas das paredes, quando a polvo fêmea é rosa e apresenta um olhar mais feminino enquanto o tubarão, masculino, é azul. Ademais, o perigo que cada animal apresenta, sendo a fêmea inofensiva e o outro mais perigoso, truculento no mundo animal, demarcando assim as características “próprias” de meninos e meninas.

Nas observações em campo, percebe-se a insurgência de novos olhares para *todes* os modos de vidas possíveis. Assim, me proponho com esta pesquisa perceber como ocorrem as relações de gênero na visão e nos movimentos destas crianças, suas (in)certezas, atravessamentos e (re)significações impressas em seus corpos através dos seus gestos.

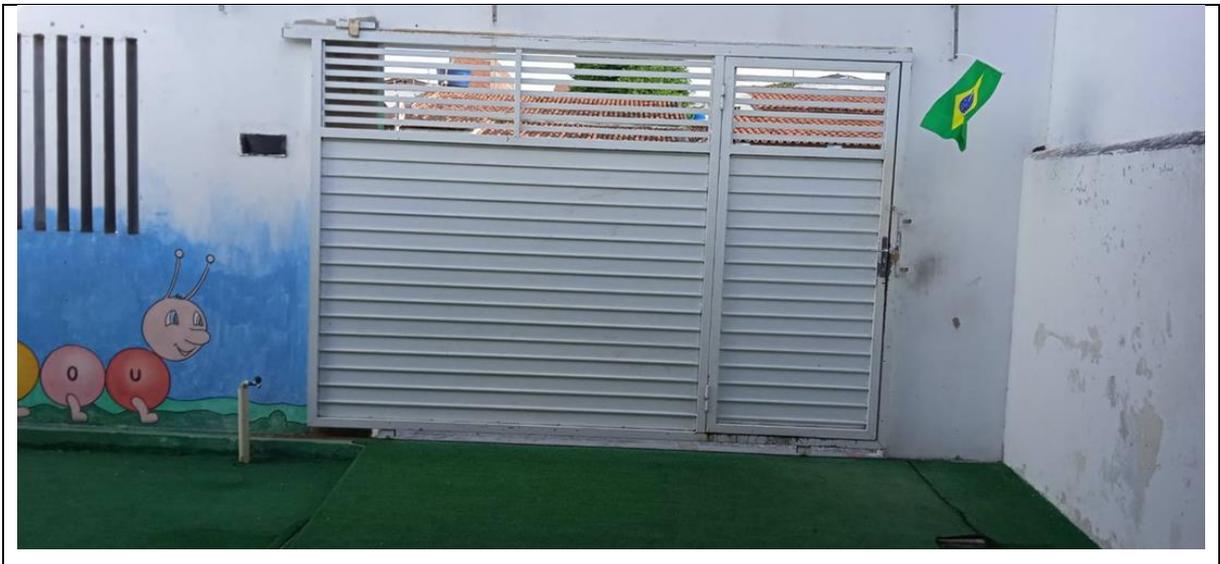
No capítulo a seguir, recorrendo aos movimentos cartográficos aqui explicitados, bem como às informações produzidas na pesquisa de campo e em diálogo com os teóricos que subsidiaram esses escritos, descortino os achados em forma de episódios, agrupados por aproximações temáticas.

### 3 CARTOGRAFANDO PERCURSOS

*“Há uma verdadeira “tecnologia de gênero” em torno da produção de mulheres e homens. As tecnologias de gênero, os discursos e as relações de poder são os instrumentos que produzem as subjetividades. Trata-se, então, de um mecanismo [...] para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, como meninos e meninas” (Salej; Amorim, 2016, p .42).*

Neste capítulo adentro às cartografias das observações e registros feitos no diário de campo no lócus de pesquisa no período de abril a novembro de 2022. Visando delinear o modo como foi realizada, transcrevo os achados observados, sentidos e escutados no campo de pesquisa.

**Figura 5** – Portão de entrada da escola



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora.

Nestes registros fiz uso da observação por acreditar ser um valioso instrumento para a produção dos dados e para isso me apoio em Mazzotti:

A observação dos fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas que se caracterizam pela utilização de múltiplas formas de coletas de dados e tem como vantagens permitir checar, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar boa impressão, permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir e permite o registro do comportamento em seu contexto temporal espacial (Mazzotti *et al.*, 2004, p. 164).

André (1995) acredita na importância da observação porque parte do princípio de que o “[...] pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 28). Portanto, a “[...] presença do pesquisador no campo possibilita-lhe uma visão cumulativa holística da vida social do grupo investigado.” (Teixeira, 2001, p. 199). Esse

procedimento contribui e enriquece a pesquisa uma vez que, através das observações, fotografias e dos registros no diário de campo, é possível perceber e acompanhar as práticas diárias, os gestos/movimentos e as linguagens utilizadas pelas professoras e crianças no seu cotidiano, como também o comportamento e as atitudes.

A escola é composta por uma diversidade de pessoas, classes sociais, raças, composições familiares, que atravessam o período escolar e a infância de modos singulares. Para uns, a experiência é dolorosa, para outros, prazerosa, e vale ressaltar que é nesse período que começam a surgir as curiosidades e descobertas dos corpos, da sexualidade, do mundo. Entre os espaços que produzem corpos, a escola se torna uma instituição que regula e conduz a construção de modos de enxergar o mundo, os outros e a nós mesmos. “Educativo”, esse movimento contribui para compreendermos como existem intervenções e controles que atravessam a ação escolar na construção de pessoas e que se valem “[...] de um investimento científico na intimidade de sua fisiologia, na gestão de seus desejos” (Soares, 2015, p. 65).

Desse modo, o corpo passa a ser regulado e as experiências que produzem nossas relações ficam tuteladas também pelo trabalho escolar, disciplinador de corpos. Assim, o corpo educado pela escola é adestrado por sistemas de representação e por experiências que geram posturas, modos de agir e responder aos sentidos que constituem a representação do que é ser aluno no espaço escolar.

Ao longo de minha carreira como professora de Educação Infantil, pude observar, em alguns momentos, como se desenvolve um aluno no decorrer da vida escolar, desde a sala de aula até os espaços mais amplos como a quadra ou pátio. Recorro a tais ambientes pelo modo que as crianças ficam mais à vontade nos movimentos e interações, pouco menos engessadas e vigiadas pelo olhar controlador adultocêntrico. Becchi (2003) afirma que é necessário pesquisar mais sobre a linguagem dos gestos por estarem relacionados aos movimentos corporais, gestuais de exploração e contato com o outro.

A relação com o corpo também se dá nos processos em que as crianças que estão na escola aprendem a conhecer como as culturas diferenciam os processos de gênero, as diferenças que estão dispostas no cotidiano e quais são as possibilidades que se encontram nos espaços em que vivem. As pedagogias culturais que inscrevem as noções de gênero no espaço escolar fixam para meninos e meninas um “modo correto” de atuar e atividades que devem ser compreendidas como proibidas e permitidas para os corpos.

Em “O livro dos Abraços”, Eduardo Galeano nos presenteia com a história de um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, que conseguiu subir aos céus. Quando voltou, disse que tinha visto lá de cima a vida humana e que, para nossa surpresa, somos um

mar de fogueirinhas e explica: “Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores” (Galeano, 2017, p. 13). Do mesmo modo, cada fogueira possui uma intensidade diferente:

Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (Galeano, 2017, p. 13).

Inspirada no conto, reitero que estes escritos têm convicção da existência de diferentes infâncias, partindo da premissa de que não existe uma única, universal e histórica, vivenciada por todas as crianças do mesmo modo. O que existe é uma multiplicidade, cada uma com suas singularidades, experiências cotidianas das convivências, dos desencontros, dos arranjos, das vidas.

Assim, ao me colocar como pesquisadora para cartografar os territórios repletos de possibilidades de falas, gestos e silêncios, foi necessário entrar no jogo da experimentação, (re)fazer e (des)fazer caminhos, buscando mergulhar no mar de múltiplas intensidades produzidas e vivenciadas naquele ambiente. Pois as linhas de uma cartografia, com efeito, são muitas, infindáveis, “[...] multiplicam-se a cada novo olhar, sempre fogem antes de serem pegadas” (Oliveira, 2014, p. 289). Sendo assim, ao fazer cartografia, é preciso considerar que as linhas “[...] são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22) e, por isso mesmo, são constitutivas dos gestos, falas e escutas das crianças na instituição pesquisada.

Descreverei a seguir os achados em forma de episódios, definidos pelos seus conteúdos em termos de algum sistema prévio de categorização: por exemplo, “episódios agressivos”, “episódios de cuidados”, “episódios de faz de conta”. (Pedrosa; Carvalho, 2005).

Os episódios foram agrupados de acordo com a aproximação e semelhanças das temáticas. Assim sendo, este bloco, trata de concepções normativas dominantes de feminilidade e masculinidade. É notório que há um policiamento na identificação do que é próprio para o masculino ou feminino e, com isso, atribui-se gênero àquilo que, na verdade, não o tem.

Oliveira (2020), adverte que essas lógicas se mostram presentes nos espaços escolares, “vigilando” as crianças, e também nos espaços universitários, durante a formação de profissionais de cursos de licenciatura. O currículo e a organização escolar, desde a Educação Infantil, se mostram bastante eficientes na intenção de ensinar às crianças como elas precisam performar suas masculinidades e feminilidades, como assinala Paul Preciado (2019).

### 3.1 SEGREGAÇÃO E MARCAÇÃO DE GÊNERO

#### 3.1.1 Episódio – karatê, esporte só para meninos?

Neste dia observei a aula de karatê, pois a escola possui turno integral e o esporte é ofertado com o objetivo de aprimorar a coordenação motora, atenção, concentração e disciplina. A turma é composta apenas por meninos. Algumas meninas demonstraram desejo em participar das aulas. Segundo a direção, as famílias não autorizaram, pois a escola também oferta o balé, o preferido pelas famílias das meninas em questão (Diário de Campo, 02/05/2022).

**Figura 6** – Pátio da escola / aula de Karatê



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora.

Este episódio traz consigo o modo como os corpos, desde criança, são segregados, enfatizando uma sexualidade, seja ela masculina e/ou feminina, sendo bombardeados com informações, práticas e condutas que partem de uma visão binária do que “é próprio para homem e mulher”, um padrão de identidade fixo que regula como os sujeitos devem agir. Um padrão que é socialmente estabelecido, e que provoca profundo estranhamento ao que lhe foge a essa regra. Os gêneros são caracterizados como efeitos dos padrões que os determinam e regulam, fazendo com que os sujeitos encenem suas identidades. Dessa forma, as práticas sociais ditam as possibilidades para o sujeito desde a sua concepção para assim garantir que algo é natural e inerente a ele simplesmente por causa de sua natureza biológica (Butler, 2003; Salih, 2013). Neste cenário, são criadas inúmeras ferramentas para normatizar e controlar os corpos dos sujeitos e seu sexo,

Em outros termos, o patriarcalismo funciona sobre a base de uma rígida homologia entre macho – masculino - homem e fêmea – feminino - mulher, sendo que essa

segunda conjugação se subordina à primeira e é entendida como uma versão distorcida do masculino. Ser macho ou fêmea tem a ver com a condição biológica do indivíduo. Ser masculino ou feminino liga-se à identidade de gênero desse sujeito. Ser homem ou mulher diz respeito ao papel social que os corpos estão condenados a cumprir por toda a vida. (Callegari, 2009. p. 10).

Desta forma, os indivíduos inseridos na sociedade estão designados a cumprir um rígido e imutável papel, reproduzir normas, comportamentos, discursos, pensamentos que correspondem às imposições heteronormativas citadas por Callegari (2009), de homens – machos – masculinos ou mulheres – fêmeas – femininas. Sendo assim, qualquer experiência pessoal, cultural, social desviante, é estigmatizada, policiada e por fim, silenciada.

É notória a obsessão da sociedade em ensinar os meninos e as meninas a assumirem posturas, vozes, comportamentos e preferências distintas entre si, e a família como primeira instituição responsável pela criação e educação de uma criança, perpetua as segregações e distinções de gênero.

A infância é, ou deveria ser, uma etapa de experimentação do mundo, na qual os meninos e meninas pudessem ser incentivados a testar cores, cheiros, brincadeiras, sentimentos e sensações. É justamente quando, ao contrário, as crianças aprendem que há coisas específicas para meninos, e outras, para meninas. Tal divisão binária e dicotômica não se manifesta apenas em situações como a descrita no episódio acima. Os espaços escolares, religiosos, familiares, políticos, públicos, de lazer, artísticos, etc., revelam que as assimetrias e preconceitos decorrentes do heteroterrorismo ocorrem de maneiras tão sutis e peculiares que chegam a ser naturalizados. O karatê, por ser considerado um esporte de movimentos bruscos e força física, “torna-se” exclusividade dos meninos. Segundo conversa com a direção da escola, as famílias de meninas não permitem a prática do esporte em questão, por considerar ser próprio para meninos.

Eis que sentada à janela está a única figura feminina, a boneca Emília. Me pergunto: em qual circunstância foi colocada ali e por quem? A sua posição de expectadora me fez remeter a algumas meninas interessadas no karatê que sempre sentavam à frente da aula para observar. Ao sentar-me, também para assistir, elas se aproximavam e, na maioria das vezes, expressavam suas inquietações e desejo em participar. Em nossas conversas informais, por já saberem que a minha pesquisa tratava desses assuntos, buscavam soluções para suas angústias e prontamente eu sanava algumas dúvidas e elas passavam a compreender melhor a temática a exemplo da ‘proibição’, termo usados por elas, de alguns esportes, e sempre surgiam questionamentos como:

“Oh pró, porque quando a gente fala em fazer karatê o povo logo diz que isso é para

menino? As vezes nem é da família, mas aí meus pais não deixam eu fazer” (Aluna 1, 7 anos de idade).

“Ainda tem brincadeiras, roupas cores que é para menino e menina. Acho isso um saco, mas tem que seguir né? Fazer o quê?” (Aluna 2, 7 anos de idade).

Então, lhes explicava um pouco à luz dos teóricos que estudo, na tentativa de desconstruir o modelo binário e hierárquico de diferenciação sexual, que já não dá conta do entendimento e do acolhimento das subjetividades e identidades contemporâneas. Ao término da nossa conversa, deixava explícito que *todes*, independente do sexo biológico deveriam usufruir de suas experiências de vida sem as amarras e restrições impostas pelas normas de gênero e pelos efeitos heteroterrorizantes que elas lhes causam.

### 3.1.2 Episódio – Inversão de valores ou subversão?

**Figura 7** – Pátio da escola – adesão das meninas ao Karatê



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora.

Ao chegar, percebi um grupo de crianças fora da sala de aula, no fundo da escola/casa. Aproximei-me discretamente e percebi uma professora que ainda não tinha conhecido realizando um bingo de letras. Fiquei até o término da atividade. Ao conversar com a professora, ela me explicou que era uma espécie de reforço para os alunos com desempenho mais fraco. Fotografei alguns espaços e segui passando pelas salas de aula. Ao chegar na sala de grupo 4, percebi que tinha apenas uma professora, e na semana anterior, eram duas. Parei um pouco e ao observar a aula, a professora se aproximou e fez um desabafo dizendo que a colega, que era a professora regente, havia saído e ela, que era a auxiliar, estava assumindo a turma, ressaltando que estava muito insegura com essa nova situação. Continuei a caminhada e parei na sala do 2º ano e fui surpreendida com 3 meninas que conversavam em um canto sobre o karatê. Aproximei-me um pouco e logo me inseriram na conversa e me disseram que saíram

do balé e entraram no karatê, pois era muito chata as aulas. Questionei se estavam gostando e responderam que sim. “O balé não servia para nada, já o karatê nos ensina a se defender”. Para a minha surpresa houve adesões femininas. Já havia questionado anteriormente a algumas meninas sobre o interesse no esporte. Responderam que sim, mas, que só poderiam fazer balé. (Diário de Campo - 11/07/2022).

Embora estudos sobre as diferenças sexuais tenham ganhado força nas últimas décadas, a separação em dois pólos permanece sob bases que se apresentam quase que indissolúveis. No entanto, assim como os emojis colocados para cobrir os rostos das crianças, para não serem identificadas, nos questionamos: até quando essas bases ainda se apoderarão de nossos corpos?

O intuito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades atravessam nossos cotidianos. Desse modo, tais normas são voltadas aos corpos e delimitam a sanidade, moralidade, legitimidade e coerência. Aqueles que escapam ou atravessam esses limites são vistos como corpos ilegítimos, imorais, insanos e patológicos, ou seja, corpos impossíveis de existirem. O que há de errado, para uma menina, praticar uma atividade física que exige força e uma maior possibilidade de embate corporal?

Os estereótipos sobre os papéis sociais a serem desempenhados pelas crianças, são impostos desde a mais tenra idade, em que, aos meninos são associados a cor azul e brinquedos que remetem ao espaço público: carrinho, bola e esportes, e à menina a cor rosa com brinquedos ligados ao privado: casinha, bonecas e utensílios domésticos.

Preciado (2002) argumenta que ao se dar a notícia “é um menino ou uma menina”, criamos expectativas e geramos suposições em como será o futuro desse corpo que passará a ter visibilidade a partir da resposta dessa notícia. As formas de constituir-se masculino ou feminino são demarcadas e construídas socialmente. As cores marcam os corpos – o masculino e o feminino, ditando regras e prescrições normativas de como se constituir, se portar, se movimentar, de como agir e de como ser na vivência e na constituição da identidade de gênero e também da identidade sexual. A crença e a visão ideológica que molda e oportuniza apenas um único jeito de ser homem e mulher restringe e exclui corpos diversos e performances diferentes daquelas que escapam da norma.

A demarcação desses binarismos foi percebida em vários episódios, em especial, neste em que o corpo feminino antes era restringido para a prática do karatê. Após alguns meses de observação neste espaço, algumas conversas informais com as crianças e profissionais da instituição, pude perceber algumas adesões femininas ao esporte. Assim, as meninas tiveram a oportunidade de experienciar novas formas de feminilidade sem a atribuição de que seriam menos ou mais mulheres por praticar tal esporte.

Este tipo de exclusão denota como essas crianças já estão tomadas pela diferença

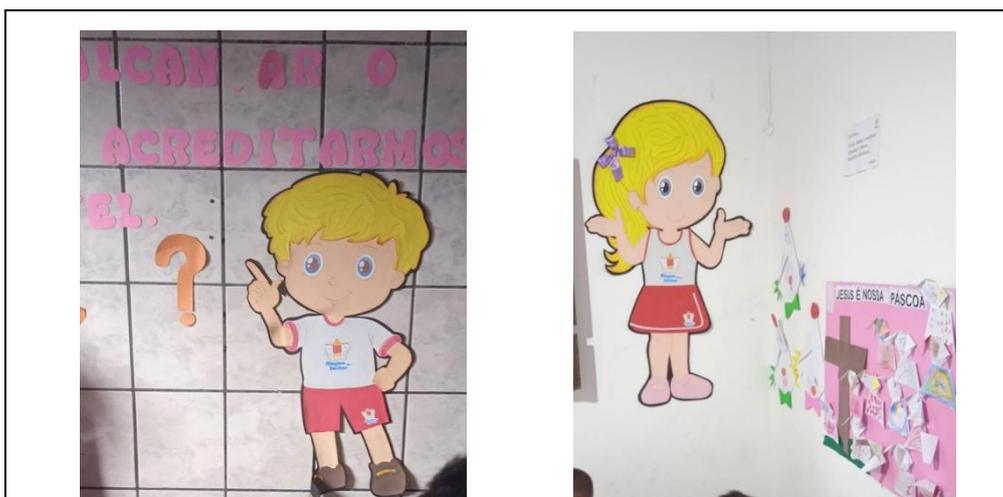
discriminatória entre o que é tido como “normal” para menino e menina. Tais atitudes influenciam diariamente a maneira de se relacionarem com as demais crianças, sendo incluídas ou excluídas de atividades que não são “apropriadas” ao seu gênero. Dentro desse contexto, Felipe (2004) afirma:

Observa-se que as opiniões das crianças, na maioria das vezes, são influenciadas pelos discursos que elas escutam dos familiares e das pessoas com as quais conversam, pois desde pequenas, elas já se acostumaram a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequado e próprio para homens e mulheres (Felipe, 2004, p. 37).

As crianças vão se constituindo como homens, mulheres e *outras* através das culturas, das interações e outras atividades, pois não nascemos homens e mulheres, mas vamos nos constituindo, nos transformando em cada meio possível de subversão ou transgressão. Nesse sentido, percebemos que as crianças escaparam dos estereótipos e burlaram as amarras produzidas pela família, escola e sociedade. Possivelmente, por terem a oportunidade de, mesmo que informalmente, serem ouvidas e exporem seus medos e inquietações, visto que não deveria caber, nos espaços educativos, a (re)produção de sistemas de dominação que governem as relações que as crianças estabelecem, uma vez que têm o direito de estarem livres de qualquer amarra que as impeçam de experienciar o corpo em sua plenitude.

### 3.1.3 Episódio – A distinção entre dois polos

**Figura 8** – Paredes das salas de aula do Grupo 4



Fonte: Fotos do acervo pessoal da pesquisadora

Antes de apresentar o episódio, chamo a atenção sobre as fotografias acima. Cada imagem pertence a uma sala de aula diferente, uma delas, com paredes cheias de cartazes com produções das crianças. A outra, apenas com a imagem de um menino e uma frase que diz: “Só

podemos alcançar o impossível se acreditarmos que é possível”. Em ambas, as crianças têm peles brancas, madeixas loiras e olhos azuis, em um contexto de um bairro periférico, em que maior parte das crianças são negras, as representações de crianças nas paredes eram o oposto da realidade. Mais um modelo hegemônico com representação do legado eurocêntrico. Sigamos ao episódio.

Nesta visita, passei um tempo maior na sala do 2º ano, que funciona no cômodo do que era a cozinha da casa. Percebi, neste dia, uma movimentação intensa, a ponto de interferir na atenção das crianças, visto que muitas pessoas passavam por dentro da sala/cozinha para usar o banheiro. Crianças do turno integral tomam banho no banheiro desta sala. Com todo esse movimento, as crianças demonstravam inquietação e desinteresse na explicação da professora, que lhes chamava a atenção o tempo inteiro.

No momento de intervalo, a professora aproximou-se de mim e desabafou sobre a sua insatisfação em ter que dar aula com essa movimentação todos os dias. Relatou sobre a precariedade do espaço físico e da troca de professora no meio do ano letivo. Outro comentário que ela fez é que se trata de uma turma complicada no sentido de defasagem na aprendizagem e que não vê nenhuma medida sendo tomada para que mude essa realidade. Relatou que a escola precisa investir na valorização dos profissionais, na questão salarial, bem como na infraestrutura do espaço físico. Aproveitei o diálogo e falei sobre as duas crianças apontadas por uma profissional da instituição como afeminadas. Segundo a professora, ela percebe, em um dos envolvidos, jeitos afeminados, mas que nunca conversaram sobre o assunto.

Ao chegar a professora de karatê para buscá-los, começou um burburinho entre eles. Uma menina disse que fazia balé, mas que agora iria fazer karatê. Dois meninos gritaram: “eu também queria fazer balé”. A menina logo retrucou: “Oxe! Tá doido? É menina que faz balé”. Seguiram para a aula e quando a menina em questão passou por mim, fiz uma rápida abordagem questionando o motivo dos meninos não poderem fazer balé e ela prontamente respondeu: “Balé só as meninas podem fazer pró”. Um dos meninos respondeu ao ouvir a conversa: “É karatê é coisa de menino e tu faz”.

Saíram todos para a aula de karatê e a professora comentou: “Desde tão pequenos e com atitudes preconceituosas”. Me despedi e segui para a aula de karatê. Em diálogo com Ivi, professora de karatê, ela relatou sobre a importância de pesquisas como a minha, visto que os preconceitos e julgamentos partem das professoras e/ou profissionais das instituições. Ou seja, o despreparo é gritante em se tratando deste tema. Até porque, segundo ela, uma criança ainda não tem noção de escolhas deste tipo. Citou seu exemplo dizendo que quando criança, sua vida era normal, brincava de tudo. Quando começou a ter noção da sua orientação sexual, já estava com 16 anos. (Diário de Campo - 26/09/2022).

As diferenças de gênero se apresentam de maneira constante na infância, pois desde muito cedo as crianças aprendem que a representação do homem continua sendo a virilidade, a proatividade, a face mais forte e dominante, e por isso devem ocupar o espaço público, enquanto a mulher é representada pelas características da fragilidade, passividade, subserviência e devem ocupar o espaço privado. Ao normalizar determinadas representações de homens e mulheres que (re)produzem estereótipos segregadores e opressores, se estabelece um padrão que leva todos que não se encaixam nele a serem percebidos como errados, marginalizados e violentados.

Louro (1997) explica que desde a ecografia<sup>4</sup>, a construção de gênero começa a ser delineada sobre a criança. Assim, o corpo é educado por parâmetros culturais que se iniciam tendo por base características biológicas que são dicotômicas e binárias para o pensamento médico. Entretanto, é relevante compreender que as construções de gênero e sexualidade se constituem, também, por características da cultura e da sociedade e, assim, de acordo com Louro (2003, p. 11), os “[...] corpos ganham sentido socialmente”.

Bento (2011) problematiza que os brinquedos como bonecas, fogãozinho e panelinhas, preparam a criança para atuar no gênero feminino conforme as características de passividade, cuidado e bondade, estritamente vinculadas à maternidade e à vida privada. Já os revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que aguçam a competitividade, conduzem a construção do masculino e sua atuação no mundo público.

Não somente os corpos ganham sentidos, mas também as fixações desses sentidos em “conformidade” com o binarismo de gênero. “A cada reiteração do/a pai/mãe ou professores, a cada ‘menino não chora!’, ‘comporta-se como menina!’, ‘isso é coisa de bicha!’, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada.” (Bento, 2011, p. 552). Com isso, observamos as violências decorrentes da normatização do gênero e da sexualidade, bem como instigamos a reflexão e o reconhecimento das marcas do heteroterrorismo em práticas cotidianas, endereçadas às crianças por meio dos enunciados e outros artefatos culturais que permeiam diversas instâncias das infâncias<sup>5</sup>.

É possível observar que atitudes como as mencionadas neste episódio propõem distinções entre as crianças, podendo reforçar os sentimentos de disputas e até mesmo os distanciamentos entre elas.

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (Finco, 2010, p. 123).

No que diz respeito à educação, essas concepções de discriminações de gênero e sexualidade se tornam evidentes, pois no espaço escolar as crianças passam a conviver com pessoas de culturas diferentes das suas. As pedagogias culturais que inscrevem as noções de gênero neste espaço, fixam para meninos e meninas um modo correto de atuar e atividades que

---

<sup>4</sup> A ecografia ou ultrassonografia, nesse caso, a obstetrícia é um exame que nos permite observar o bebê dentro do útero da mãe e assim conhecer o seu estado de saúde ao longo da gravidez.

<sup>5</sup> Tomamos de empréstimo o conceito de “heteroterrorismo” como proposto por Berenice Bento (2011) para dar conta das tecnologias discursivas propostas desde o nascimento da criança e reiteradas pela escola – e outras instituições sociais – para preparar os corpos partindo de referenciais heterossexuais e normativos de gênero para suas construções identitárias.

devem ser compreendidas como proibidas e permitidas para os corpos. As falas das crianças neste episódio expressam a normatividade de gênero e explicita o jogo ilusório pelo qual somos constituídos homens e mulheres, corroborando com as hipóteses aqui apresentadas.

Urge compreender que o momento social em que vivemos é fluido, as identidades de gênero se formam, se hibridizam e não apenas se norteiam nas algemas do masculino e feminino. Os corpos também podem se identificar com o gênero fluido, experimentando uma fluidez entre o “neutro”, “feminino” e “masculino”. O que explicita a ideia de Aguiar (1997, p. 63) de que “[...] essa fluidez e mutabilidade orientam as possibilidades das identidades de gênero que se conformam, temporariamente, delimitando o tipo de ação. As pessoas contêm dentro de si múltiplas identidades”.

### 3.1.4 Episódio – “Não tenho preconceito”... Como assim?

Meu corpo é uma jaula desagradável, na qual terei que me mostrar e passear. É através de suas grades que eu vou falar, olhar, ser visto. Meu corpo é o lugar irremediável a que estou condenado. (Foucault, 1966, p. 91).

Fui recebida pela diretora, me apresentei e falei um pouco sobre a minha pesquisa, indagando sobre possíveis dúvidas e/ou se havia objeções acerca do tema. E a conversa aos poucos foi fluindo...

Ela afirmou não ter preconceito de gênero e logo citou a professora de karatê que tem um relacionamento homoafetivo. Seguiu dizendo que tem amigos gays e quem é ela para julgar: “Embora para a lei divina só há homem e mulher” categoricamente afirmou. Na continuidade, explanou, com um certo desconforto, que não autoriza, na escola dela, “menino que se sente menina fazer uso de banheiro feminino”. Imagine uma menina usando o banheiro e entrar um menino com órgão sexual diferente e usar o mesmo banheiro!, enfatizou ela.

Relatou dois casos de crianças homossexuais na escola e que ela lidou bem com a situação ao acolher e orientar as crianças envolvidas, além de convidar a família para comunicar a situação, fornecendo todo o apoio necessário. Tanto às crianças, quanto às famílias. Ao receber a família de uma das crianças, relatou que a mãe da criança em questão, apesar do susto, aceitou com mais facilidade, já o pai, mostrou-se irritado, inclusive com críticas preconceituosas à escola, dizendo estar a posicionar-se condizente e incentivando o filho a ser gay. A diretora mostrou-se firme em sua postura em defesa da criança, que segundo ela, desde os 5 anos de idade apresentava jeitos afeminados. (Diário de Campo - 25/4/ 2022).

Como citado no episódio acima, a escola, na maioria das vezes, reforça essa base educacional transmitida, justificada e terminantemente expressa pela família, tornando-se um lugar que reproduz o preconceito de gênero. Dessa forma, a instituição escolar, através de sua organização e do seu cotidiano, também se torna responsável pela naturalização de práticas sociais que subordinam o gênero feminino ao masculino. Segundo Guacira Lopes Louro:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (Louro, 1997, p. 58).

Nesse sentido, a escola, por meio de suas instituições e práticas, pode correr o risco de produzir em seu espaço as distinções e as desigualdades de gênero que, por sua vez, são aprendidas e interiorizadas pelos alunos. É na instituição escolar que se inicia o aprendizado e a produção de “um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina que passará pelos bancos escolares” (Louro, 1997, p. 61), além da transmissão de valores ligados à moral e aos bons costumes que formariam o caráter e as virtudes dos educandos. Enquanto a escola continuar representando as estruturas de poder de um sexo/gênero sobre o outro as reivindicações em prol de uma equiparação sexista continuarão latentes.

Não existe apenas a desigualdade entre o sexo masculino e feminino, existe também a desigualdade de tratamento dos padrões de comportamento esperados e aceitos socialmente por homens e mulheres. Quando seus intérpretes não correspondem aos seus devidos papéis pagam um alto preço por serem diferentes, seja nas atitudes ou nas performatividades de gênero.

A performatividade emerge na obra de Judith Butler escrita em 1990: *El género en disputa*, para questionar uma suposta essência/ontologia do gênero e um modelo substancialista de identidade (que perpassou diversos movimentos de política indentitária). Segundo ela, o gênero se edifica mediante a repetição de atos descontínuos, regulados por uma normatividade que prevê a continuidade entre gênero, sexo e desejo. Segundo a autora:

Esses atos, gestos e realizações (...) são performativos no sentido de que a essência ou a identidade que pretendem afirmar são invenções fabricadas e preservadas mediante signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de que o corpo com gênero seja performativo mostra que não tem uma posição ontológica distinta dos diversos atos que conformam sua realidade (Butler, 2007, p. 266).

Analisando este episódio me perguntei: e se atualmente existir nesta escola crianças desviantes, corpos que escapam aos padrões normativos de gênero e sexualidade como a própria profissional narrou a existência em um passado distante? Como seria a convivência desta criança na escola, uma vez que a profissional não permitiria um corpo trans fazer uso do banheiro que se sentisse à vontade? Considerando tal contexto, corrobora Miskolci (2010) quando diz que a homofobia tanto pode partir de estudantes quanto de quaisquer profissionais comprometidos com o processo de educar. Na narrativa acima, o que parece ocorrer é uma atitude homofóbica, visto dizer não ter preconceito, mas manifesta esdrúxula violência ao fazer distinção ao uso de determinados ambientes na instituição. Preciado (2013) destaca a difícil tarefa das crianças que lutam com a estranheza de seus próprios corpos e que ainda são

patologizadas e invisibilizadas.

Assim, segundo Miskolci (2010), a escola, a mídia e o senso comum tendem a criar imagens preconcebidas sobre como meninas e meninos devem agir e ser a partir de ideias e de valores cultivados desde o seu nascimento e, neste episódio, como devem agir em determinados espaços onde não há uma visibilidade ampla, mas restrita como nos banheiros da escola.

Assim, nos juntamos a Preciado (2013) quando afirma que a sociedade “heterocrata” constrói crianças heterossexuais que são direcionadas a se enquadrarem dentro de uma norma de gênero que irá reprimir qualquer forma de viver e experimentar seu corpo de forma livre e resistir ao que não estiver de acordo com suas vontades e desejos. O pesquisador denuncia a falsa proteção criada em volta da criança e questiona:

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *Queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (Preciado, 2013, p.97).

Em seu texto de 2013, intitulado “Quem defende a criança Queer”, o autor critica a forma como as crianças são “cuidadas e criadas”. Para o pesquisador os sistemas familiares e políticos são truculentos com os pequenos. Seu texto traz sua própria infância e como foi violentamente atingido pelo processo massivo da chamada polícia de gênero do qual precisou fugir para se proteger e conseguir viver expressando sua identidade da maneira como se sentia humano “de verdade”. No relato apresentado, ele afirma que sua família, durante sua infância, não possibilitava seus direitos de determinar seu próprio gênero e sexualidade, mas sim a defesa e garantia da reprodução das normas de gênero e também sexuais.

O espaço escolar, neste caso, (re)produz, mas também pode desconstruir relações que oprimem, promovendo a liberdade, tendo em seus princípios a dignidade humana e a igualdade de direitos. Pensar a escola numa perspectiva da promoção da educação para a diversidade humana implica em superar os inúmeros desafios que ainda persistem neste campo, mas também, reconhecê-la como um espaço de convívio com a diferença e um dos lugares mais importantes para a discussão e formação de atitudes/ideias.

Nesta perspectiva, percebe-se a importância dos educadores estarem cada vez mais preparados para enfrentar os desafios de promover uma educação pautada no respeito à diversidade e no fim da intolerância e do preconceito, buscando apenas a promoção da vida, sem rótulos, sem estigmas, sem estereótipos.

## 3.2 CORPOS DESVIANTES

### 3.2.1 Episódio – *Queer, o afeminado desviante?*

Não sou um homem. Não sou uma mulher. Não sou heterossexual. Não sou homossexual. Tampouco sou bissexual. Sou um dissidente do sistema sexo-gênero. Sou a multiplicidade do cosmos encerrada num regime político e epistemológico binário gritando diante de vocês (Preciado, 2020, p.23).F

**Figura 9** – Porta da sala de aula – 2º ano



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora.

A imagem escolhida neste episódio está anexada na porta da sala de aula do 2º ano. Sugere o desejo das crianças consideradas desviantes que, em conversas informais, relataram acharem lindas as roupas de princesas, heroínas, batons, esmaltes.

Nesta visita foi possível transitar pelo espaço físico da escola/casa, com autorização da direção, que estava envolvida em uma ação sobre o trânsito. Os alunos deixaram a escola por aproximadamente uma hora para essa ação.

Eu transitei pelas salas, fotografei algumas imagens e observei a estrutura física. Um espaço relativamente pequeno para a quantidade de crianças. Há apenas 4 salas de aulas, com algumas mesas e cadeiras dispostas em cômodos, ainda com estrutura visível de casa, com algumas adaptações no que diz respeito a cartazes e quadros brancos fixados nas paredes. Uma das salas do grupo 4, que atende aos alunos de 4 anos, é notório que era o cômodo cozinha, pois ainda há algumas estruturas como balcão, pia, espaços para botijão de gás, etc. Assim, percorri todos os espaços. Notei a pouca ventilação por serem ambientes fechados sem janelas e com baixa luminosidade.

Posteriormente, segui para a garagem da escola/casa, onde acontecem as aulas de karatê. Ao sentar para observar a aula, uma funcionária da escola sentou-se ao meu lado e disse: “Pró, está vendo aquele ali? Tem um jeito afeminado e só quer ficar perto

do outro colega que também já está ficando igual a ele. Tá levando o colega para o mal caminho. Engraçado, ele gosta de batom, pintar unhas e brinquedos de meninas”. (Diário de campo - 09/05/2022).

Comentários desse tipo refletem tentativas de rotular uma criança que foge aos padrões de “normalidade”, reforçando as opiniões e estereótipos existentes. Os corpos que fogem às regras são vistos como sujeitos desviantes. Na verdade, o estranhamento é provocado porque, desde o nascimento, os sujeitos tidos como “normais” são classificados como menino ou menina, de modo a conduzir suas vidas e encaixar seus corpos no binarismo masculino ou feminino. A legibilidade dessas identidades dependerá de como esses corpos se submetem às regras sociais e culturais que regulam os gêneros. Os que não seguem as regras do padrão heterossexual causam uma sensação de instabilidade, evidenciando como as regras de comportamento são formuladas e a que tipo de interesses devem servir (Butler, 1993; Louro, 2013).

Para Oliveira (2020), essas lógicas de controle e repressão se mostram presentes nos espaços escolares, “vigilando” as crianças, e também nos espaços universitários, durante a formação de profissionais de cursos de licenciatura. O currículo e a organização escolar como um todo se mostram bastante eficientes na intenção de ensinar às crianças como elas precisam performar suas masculinidades e feminilidades.

Este binarismo e estereótipos criados e/ou reforçados, são extremamente limitantes, excludentes e violentos, uma vez que aprisionam as crianças a fingirem ser o que de fato não são, apenas para serem aceitas socialmente. Portanto, são debates necessários e a escola deve ser um dos cenários que viabilize tais discussões, visando a desconstrução destes modelos heteronormativos.

Quando uma conduta não corresponde aos padrões e expectativas da sociedade, é considerada divergente, transgressora e “anormal”. Conforme nos mostra Miskolci (2003), qualquer conduta desviante dos padrões socialmente estabelecidos coloca-nos na ala “anormal” ou “patológica” da sociedade:

Afinal, o que se teme no anormal é mais do que sua diferença, é o poder de transformação social de seu estilo de vida. O espaço hegemônico da normalidade visa, sobretudo, a perpetuação e a intensificação das normas que a instituíram. Os anormais se caracterizam principalmente por sua forma de viver. Os gays, por exemplo, não seguem o fim da reprodução social ou biológica e, apesar do forte estigma que ainda os marca, têm o potencial de colocar em cheque os fundamentos da ordem vigente e subvertê-la.[...] Os anormais nada mais são do que construções sociais naturalizadas, as quais derivam de relações de poder que atribuem a eles uma posição de inferioridade e submissão na ordem social. Nossos corpos socializados trazem o passado ao presente e contribuem para a manutenção das categorias sociais e da hierarquia imposta pelo padrão de normalidade burguês (Miskolci, 2003, p. 123-124).

A obediência às normas asseguraria a aceitação da pessoa e sua inclusão dentro de um determinado grupo social, assim como ignorá-las ou transgredi-las comprometeria sua reputação, podendo ser até mesmo excluída pelo grupo. As normas tendem a ser tacitamente fixadas e mantidas através de linguagem corporal e comunicação não verbal entre as pessoas nas suas interações diárias (Bichiere, 2006). Assim, comportar-se, olhar, pensar, apresentar-se de forma diferente, etc. constitui violação dessas normas e valores.

Ao contrário do que reza o senso comum, a distinção entre normalidade e patologia não se circunscreve apenas à área da medicina e é uma das oposições que regem a organização de nossa sociedade. Assim, devemos começar nossas reflexões com duas perguntas que à primeira vista parecem provocações: O que é normal? O que é desvio? A resposta a estas duas questões intercambiáveis não podem ser encontradas nas ciências naturais. O que se qualifica de normal não é um dado natural e evidente, antes o resultado de discursos e práticas sociais (Miskolci, 2003, p. 109).

As normas de gênero especificam aquilo que a sociedade estabelece como sendo atributos, papéis e condutas específicas de homem e de mulher, e que se transformam em expectativas sociais. Uma simples transgressão de conduta normatizada e estereotipada que configura o dispositivo binário de gênero, causou um estranhamento e conseqüentemente um julgamento da profissional citada neste episódio.

### **3.2.2 Episódio – Perversão na infância?**

Ao chegar na escola, sentei para aguardar a aula de karatê começar e a funcionária que fica no pátio sentou-se ao meu lado e começou os relatos... “Menina, além dos meninos do 2º ano, agora foram duas meninas do 1º ano que estavam se beijando aqui no banheiro da escola”. Após essa narrativa, ao terminar a aula, me dirigi a sala em questão para tentar apurar algo. Conversei um pouco com a professora, enquanto observava a turma. A professora relatou que as meninas disseram que eram namoradas, “mas logo que as repreendi não houve mais os comportamentos pervertidos”.

Questionei como foi realizada essa conversa com as estudantes, a professora respondeu: “Falei que não era certo duas meninas se beijarem, que não era para acontecer novamente”. (Diário de campo - 12/09/2022).

As crianças já nascem marcadas com um gênero e, conseqüentemente, uma enorme expectativa social sobre como devem experienciar esse gênero durante a vida é estabelecida. Kennedy (2010) defende que o conceito de “gênero binário” foi tão fortemente incorporado na forma de as pessoas compreenderem o mundo que se alguém ou algum grupo manifestar oposição a essa compreensão é extremamente intolerável. Porém, o autor reitera que a crítica é crucial para que os indivíduos que não se reconhecem dentro do formato binário de gênero possam viver livres e usufruir dos mesmos direitos que qualquer outro indivíduo tenha, e lutar

para não mais sofrer qualquer tipo de violência. Na escola, ao pensarmos em crianças com idades entre 4 e 7 anos, devemos pluralizar essa discussão e, ao invés de impor dualidades, pensarmos as identidades infantis por um viés de fluidez, ou a partir de um hibridismo no lugar do rígido menino/menina.

Para a professora em questão, os corpos infantis são marcados pelo sexo biológico e definem seus papéis dentro do binarismo homem/mulher, sendo um o pólo masculino e outro, o feminino. Assim nota-se que a sua percepção é a de que o gênero está cristalizado e os corpos devem agir de acordo com essa norma (Salhi, 2013). Conforme assinala Miskolci (2010), esse tipo de atitude que considera a diversidade de gêneros como pervertida, motivo de piada, corrobora para a homofobia e para atitudes de ódio contra as identidades de gêneros e orientação sexual, fato que me parece ser desconhecido pela professora.

Diante do exposto, me reporto à Miskolci (2012) que atenta para a educação nas escolas como um dos principais meios de exercer poder e normalizar sujeitos, e portanto, há a necessidade da Teoria *Queer* estar presente nesse contexto de forma a reestruturar a educação e superar essa pedagogização do sexo das crianças. Educar numa perspectiva *Queer* requer pensar a partir das experiências daqueles que foram subalternizados, ou sequer considerados historicamente, para poder agir no sentido da superação de desigualdades. Para chegarmos à uma transformação social, Miskolci (2012) afirma que é preciso superar também o binarismo homo X heterossexual.

A esfera da educação não precisa, e na minha opinião nem deve seguir essa lógica que busca trocar a formação heterossexista existente por outra simplesmente binária, como a que opõe o homem e mulher, feminino e masculino, hetero e homo. Ou ainda por outra circunscrita aos termos de uma sigla (LGBT), um número limitado de formas de identificação. Em outras palavras, pouco adianta apenas trocar os sinais: se antes se educava todo mundo para heterossexualidade, punindo ou ignorando quem não a seguisse, passar a educar para o binário hétero-homo. Além de manter o impulso normalizador, apenas ampliando o número de possibilidades para um número restrito de identidades disponíveis no presente, essa forma de educar passa a exercer ainda mais pressão social sobre crianças ou adolescentes, pessoas em formação para que se definam logo e adotem uma identidade (Miskolci, 2012, p.12).

Percebemos neste episódio que, ao invés de as professoras buscarem uma formação na tentativa de aprenderem a conviver e acolher esses corpos considerados diferentes, tentam fazer com que mudem de comportamento, o que implica na tentativa de corrigir e normalizar os corpos infantis considerados desviantes da norma sexual e de gênero.

Considerando as falas aqui apresentadas, identificamos que o sistema educacional e os profissionais que ali atuam ainda estão presos à prática de normalizar, gerenciar e rotular os corpos na heteronormatividade e inviabilizar o que foge à essa regra, mesmo em se tratando de

crianças de tão pouca idade. À luz de Louro (2013) e Miskolci (2013), argumentamos sobre a necessidade que a heteronormatividade compulsiva tem de estigmatizar, por meio do escárnio, as outras possíveis identidades de gêneros que são, na maioria das vezes, percebidas como patologia. Não tratar das temáticas que envolvem o binarismo e a pluralidade de identidades é silenciar diante das diversidades de gêneros e reforçar a heteronormatividade imposta (Miskolci, 2013; Gorisch, 2014).

Vivenciar plenamente a sexualidade é um direito humano básico, independente de identidade de gênero e orientação sexual, e a escola deve assegurá-lo a todos que transitam em seu universo (Brasil, 2012a). Ignorar, omitir ou deixar de reconhecer e respeitar as várias identidades de gêneros contribui para que aconteçam manifestações de ódio como a homofobia, a transfobia, a lesbofobia, a bisfobia e outras, que violam os direitos humanos e contaminam o ambiente da escola (Torres, 2014).

### 3.2.3 Episódio – O estranho?

Ao chegar na sala do 2º ano, as crianças realizavam uma atividade, sentei-me a observar. Ao terminar foi a hora do intervalo em que eles lancham e vão brincar. Porém, não há espaço na instituição, então, mesmo que por um pouco espaço de tempo corram pela sala, que também não dispõe de espaço suficiente. Enquanto as crianças forjavam suas brincadeiras, a professora (descolada)<sup>6</sup> se aproximou de mim e começou a desabafar... Falou sobre a postura da diretora. Não participei muito da conversa, apenas emprestei meus ouvidos para ouvir suas inquietações. Relatou também que um dos alunos tido como “o que gosta de coisas de menina” queria uma garrafa de água rosa. Ressaltou que na sala tem ele e mais um com trejeitos, jeito afeminado. Em seguida voltou para o seu lugar e foi escrever os diários.

Saí um pouco da sala e sentei-me ao chão em um estreito corredor que dá acesso à garagem e algumas crianças logo se aproximaram e sentaram comigo. Começaram a falar do karatê e perguntaram:

Aluna: Pró, a pró do karatê vem?

Eu: Sim, já está perto de chegar.

Aluna: Sabe pró, eu pensei que ela era um homem.

Eu: Por que?

Aluna: Porque ela tem cabelo igual ao de homem, não tem peitos e se veste como homem. É estranho.

Eu: E o que você acha disso?

Aluna: Estranho, depois ela disse o nome dela e a gente viu que ela era uma mulher.

Enquanto conversávamos outros colegas faziam a mesma observação. Logo a professora de karatê chegou e eles correram para a aula.

Saí da escola processando um sermão que o esposo da diretora fez com os pequenos em plena aula de karatê. Não sei ao certo qual a sua função na instituição, mas, com os alunos já posicionados para começar a aula, ele veio com discurso agressivo

<sup>6</sup> Adjetivo que utilizei para descrever como percebia uma única professora na instituição observada. Utilizo também como título de um dos episódios. “A professora mais descolada.”

chamando-os de mal comportados, desobedientes e rebeldes e que assim não chegariam a lugar algum. (Diário de campo - 07/11/2022).

Reportando ao breve diálogo apresentado acima, a crença e a visão ideológica que moldam e oportunizam apenas um único jeito de ser homem e mulher, identifico uma restrição e exclusão de corpos e performances diversas, àquelas que escapam da norma. As crianças nascem determinadas a reproduzirem comportamentos hegemônicos, impedindo a manifestação dos “inadequados” no espaço da escola e, por conseguinte, na sociedade.

O estranhamento por parte das crianças em relação ao corpo da professora de karatê parece existir porque ela representa *performances* não pautadas na heteornormatividade compulsiva. A partir das falas das alunas, é possível perceber o espanto, a estranheza, por estarem diante de um corpo que foge às regras, que apresenta uma identidade desviante. Com base na noção de corpo pré-definida socialmente, uma minoria é marginalizada, por ser considerada excêntrica, rara e provocadora. O estranhamento é provocado, principalmente, porque desde que nascem, os sujeitos entendidos como “normais”, são separados como menino ou menina, devendo conduzir suas vidas de modo que seus corpos se encaixem no binarismo masculino ou feminino.

Como enfatizou a professora descolada, crianças ainda tão pequenas já trazem consigo o preconceito, a discriminação ao criticar a forma como a professora se vestia, se comportava. Conforme nos diz Miskolci (2010), esse tipo de atitude que considera a diversidade de gêneros como engraçada, motivo de piada, corrobora para a homofobia e para atitudes de ódio contra as identidades de gêneros e orientação sexual.

Mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se. Mesmo sendo alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, há corpos que resistem e denunciam a precariedade da norma estabelecida (Louro, 2000). Sobre essa questão, a autora Letícia Lanz (2014) alega que mesmo que sujeitas às sanções, punições, proibições e interdições que as obrigam a viver à margem da sociedade, mesmo que se tenha que arriscar tudo família, status, reputação, muitas pessoas “deixam seus armários”, se arriscam a transpor as muralhas limítrofes, tornando-se assim, transgressores de gênero, como aconteceu com Ivi, em seu potente relato, que identificou, desde a infância, algo de errado com seu corpo em relação aos dos colegas, mas que nunca se deixou abalar com os comentários torpes, tecidos sobre seu corpo e seu modo de vida.

Ainda sobre este episódio, percebo uma cobrança muito intensa com a disciplina dos corpos das crianças na instituição observada. Adultos sempre regulando, proibindo-as de

brincarem. Os alunos passam por volta de oito horas e meia na instituição, maior parte deste tempo com atividades curriculares, tendo apenas o karatê como uma fuga para o descanso da sala de aula, pois, no momento de intervalo, eles não dispõem de espaço físico para brincar, continuando presos em suas respectivas salas.

Todos os profissionais da escola demonstram um certo controle aos corpos infantis, às vezes até com muita rispidez para a faixa etária. Diretores, professores, pessoal de apoio, todos, sem exceção, interferem no comportamento deles. E a figura masculina mais uma vez emerge como autoridade máxima com o intuito de amedrontar figuras tão pequenas, pautando-se na imposição de condutas e regras severas que marcam estes corpos negativamente por toda a vida.

### 3.3 (DES)REGULAÇÃO DO CORPO INFANTIL

#### 3.3.1 Episódio – A professora mais descolada

Hoje, mais uma vez, observei a sala do 2º ano e um pouco da aula de karatê, além de ouvir muitos desabaços da professora que, pela segunda vez, relatou: “Somos pouco valorizadas, os salários, além de muito baixos, são pagos fora da data e ainda não contamos com recursos necessários para uma boa aula.”

Ao falar sobre os alunos afeminados, como são chamados por outra profissional da escola, ela afirma: “Já percebi um jeito feminino em ambos, mas não tive oportunidade de conversar ainda. Não vejo problemas, só precisa ouvi-los, entender e acolher essas crianças” (Diário de Campo - 17/10/2022).

Essa professora demonstra mais leveza e sensibilidade no trato com assuntos relacionados a gênero, em relação a outros profissionais da escola. Segundo ela, percebe um jeito afeminado em dois alunos na classe, os que já foram estigmatizados por outros profissionais, sendo, dentre os já observados e que tive a oportunidade de conversar, foi a que mostrou posicionamentos e atitudes menos engessadas diante das questões discutidas neste trabalho.

No transcorrer das idas à escola, ouvia quase sempre no ambiente: “Todos devem ser respeitados, é errado ficar rotulando as crianças só por causa de suas preferências, jeitos e comportamentos, não concordo com isso”. No entanto, como já pode ser notado em outros episódios, nem sempre essa proposição é seguida. Em algumas falas de profissionais da instituição notamos uma espécie de *estranhamento*, *incômodo*, *perturbação*, em relação às crianças, seja pelos seus modos de falar, andar, gesticular, ou até mesmo pelas suas companhias, brincadeiras, desejos e sonhos. Para a professora descolada, seriam corpos infantis tentando

escapar às normas, experimentando outras possibilidades de habitar o gênero.

Disseminadas em todos os âmbitos da sociedade, as relações baseadas nas performances de gênero estão no alicerce das principais estruturas sociais: a família, a religião, a escola e o Estado. Hegemonicamente, não apenas se reconhece socialmente as diferenças binárias entre mulheres e homens, como elas são hierarquizadas, padronizadas, normatizadas e se consolidam como base para essa classificação. E assim:

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los ‘mocinhas’ ou ‘moleques’. Este minucioso processo repete-se, até que a violência e agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma ‘verdadeira’ menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência. (Finco, 2010, p. 108).

A experimentação do corpo e de outras possibilidades de habitar o gênero permeia o espaço investigado de diferentes modos. Quando dois alunos demonstram gostar de se vestir como meninas, usar batom, pintar as unhas, e outras duas meninas que trocaram beijos no banheiro, deixando fluir a sua imaginação e o desejo de experimentar uma outra possibilidade de existência, ou até mesmo por uma simples curiosidade infantil, o que foi contada por uma funcionária da escola, eles desvelam o caráter performativo do gênero.

Esperançosa com a atitude desta educadora, inquietei-me ao pensar, e se, em vez de punir, vigiar e controlar os corpos infantis que escampam às normas de gênero e sexualidade, os educadores pudessem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar? Se, como afirmou Miskolci (2013, p.67), “[...] o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro”?

Com os posicionamentos mencionados, a professora, em diálogo informal, ressaltou a importância dos profissionais de educação abordarem essa temática dentro da sala de aula, onde eles possam argumentar a partir de bases científicas, sociais e de direitos humanos, colocando como objetivo o combate a violência, discriminação, *bullying* e opressão relacionados a gênero, como o machismo, sexismo e a transfobia. E que as abordagens desta natureza costumam ser silenciadas por motivos morais, religiosos, tradicionalismos e conservadorismos. Vale ressaltar que estes comportamentos foram observados em algumas profissionais da instituição quando, em alguns episódios relatados, o posicionamento das mesmas ora apresentava despreparo, ora preconceito. Demonstavam não saber como conduzir e apenas desconversavam ou diziam que não poderia agir e/ou falar coisas do tipo: gostar de esmaltes, batons, etc., enquanto outras rotulavam as crianças de “boiolas” e afeminados.

Muitas das representações e falas de professoras e funcionárias da escola condizem com

um discurso hegemônico sobre o que esperam das discussões de gênero e sexualidade nas instâncias sociais. Porém, esta professora em específico, busca abrir possibilidades, evidenciar outras abordagens destes conceitos em suas práticas e vivências.

### 3.3.2 Episódio – A supremacia masculina

O problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero (Adichie, 2008, p. 20).

Retornamos com as visitas após o recesso junino. Percebi muitas mudanças de profissionais, professoras novas e uma profissional que fica no pátio. Neste dia, todas as crianças estavam sentadas na garagem/pátio, para uma possível palestra sobre o trânsito. Por ordem da coordenação eram sempre repreendidas, pois deveriam ficar quietas e em silêncio enquanto aguardavam pelos palestrantes que já estavam atrasados há mais de 40 minutos.

Por estarem muito tempo sem ocupação, o corpo gritava, elas conversavam, tentavam levantar, mas, sem sucesso. As professoras chamavam a atenção, às vezes com autoridade e com falas um tanto grosseiras como: “Vai para a sala, engole o choro, cala a boca e fica quieto, tenho que chamar sr. João para se aquietarem?” (Diário de Campo - 29/08/2022).

Percebemos neste episódio, comportamentos sexistas quando, em tom de ameaça, é solicitada a presença da figura masculina como domador dos corpos inquietos. A educação ainda está voltada às práticas discriminatórias, determinando, assim, o lugar do homem e da mulher e, conseqüentemente, tornando o sexo feminino cada vez mais frágil, estabelecendo um controle cada vez maior sobre esse corpo.

A escola, em vez de propiciar condições e atividades que não discriminem os meninos e as meninas, acaba por criar condições adversas, o que causa cada vez mais a distinção sexista, as desigualdades e, conseqüentemente, a hierarquização entre os sexos, tornando crescentes as discussões sobre o que é desejado e esperado para os meninos e o que é esperado e desejado para as meninas, como se ambos fossem de mundos distintos, sobretudo reafirmando o papel que a sociedade lhes impõe. Nessa ótica, Louro pontua que:

Os antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passará” pelos bancos escolares” (Louro, 1997, p. 61).

---

<sup>7</sup> Nome fictício do esposo da diretora. Não sei ao certo sua função na instituição, porém, sempre é chamado para resolver as questões de “indisciplina”.

O sexismo é uma discriminação baseada no sexo e/ou gênero, sobretudo contra as mulheres e, por ser uma criação do modelo de sociedade vigente, perpassa por todas as instituições, inclusive a escola. Nesse modelo de sociedade patriarcal, o poder torna-se uma desigualdade de gênero, impondo limites, criando regras e gerando violência entre as pessoas. A desigualdade de gênero está pautada nas relações de poder, em que o homem se colocou na posição de superioridade.

Desde o início da humanidade, o homem utilizou de sua força física para dominar as relações sociais. Esse domínio começou no âmbito familiar privado e estendeu-se ao âmbito público com o passar do tempo. As mulheres ficaram sob o domínio de homens, e os espaços públicos relativos ao comércio, às empresas, à política e às ciências foram dominados quase que exclusivamente por eles até o século XX. Aí está a gênese da desigualdade de gênero (Porfírio, p. 2).

A sociedade está dividida entre os dominantes e os dominados. Na categoria de dominador, está, principalmente, o homem branco, hétero, com poder aquisitivo, já na categoria dominado, estão todos aqueles que não se enquadram na primeira categoria. Quando se trata de dominação-exploração de gênero, o que se sobressai é o modelo patriarcal, onde os homens dominam e exploram as mulheres, construindo uma relação de poder tão sólida, que muitas delas sequer percebem sua condição. (Saffioti, 2004)

Atitudes como a descrita neste episódio é o que cotidianamente produzimos e reproduzimos: uma educação sexista quando pré-julgamos uma atitude ou um comportamento, seja do menino ou da menina, baseados somente em estereótipos. Estamos, assim, legitimando a educação sexista. Felipe (2004) ressalta:

O quanto educadores precisam estar em constante processo de atualização, para que possam ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação a situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais em relação a gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros. O pouco conhecimento sobre as tendências de raça, etnia, de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores na maioria dos casos continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas (Felipe, 2004, p. 39).

Nas infâncias existe uma diversidade de experiências e saberes das crianças que são ignoradas pelos adultos. É na educação que “[...] as relações de poder entre adulto e criança são cristalizadas” pela sociedade (Rosemberg, 1976, p. 1466). Assim, a necessidade da presença masculina, como a apresentada neste episódio, com toda sua rigidez para educar e controlar aqueles corpos infantis inquietos que naquele momento “bagunçavam a ordem”. Visivelmente destacamos as relações de poder e suas imbricações com manifestações autoritárias, indicativas de uma postura opressiva em relação às crianças, muitas vezes com atitudes grosseiras, constantemente vinculadas ao gênero masculino. Este tipo de prática visa “produzir” um tipo

ideal de aluno/ser humano, com comportamentos padronizados e aceitáveis socialmente, inviabilizando de certo modo a autonomia infantil, tornando-o submisso e comprometendo a criatividade, criando (e solidificando) um ambiente de controle e docilidade dos corpos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES IN(CONCLUSIVAS)

Escrever é um devir alguma coisa. Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever. Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós. Qualquer coisa. Escreve-se para a vida. É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é devir. É devir o que bem entender, menos escritor. É fazer tudo o que quiser, menos arquivo (Deleuze, 1994, s./p.).

Em uma pesquisa de mestrado, parece imperioso escrever as conclusões, considerações finais ou algo que proponha a finalização do trabalho. Contudo, considerando que estes escritos, como na vida, “não existem pontos ou posições” (Deleuze, 2011, p. 24), e sim, *meio, entremeio, linhas* que se conectam, movimentam, embricam, me proponho apresentar aqui os “achados” ou os “resultados” deste trabalho. Por conseguinte, nos movimentos dos encontros, estudos e des(orientações) que vivenciei, ao longo deste percurso que resultou nesta dissertação, me arrisco a desenhar, neste capítulo, mais algumas linhas que, entrelaçando-se a outras, seja possível promover encontros outros, abertos, ávidos de novidades, capazes de reiniciar vidas fazendo disseminar a diferença.

Corpos, identidades de gênero, são construídas em todos os espaços, mas também, e de forma especial, na escola. Esta, se coloca como um dos principais ambientes onde crianças terão, ou deveriam ter, contato com temas como sexualidade, gênero, diversidade, entre outros. Seu diferencial está justamente em ter a função de ser um espaço aberto para o debate e contribuir na formação humana de cada indivíduo, sem estereótipos ou qualquer tipo de discriminação ou normalização, uma vez que os valores que são construídos e disseminados no interior das escolas têm o poder de produzir “efeitos de verdade”, passam a constituir significativamente a história das pessoas e suas relações sociais (Louro, 2000).

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm efeitos de verdade, constituem parte significativa das histórias pessoais. (Louro, 2010, p.21).

Ainda sobre o reforço a estereótipos nas instituições escolares e também nas práticas pedagógicas Meyer (2005) enfatiza:

Os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível, a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. O que esses estudos buscam discutir e problematizar é, exatamente, como a norma e a diferença são produzidas, que instâncias sociais estão envolvidas e quais são os efeitos de poder dessa produção. É a diferença que marca e reduz o

indivíduo ou grupos de indivíduos a ela (Meyer, 2005, p. 24-25).

Um dos papéis fundamentais da escola deveria ser a construção de valores e, portanto, possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo a partir da compreensão das diferenças. Apesar de possuir essa função, o que ocorre dentro das escolas é uma massiva produção da heteronormatividade. Muitas vezes professores acreditam no discurso binário ou o reproduzem sem questioná-lo, nem sequer problematizam ou ainda acreditam que são temas que não cabem à escola tratar. Torna-se praticamente impossível dissociar a escola desse contexto, uma vez que é uma instituição social na qual convivem diferentes grupos sociais e culturais que marcam corpos. E por essas marcas deixadas pela escola nos “corpos educados”, se faz necessário tais discussões, como professores e pesquisadores é preciso analisar nossa própria prática para não reforçar e/ou legitimar desigualdades.

A escola deveria ser o espaço de possibilidades de exploração e criação, de exercício da curiosidade e encantamento pelo mundo e de respeito à diversidade de opiniões, das formas de ser e de estar no mundo.

É um espaço coletivo de educação tanto de crianças quanto de adultos, um espaço de reflexões sobre o respeito à diversidade e também de planejamento de práticas pedagógicas, a fim de permitir e favorecer a diversidade (Finco, 2010 p. 54).

Ainda sobre a referida autora, que aponta sobre a grande carga de expectativas de gênero com as quais as crianças convivem desde pequenas, o que reafirma a pressão constante como estratégia do processo de construção das diferenciações e desigualdades entre meninas e meninos, ensinando sobre como experimentar as feminilidades e as masculinidades sob regras restritas, circunscritas ao binarismo de gênero e à heteronormatividade.

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal e de gestualidade, também está relacionado à força das expectativas que tentam, através dos brinquedos, modelar o ‘garoto endiabrado’ e a ‘mocinha carinhosa’. Os mecanismos de modelação presentes nos brinquedos muitas vezes são meios implícitos utilizados para que as crianças aprendam, de uma maneira muito prazerosa e mascarada, a se comportar como ‘verdadeiros’ meninos e meninas. (Finco, 2004, p. 133).

Em nossas experiências cotidianas, infelizmente tornou-se habitual as pessoas ouvirem, assistirem, falarem sobre si e sobre o outro de uma maneira tão naturalizada que reforçam práticas preconceituosas, androcêntricas, sexistas, dentre outras centradas em um discurso normatizador ancorado em práticas sociais históricas, como aconteceu em vários episódios apresentados. Identificar, dialogar e problematizar estas práticas pode possibilitar um posicionamento político que não mais tolere e aceite ações como estas e é nesta direção que repensar as representações de gênero na escola pode ser um caminho para a possibilidade de

rever suas/nossas práticas.

Faz-se necessário entendermos que os alunos, no decorrer da Educação Básica, têm a oportunidade de vivenciar trocas de saberes que serão importantes para a construção de identidade; e que o professor pode tematizar e pôr sob questionamentos os padrões e expectativas de comportamentos que evidenciam práticas de exclusão e agressões discriminatórias. Foi percebido na instituição observada, apenas uma profissional com o olhar mais sensível e acolhedor no que diz respeito às diversidades das/nas questões de gênero.

Algumas crianças citadas em alguns dos episódios, que manifestaram comportamentos, sentimentos, discursos que destoavam do que era esperado pela escola, que buscavam realizar as mais criativas formas de subversões das regras, eram estigmatizadas pela maior parte dos profissionais que as consideravam anormais. Precisamos compreender que nem todas as crianças se sentirão representadas pelos gêneros atribuídos desde seu nascimento, nem todo menino que preferir rosa e brincar de boneca será gay ou se tornará uma pessoa trans, bem como nem toda menina que preferir cabelo curto e fazer karatê deseja ser um homem, mas essa possibilidade pode acontecer. Os estudos *Queer* de Judith Butler nos ajudaram a compreender que o gênero não pode ser algo dogmático, imutável, e sim algo fluído e performático, passível de transformações durante toda a vida.

Diante destes embaraços, faz-se necessário produzir mais pesquisas no campo das diferenças de gênero e sexualidade infantil, bem como formações em todas as áreas de conhecimento, de modo que os discursos e práticas *Queer* também se expandam ao possibilitarem tecituras em redes, conexões, desconstruções de ideias retrógradas e práticas repressivas e controladoras.

Esta pesquisa, longe de apresentar elucidacões para uma temática que ainda tem muito a ser problematizada, procurou se movimentar no sentido de provocar e influenciar novas práticas pedagógicas que tenham princípios de liberdade e respeito com as infâncias que atravessam nossas vidas. Esperançosa que cada vez mais pesquisas como esta se disseminem vorazmente no campo da educação.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Tradução: Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BALISCEI, João Paulo. (orgs.) **É de menina ou menino. Imagens de gênero, sexualidade e educação**. 1.ed. [recurso eletrônico] Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.
- BENTO, Berenice. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. **Revista Florestan**, ano01, n. 02, p. 46-66, novembro/2014.
- BUSS-SIMÃO, Márcia *et al.* Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n. 3, v. 26, p.115-168, dez. 2010.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 55-74, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2P5JGw6>. Acesso em: 05 Maio. 2022.
- DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 15-41.
- DINIS, Nilson Fernandes . **Por uma pedagogia queer**. Volume, 2. Número, 2, 2013.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York, USA: Basic Books, 2000.
- FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 17-18, p. 9-79, 2002.
- FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (orgs). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, v.3 n. 1, p. 119-134, Jan. Jun. 2010. Disponível em:<https://www.metodista.br.revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1905/1908> Acesso em Março. 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro:

Edições Graal, 2012.

GOBBI, Marcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer. **Revista Florestan**, ano 01, n. 02, p. 08-25, novembro/2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Teorizing childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998. 237 p.

KASTRUP, Virgínia.; BARROS, Regina Benevides. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009.

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. In: **Revista textos do Brasil** – Educação para um desenvolvimento humano no Brasil - número 7. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: [www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista.../revista7-mat8.pdf](http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista.../revista7-mat8.pdf) Acesso em Abril 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2 ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARTIN, Karin A. Becoming a gendered body: practices of preschools. **American Sociological Review**, Washington, USA, v. 63, n. 4, p. 494-511, ago. 1998.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: Um aprendizado pelas diferenças , 2012.

MONTEIRO, Clara.; ZANELLO, Valeska. Tecnologias de Gênero e Dispositivo Amoroso nos filmes de animação da Disney. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2015. Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30066>. Acesso em: 18 maio. 2023.

MORUZZI, Andrea Braga. **A pedagogização do sexo da criança**: do corpo ao dispositivo da infância –São Carlos, UFSCar, 2012, 188p. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

PRECIADO, Paul. **Quem defende a criança queer**. Transfeminismo, 2013.  
 [http://transfeminismo.com/2013/01/24/-Quem-defende-acriança-queer/ – acesso em 14 de Abril de 2022.

OLIVEIRA, Amauri B. de; PERIN, Gianna. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Editora da UEM, 2009, v. 1, p. 69-84.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SOARES, Carmen Lúcia. Meninas! Sejam educadas por Barbie e “com” a Barbie....Educar em Revista, [S.l.], v. 27, n. 41, p. p. 147-163, set. 2011. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15219>>. Acesso em: 18 maio. 2023.

SAFATLE, Vladimir. Posfácio. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Crítica a violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. In: **Pro-Posições**, Campinas, v.14, n. 3, p. 67-87, set./dez. 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isto? **Revista Eletrônica de Educação**. UFS/CAR. São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, Nov. 2008. Disponível em:  
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewfile/20/20>. Acesso em Abril. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p 25-49.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, v.16, n. 2, Jul./ Dez. 1990. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdfm](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdfm). Acesso em Abril. 2022.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.