



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Claudia Jorge de Freitas

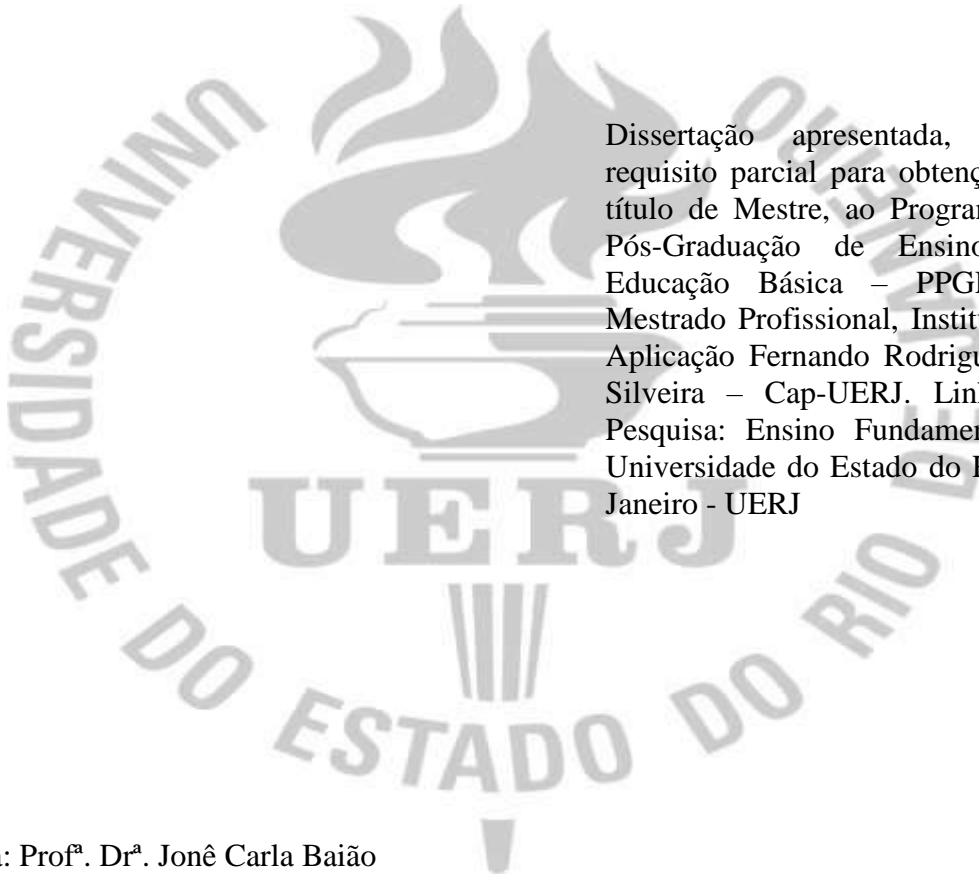
**“Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: narrativas tensionadoras
de gênero nos anos iniciais**

Rio de Janeiro

2019

Claudia Jorge de Freitas

**“Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”:
narrativas tensionadoras de gênero
nos anos iniciais**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jonê Carla Baião

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

F866 Freitas, Claudia Jorge de

“Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: narrativas
tensionadoras de gênero nos anos iniciais / Claudia Jorge de Freitas – 2019.

119 f.

Orientadora: Jonê Carla Baião.

Coorientadora: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Gênero-Sexualidade - Teses. 2. Anos iniciais - Teses. 3. Narrativa
docente – Teses. I. Baião, Jonê Carla. II. Morais, Jacqueline de Fátima dos
Santos. III. Título.

CDU 373.3:613.88

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Claudia Jorge de Freitas

“Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ. Linha de Pesquisa: Ensino Fundamental I. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Aprovada em 09 de agosto de 2019.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Jonê Carla Baião - Orientadora

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB –
CAp/UERJ

Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Fátima dos Santos Morais – Coorientadora

Faculdade de Formação de Professores – FFP – UERJ

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo – Avaliador Interno

Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação – PPGECC –
FEBF/ UERJ

Prof. Dr. Jonas Alves da Silva Júnior – Avaliador Externo

Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares – PPGEduc – IM/UFRRJ

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

*“E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, **diferente** gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar. É tão bonito quando a gente pisa firme, nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos. É tão bonito quando a gente vai à vida nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração...” (Gonzaguinha, 1982)*

O coração bateu muito forte durante esse caminho de tantas descobertas, tantas diferenças bonitas de entender e de tanta gente para agradecer:

A Deus por me proporcionar chegar e estar onde estou. Foram diversos momentos difíceis e sei que sem a Sua presença em minha vida, nada disso seria possível;

Aos meus pais, José Carlos Torres Cerqueira e Maria Auxiliadora Jorge Cerqueira (in memoriam) que me ensinaram desde cedo o valor da educação e me fizeram compreender que eu não chegaria a lugar algum sem ela e que por isso, a luta por ela nunca deveria ser esquecida ou abandonada;

À minha família: meus filhos, Tatielle Jorge Cerqueira, Tailla Jorge Cerqueira e Thalles Jorge Cerqueira e meu companheiro Jorge Alberto Pereira de Freitas, por compreenderem a minha ausência durante todo o processo de escrita desta dissertação;

A Guilherme, por me inspirar a realizar esta pesquisa e por me fazer acreditar nela cada vez mais, em cada uma de nossas conversas;

Às minhas queridas, orientadora e coorientadora, Prof.^a Dr.^a Jonê Carla Baião e Prof.^a Dr.^a Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, pelo apoio incondicional nas orientações desta pesquisa, pela amizade disponibilizada nas escutas sensíveis das minhas lamentações de vida e pela confiança em mim depositada;

A todos os meus amigos e companheiros desta caminhada e que trouxeram mais leveza a ela: Carolina Succo, Rose Bradel, Vanessa Barros e Vinícius Borovoy e em especial à Naara Maritza, por me incentivarem a participar deste difícil, mas, recompensante trajeto que foi o mestrado. *Ninguém solta a mão de ninguém*;

À minha amiga e ajudadora, Célia Maria do Nascimento Gonçalves pelo apoio indescritível na organização de minha casa, pelas conversas amorosas e pelo café, quando eu precisava de um colo;

Aos professores Ivan Amaro e Jonas Silva Júnior pelas riquíssimas contribuições, pelo carinho e pela aceitação de serem meus companheiros neste difícil processo de imersão ao complexo mundo das diferenças;

A todxs xs professorxs do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB - Cap-UERJ), que contribuíram em cada passo, cada dificuldade e cada dúvida;

À Stella (minha cadela que mais parece gente) pelo companheirismo nas madrugadas de escrita... Sua fidelidade e amor me convencem cada vez mais do quanto os animais são nossos amigos e do quanto fazem o mundo ser um lugar melhor de se viver – **Go Vegan!!**

Finalmente, por cada gente que foi parte de tudo isso que vivo hoje: parentes, amigxs, colegas de trabalho, alunxs... muito obrigada!

UERJ RESISTE!!!!!!

Quando nos deparamos com os limites de qualquer horizonte epistemológico e percebemos que a questão não é apenas se posso ou se chegarei a *conhecer* o outro, ou se o outro pode me *conhecer*, somos obrigados a perceber igualmente que o “tu” enquadra-se no esquema do humano no qual opero, e que nenhum “eu” pode começar a contar uma história sem perguntar: “Quem és tu?”, “Quem fala comigo?”, “Para quem falo quando falo contigo?” (BUTLER, 2017, p.169)

RESUMO

Jorge de Freitas, C. “Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: Narrativas Tensionadoras de Gênero nos Anos Iniciais. 2019. 121fs. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

Esta pesquisa investigou cenas e narrativas de uma criança de 9 anos que desestabiliza concepções sobre identidades de gênero em uma escola do ensino fundamental, especialmente por não se enquadrar no padrão binário da heteronorma. Em diálogo com Judith Butler, Michel Foucault e Guacira Lopes Louro, buscamos responder: O que diz a criança em foco, em situações de conversa, sobre as normatizações de corpos, gêneros e sexualidades na escola? A metodologia da pesquisa foi centrada em narrativas de experiências através do suporte teórico de Walter Benjamin e Jorge Larossa. Concluímos que a escola é lugar de contradições, já que nela são vividas práticas que silenciam, mas, que também dialogam com as diferenças, e conseqüentemente, abrindo espaços para as disputas, as lutas, as resistências e aos pontos de fuga. Nesta pesquisa também apontamos o papel relevante da escola no combate à discriminação, ao preconceito, à exclusão e ao silenciamento. O produto desta dissertação foi a elaboração de um livro paradidático com as narrativas do sujeito desta pesquisa, com abordagem das Questões de Gênero e Sexualidade na Escola.

Palavras-chaves: Gênero-Sexualidade. Narrativa docente. Anos iniciais.

RESUMEN

Jorge de Freitas, C. "Tía, no puedo soportar sufrir tanta humillación": Tensando las narrativas de género en los primeros años. 2019. 121fs. Tesis. (Programa de maestría profesional en educación básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidad Estatal de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2019.

Esta investigación investigó las escenas y narraciones de un niño de 9 años que desestabiliza las concepciones sobre las identidades de género en una escuela primaria, especialmente porque no encaja en el patrón binario de heteronorma. En diálogo con Judith Butler, Michel Foucault y Guacira Lopes Louro, tratamos de responder: ¿Qué dice el niño en el contexto de la conversación sobre la normalización de los cuerpos, los géneros y las sexualidades en la escuela? La metodología de la investigación se centró en narraciones de experiencias a través del apoyo teórico de Walter Benjamin y Jorge Larossa. Concluimos que la escuela es un lugar de contradicciones, ya que en ella hay prácticas vividas que silencian, pero que también dialogan con las diferencias y, por consiguiente, abren espacios para las disputas, las luchas, las resistencias y los puntos de fuga. En esta investigación también destacamos el papel relevante de la escuela en la lucha contra la discriminación, los prejuicios, la exclusión y el silenciamiento. El producto de esta disertación fue la elaboración de un libro paradidático con las narrativas del tema de esta investigación, con enfoque de las Cuestiones de Género y Sexualidad en la Escuela.

Palabras clave: Género-Sexualidad. Narrativa educativa. Primeros años.

SUMÁRIO

1	UMA DIFÍCIL UNIDADE DE MUITOS “INSTANTES MÍNIMOS” ...	9
1.1	Minha i: alguns outros instantes nem tão mínimos assim	13
1.2	O encontro com o Magistério: instantes marcados pelas diferenças	20
2	O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA: QUANDO X OUTRX QUE ME INTERPELA NA ESCOLA	37
2.1	Quando x outrx precisa de um nome para chamar de seu	41
2.2	Quando x outrx entra em cena	42
2.3	A cena: um aceno para as discussões sobre Gênero e Sexualidade na escola	44
2.3.1	Primeira Conversa: “ah! porque eu... eu adoro usar peruca... porque tem cabelo grande”	59
2.3.2	Segunda Conversa: “porque a gente dança...a gente se veste como mulher...a gente bota peruca...a gente se “maqueia”	66
2.3.3	Terceira Conversa (E última?): uma “mulher[...] bonita e elegante”	74
3	A PESQUISA COM UMA CRIANÇA DISSIDENTE: MOVIMENTOS DAS INVESTIGAÇÕES	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	112

1 UMA DIFÍCIL UNIDADE DE MUITOS INSTANTES MÍNIMOS

Escreverás meu nome com todas as letras, com todas as datas - e não serei eu. Repetirás o que me ouviste, o que leste de mim, e mostrarás meu retrato - e nada disso serei eu. Dirás coisas imaginárias, invenções sutis, engenhosas teorias - E continuarei ausente. Somos uma difícil unidade, de muitos instantes mínimos - E isso seria eu. (Cecília Meireles/Biografia)

Início esta dissertação com as palavras de Cecília Meireles. Nelas, encontro um sentido para esta escrita: buscar um dizer que me apresente na complexidade de um dizer que não traduza quem sou a partir de palavras simplificadoras. Assumo que sou uma “difícil unidade”, composta de múltiplos e pequenos gestos, de narrativas de acontecimentos e de diferenças que, por muitas vezes, fizeram com que eu saísse em busca de outros instantes. Busco um dizer que revele minha trajetória marcada por lutas.

Não se trata de tarefa fácil escrever sobre mim. É atividade complexa por ser necessário sair de mim, estando ainda em mim. Preciso analisar o que sou, lembrar percursos, visitar caminhos de vida, buscar compreender os processos de transformação que eu vivi e vivo.

Foram muitos os “instantes mínimos” (MEIRELES, 2001) percorridos e vividos em minha trajetória. Essa “difícil unidade” (Ibidem) que sou é composta também por tantos outros que de múltiplas formas produziram saberes, sabores, ou apenas silêncios em mim. Foram muitos os ¹ *excluídos* (VEIGA NETO, 2001), os considerados diferentes e desprezados, os que, pelas marcas de seus corpos, ou por suas existências *anormais* (FOUCAULT, 2001), fizeram surgir em mim o interesse por aqueles que colidem com a *norma e suas regulações*.

Quero trazer aqui como exemplo o meu próprio corpo. Um corpo com 52 anos de existência que, embora visto como *feminino*, não cabe (e nem pretende) se enquadrar no

¹ Durante esta escrita foi utilizada a aplicação do “x” para formas de gênero na língua (linguagem neutra) — cuja finalidade seria atingir todas as pessoas, independentemente do sexo ou gênero, e não somente a relação binária homem-mulher que os artigos ou desinências a/o, as/os abrangeriam. Com o advento da noção de que a identidade sexual não é exclusivamente binária, o “x” pode representar melhor as possibilidades que a sexualidade e o gênero pessoal oferecem. Por se tratar de uma incógnita (a letra x no campo da Álgebra), talvez seja essa a razão pela qual se faz o uso dessa letra. Sabemos das tensões que envolvem seu uso, e quero me referir aqui aos exemplos de quem tem baixa visão (no uso de aplicativos de leitura), dislexia, é impronunciável, entre outros. No entanto, ainda assim preferi utilizar a linguagem não marcada, já que, mesmo apresentando problemas, ela ajuda milhares de pessoas quando percebemos que a norma da Língua contribui para os seus apagamentos, principalmente se levarmos em conta de que várias pessoas passam diariamente por processos de impossibilidade e desafabilidade. Para ter acesso a maiores informações, indico o seguinte link: <https://movimentorevista.com.br/2019/02/o-papel-e-a-funcao-da-linguagem-nao-binaria-ou-neutral-no-contexto-das-redes-online/>.

padrão e na *norma* tradicional. Digo isso porque possuo singularidades. Tenho em meu corpo hoje, tatuagens. Uma, duas...três dezenas delas. Percebo que essas marcas visíveis, não raramente provocam em quem me olha, um estranhamento. Pensarão talvez, que eu não me encaixo no padrão corporal de *normalidade* para “mulheres da minha idade”?

Em uma entrevista concedida para o site Correio Braziliense², a antropóloga e socióloga da Universidade de Brasília (UnB) Mariza Veloso atenta que:

Com a tatuagem, você transfere sentimentos, emoções, acontecimentos. Tem muito a ver com identidade, pois significa que a pessoa quer expor aquele modo de ser. O corpo se torna objeto de identificação, de subjetivação, pode ter relação com as múltiplas identidades. As pessoas querem se diferenciar, e a tatuagem é uma forma de fazer isso

Compreende-se também, que, o fato de a tatuagem ter ganhado o público mais maduro, é algo que pode estar ligado à forma de como estamos nos relacionando com o nosso corpo, com nossa identidade.

Embora as tatuagens tenham sido, durante muito tempo, relacionadas ao público mais jovem, hoje, isso não é mais uma regra. Apesar da nossa cultura associar a tatuagem à juventude, entendo que ela está muito mais relacionada à necessidade de romper com os padrões impostos pela *norma* (FOUCAULT, 2001) que em nossa sociedade está ligada aos meios que são capazes de uma certa forma, vigiar, corrigir e disciplinar tanto a vida como o corpo dos indivíduos.

Talvez por isso eu já tenha sido indagada inúmeras vezes sobre o porquê de fazer tantas tatuagens; se não me incomodava o fato de envelhecer com tantas delas no meu corpo, ou, ainda o porquê de não as remover com o intuito de ficar “melhor” ou “mais bonita”. Considero que essas perguntas representam a busca por um enquadre, por uma regulação do meu corpo em função de torná-lo supostamente “mais adequado” a *norma*.

Pode-se perceber a partir disso, o quanto nossos corpos, gêneros e sexualidades são vigiadas, cobradas, controladas em favor de uma norma. Pode-se entender esse controle como um poder: poder sobre os corpos. Sobre os corpos que não se encaixam, que não se deixam moldar e principalmente sobre aqueles que resistem a tal norma da “biologia da sexualidade”, que não raramente são considerados uma anomalia. Corpos que, como consequência, tornam-se excluídos.

²https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/09/16/interna_revista_correio.706057/tatuagem-conquista-publico-mais-velho.shtml.

O conceito de exclusão atravessa o conceito da *norma*. Arriscaria dizer aqui que ambas caminham juntas em uma estrada ontológica, longínqua, sinuosa, caótica, na qual a experiência de ser *diferente* pode representar o atravessamento de dores e sentimentos ambíguos.

Larossa (2002) nos convida a pensarmos a experiência a partir da díade experiência e sentido, como algo que sofremos e não como algo que fazemos, ou, que nos fazem. Sendo assim, esta pesquisa traz algumas experiências (LAROSSA, 2002) que vivi com uma criança que me atravessou, que cruzou meu caminho, produzindo acontecimentos, gerando o desejo de narrá-las (BENJAMIM, 1985) por escrito através de uma dissertação.

Sobre narrar, certo dia li em algum lugar (não me lembro onde), que, “todos somos narradorxs/contadorxs de história” e que desde que “o mundo é mundo”, narramos nossas histórias, nossas memórias e conseqüentemente, nossas experiências.

Escrevê-las torna-se, então, um ato de rebeldia. Uma ação que envolve debruçar-se sobre algo que pensamos, lembramos, problematizamos. Implica levar em conta o tempo da experiência e o tempo da escrita. Também o espaço no qual a experiência ocorreu e o espaço onde se dará a escrita. A articulação entre passado e presente atravessa tanto o ato de lembrar o vivido, quanto o de escrever o lembrado.

Benjamim (1985, p. 223) chama atenção que:

o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Entendo que Benjamin nos faz um convite ético com a história: aquilo que tenha acontecido um dia necessita ser narrado, independentemente do valor que possa parecer ter esse acontecimento. Se ele representa um marco muito grande para um determinado contexto ou tempo, ou mesmo um pequeno detalhe, deve ser narrado para que não se perca no esquecimento. É a partir desse compromisso que minha investigação foi sendo traçada. Uma investigação que traz pequenos gestos e vozes de uma criança “diferente” as voltas com suas “diferenças” na escola.

Ferreira (2011, p. 129) aponta que: “O trabalho dx cronista da história não se realiza sem uma discussão sobre a reminiscência, ou seja, sem uma dedicação ao trabalho de compor um fio narrativo que reconheça a relação entre as temporalidades históricas”, de forma que

não só se escreva por escrever, mas que se pense sobre aquilo que escreve de modo a compreender a experiência.

As narrativas muitas vezes se dão por caminhos construídos através das memórias, das experiências vividas ou ouvidas, de nossas histórias de vida e aprendizagens ao longo dela.

É importante dizer aqui, que, para narrar minhas experiências precisei recorrer às minhas memórias. A fim de compartilhar minhas experiências sob forma de texto escrito, um gênero textual favorece e que muitos têm denominado memorial. Segundo Prado e Soligo, (2005, p.7):

o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos.

Sendo assim, a escrita do meu memorial possibilitou-me revisitar e compartilhar memórias e experiências com outrxs, permitindo algumas ressignificações e transformações importantes no que diz respeito à construção de minha identidade pessoal e/ou profissional. Logo, é a partir do meu memorial que inicio a tentativa de um diálogo com a minha trajetória como pessoa e como professora, através das experiências que me atravessaram e que me trouxeram até aqui.

Assim, para Morais (2008, p. 3):

A narrativa sobre si, contida nos memoriais de formação, pode funcionar como uma das possibilidades que o professor concede a si próprio para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar sobre o que faz. Ao escrever sobre sua própria vida, cada um pode construir uma forma de registro reflexivo e não meramente descritivo. Assim, podemos destacar dois elementos presentes nos memoriais de formação e que revelam sua importância: a riqueza de informações que apresenta a sistematicidade do registro e a reflexão sobre a prática, num processo de re-leitura e reescrita do cotidiano.

A autora revela que o memorial é parte importante no processo reflexivo da prática que ela vivencia em seus processos profissionais relacionados ao saber/fazer. Quando se distancia de si, para escrever sobre si, ela toma conhecimento de suas ações acerca das práticas que exerce no cotidiano, compreendendo de forma mais dinâmica sua natureza docente e sua relação pessoal com as formas que elegeu para o seu caminhar. É esse o desafio que me coloco neste capítulo.

1.1 Minha trajetória: alguns outros instantes nem tão mínimos assim

Venho de uma família pequena. Sou filha única, de pais que passaram por dificuldades em suas vidas. Minha mãe Maria Auxiliadora, já falecida, e José Carlos, meu pai, sempre me contavam da infância sofrida na década de 40 e das lutas que travaram pela sobrevivência. Eram relatos de fome, de frio, de necessidades e que os impediu de concluírem seus estudos. As condições de desigualdade social e a fragilidade de políticas públicas que favorecessem as camadas mais empobrecidas da população, os obrigou a começarem suas vidas laborais muito cedo. Isso, sabemos, ainda hoje se repete. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/ 2015) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³, mostram que no Brasil, 2,5 milhões de crianças e jovens na faixa etária dos 05 e 17 anos, ainda estão fora da escola por precisarem trabalhar. Apesar de termos uma legislação que “garantiria” escolaridade às crianças e jovens, os governos e suas políticas públicas não têm garantido efetivamente esse direito.

Com meus pais também foi assim, ambos tiveram que ajudar na subsistência de suas famílias: minha mãe, por conta da viuvez de sua mãe, e meu pai, por ser o filho mais velho de uma família numerosa.

O retrato de suas vidas não era algo muito diferente na época. Nos anos 40, muitos eram o que eram obrigados a abandonar a escola para trabalharem em empregos informais.

Cresci ouvindo as histórias de vida de meus pais. Também ouvia frequentemente suas palavras de incentivo para que eu estudasse a fim de ter um destino diferente daquele que eles tiveram. A fala de valorização da escola que meus pais repetiam não era uma exceção à época. Essa fala revela a aposta que as classes populares fazem da educação como possibilidade de ascensão social e econômica. Sposito (1993) atenta para esse fato em sua obra “A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares”. Ali, a autora explica-nos o esforço feito pelas classes populares para a obtenção do direito à escola, por acharem que tendo acesso a ela, resolveriam o problema de sua condição subordinada na sociedade da época. Acreditavam que uma qualificação as levaria a inserção ao mundo do trabalho garantindo-lhes assim, melhores salários. No entanto, isso não aconteceu. As famílias pobres rapidamente compreenderam que a escola ofertada não era a mesma pela qual lutaram. A garantia de acesso à escola não era, e não tem sido ainda nos dias de hoje, garantia de

³ https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf.

permanência ou de sucesso escolar. A luta deve ser em direção a uma melhoria nas condições e na qualidade da educação que é ofertada.

Meus pais eram serventes em um hospital público do estado do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói. Foi lá que nasci. Porém, nunca ali residi. Cresci e vivi por quase 40 anos em São Gonçalo, município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Segundo estimativa do IBGE em 2018, São Gonçalo é o segundo município mais populoso do estado, atrás apenas da capital, Rio de Janeiro, e o 16º mais populoso do país, com uma população de 1 077 687 habitantes, podendo ser considerado como um grau de concentração populacional elevado.

Segundo Menezes e Salgado (2018, p. 282), o município de São Gonçalo até 1940 possuía características de uma cidade rural, mas no entanto:

A partir de 1940, seu perfil rural começou a se transformar com a instalação de alguns empreendimentos industriais e com o loteamento de fazendas (FERNANDES, 2012). Entretanto, Silva (2012) ressalta que a contínua urbanização ficou fortemente calcada em loteamentos clandestinos desprovidos de serviços públicos (saneamento básico, rede elétrica precária, transporte coletivo etc.), enquanto a população aumentava intensamente. A referida autora também destaca que outro marco para o município de São Gonçalo foi a inauguração da Ponte Presidente Costa e Silva (Ponte Rio-Niterói), em 1974, agilizando a mobilidade da população gonçalense que trabalhava no Rio de Janeiro e atraindo novos moradores em busca de terrenos mais baratos do que na capital.

Logo, a vinda dessas pessoas em busca de terrenos para construírem suas moradias só fazia crescer o número da população nesse município e outros, que partiam dali para trabalhar em municípios, como Niterói e Rio de Janeiro, em busca de oportunidades de empregos, assim como meus pais fizeram.

Foi num desses loteamentos que vivi numa casa simples e modesta construída por meu pai. Estava localizada em um pedaço do quintal cedido por meu avô paterno, que morava em uma casa construída nos fundos desse mesmo quintal. Ele residia com minha avó, minhas quatro tias e meus três tios. As minhas tias eram professoras, com exceção de uma, que era secretária de uma escola particular.

Meus pais a fim de poderem trabalhar, me deixavam com meus avós. Na casa delxs, também era incentivada a estudar. Além dos meus pais e avós, minhas tias sempre eram muito preocupadas com minha educação. Retomo aqui novamente, a análise de Sposito (1993) sobre a importância da escola para as famílias de camadas mais populares.

Tão logo terminei o Jardim de Infância, aos 4 anos, fui alfabetizada juntamente com outras quatro vizinhas, em casa por minha Tia Fátima (a que era secretária escolar). Ela não tinha formação pedagógica, sendo, portanto, uma professora “leiga”⁴.

Concordo com Alves e Garcia (2000) quando dizem que nos tornamos professores nas relações que se dão no ensinar e aprender. Minha tia não havia cursado o Normal. No entanto, nas suas relações durante o tempo em que frequentou a escola, no curso regular, ou mesmo em suas experiências pessoais, havia aprendido atitudes e práticas relacionadas ao saber ensinar. Logo, a professora que ela se tornara, “participa de uma multiplicidade de redes e é nestas redes que vai se formando e influenciando para que tantas pessoas de cujo processo ela nem se dá conta também se formem” (ALVES; GARCIA, 2000 p. 9).

Creio que comigo também foi assim. Lembro-me do quadro de giz, preso a parede e do quanto gostava de escrever nele. Talvez não soubesse ainda, mas essa experiência me influenciaria mais tarde e acrescentaria marcas ao meu percurso no que diz respeito a tornar-me professora.

Tão logo Tia Fátima me mostrou o mundo das letras, nunca mais fui a mesma pessoa: só pensava em ler e escrever. Como lia. E como escrevia. Tudo aquilo era mágico para mim.

Percebi desde muito cedo a influência de minhas outras três tias. Essas sim: eram professoras formadas. Foram minhas tias as responsáveis pela minha “iniciação pedagógica”. Era muito comum envolver-me nas tarefas de preparação de lembrancinhas para suas turmas. Também lembro de auxiliá-las na separação de provas, na hora de “rodar” atividades no mimeógrafo⁵ (objeto praticamente extinto no cotidiano escolar), entre outros afazeres pedagógicos, que, como “instantes mínimos”, lembrando mais uma vez Cecília Meireles (2001), me aproximaram do desejo de ser professora e de seguir a carreira do magistério.

Como disse, minha alfabetização se deu em casa e teve continuidade em uma escola onde minha Tia Fátima trabalhava como secretária. Estudei ali desde a 1^a até a 8^a série (hoje do 2^o ao 9^o ano de escolaridade). A escola chamava-se Educandário 7 de Setembro, localizada no Bairro de Itaúna, no município de São Gonçalo.

⁴ professoras primárias que iniciaram a profissão sem formação específica para o magistério.

⁵ equipamento utilizado na produção de cópias de estêncil que, ao ser umedecido com álcool, transfere para o papel o texto e/ou o desenho gravados nesse estêncil; duplicador a álcool, hectógrafo.

Ali, ao final das aulas, sempre costumava catar as “bitucas” de giz para brincar de professora com minhas bonecas, ou com xs amigxs de infância. Levava horas naquela brincadeira. Reproduzia com eloquência as falas dxs diversxs professorxs que passavam por minha vida.

Estes foram alguns dos “instantes mínimos” (MEIRELES, 2001) que formam minhas lembranças do tempo de infância.

Cada uma de minhas memórias remete a especificidades próprias como, meu processo de escolarização, as experiências que tive nesse período com xs professorxs que tive e xs amigxs que fiz. Todxs que dividiram suas histórias comigo e que, portanto, estão presentes de maneira subjetiva, na minha formação docente.

No livro “Como Me Fiz Professora” (2000) sob a organização de Geni Vasconcelos, encontramos várias narrativas de docentes que, assim como eu, se constituíram professoras. Mulheres que, por diferentes razões acabaram por ingressar no magistério.

As histórias dessas mulheres, que estão associadas ao contexto social, histórico, econômico e político vividos por cada uma delas de maneira singular, leva-me a compreender que o processo de formação docente se dá, não apenas no campo institucional, mas também, relacionada aos significados produzidos nesses contextos.

Sobre isso, Vasconcelos (2000, p. 12) aponta:

Sua identidade vai se forjando assim, com múltiplos fios – relações familiares, de classes, condições de gêneros, características relativas à idade, etnia, religiosidade, cidadania e outros, cada um deles matizados de anseios, limites, rupturas e possibilidades. Cada um desses fios tem uma dimensão formadora. Cada um deles apresenta linguagem, gramaticalidade, temporalidade e territorialidade específicas. Cada um deles elabora para tecer, numa trama complexa, a vida dos professores/professoras. Penetrá-las, compreendê-las requer sensibilidade. Requer ainda romper com um tipo de análise que não está atenta às múltiplas relações de pertencimento desse sujeito que não pode ser entendido de forma fragmentada.

Sendo assim, compreendo que o processo formativo docente, acontece durante as experiências que se dão na trajetória da escolarização do indivíduo, bem como durante àquelas experiências que se constroem em outros espaços aparentemente não relacionados a formação de professorxs como por exemplo: amigxs, professorxs, entre outrxs.

Essas experiências encontram-se e estão relacionadas tanto com a prática, quanto com a maneira com que se vê à docência de forma individual ou coletiva, e, portanto, trarão as variantes do seu processo de formação ao longo da história da trajetória docente, vivida e

experimentada em outros espaços formativos que não são necessariamente, aqueles em que estão em jogo à docência.

Isto me leva a compreender que a “escolha” profissional pela carreira do magistério não se dá apenas por e a partir de um único fator, mas, pela combinação de elementos pessoais e sociais dos indivíduos.

Terminando o então 1º grau (hoje Ensino Fundamental), precisei decidir sobre fazer ou não um curso profissionalizante no 2º grau (hoje Ensino Médio). Acredito que os caminhos que me levaram ao magistério tenham se dado por conta dos saberes que construí através das minhas experiências com minhas tias e do cotidiano que vivenciei com elas.

Acredito também que outras situações que ficaram marcadas no meu imaginário e nas minhas memórias sobre a ideia que eu tinha do que era ser professora foram indicadores importantes levando-me hoje a compreender principalmente a influência familiar no meu percurso formativo. Mas não só isso.

Os marcadores de gênero e classe também são questões bem pontuais no caminho que leva as mulheres ao magistério.

A feminização do magistério é algo bastante estudado atualmente e não raramente compreendido como um fato que teve suas raízes atreladas ao fato de que, a mulher enquanto mãe era a primeira educadora dxs filhxs, logo, ninguém melhor do que ela para realizar essa tarefa.

Esse processo de feminização é algo que se deu ao longo dos tempos e por diversas razões históricas que por uma questão de tempo, não irei aprofundar aqui, mas que encontro nas palavras de Sebastião Paraná (1906, p. 18 APUD PIETROWSKI, 2011, P.148), uma forma resumida de explicar em poucas palavras:

No que se refere à mulher como professora, o apelo do poder público se fundamentava em seu papel de realização de uma missão civilizatória, vislumbrando o caráter legitimador da República. As velhas ideias a respeito da mulher passaram a ganhar novo sentido com os apelos oficiais, os pais foram permitindo a frequência de suas filhas às escolas, as mulheres ganharam maior espaço na vida pública. Contudo, a Igreja se mostrou contrária a estas inovações, passando a questionar a presença das mulheres fora de seus lares, alegando a desunião familiar, pois, a mulher frequentando o espaço público passa, de certa forma, a cada vez mais, ganhar independência e ter novas ideias. A entrada da mulher na educação permitiu, aos poucos, uma nova representação na sociedade, esta que antes era vista como “incapaz de aprender”, foi aos poucos ganhando nova significação, como detentora da capacidade de ensinar, mesmo que em um primeiro momento esta capacidade estivesse vinculada a sua função maternal de educar aos filhos. [...] as representações e as ações; supõe uma eficácia própria às ideias e aos discursos [...].

Neste sentido, as atribuições de docilidade, altruísmo e maternidade eram a forma de dar nova legitimação à atuação da mulher como professora, assim as relações de gênero ganhavam nova significação dando início a novas construções culturais.

Sobre o processo de feminização cabe também dizer que as pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, transgêneros, intersexuais e *queer's* (LGBTIQ)⁶ que adentram o magistério dos anos iniciais (e por isso muitas vezes são consideradxs feminizadxs, afeminadxs) sentem-se atraídxs por essa carreira também, por enquadrarem-se nas atribuições recorrentes da profissão como “docilidade”, “altruísmo”, “delicadeza”, entre outras, que são consideradas características e atributos (normativos) ainda relacionados com o feminino, com o perfil “cuidador da mulher”, tendo assim contribuído para que xs mesmxs se identificassem com a profissão em questão.

Quando digo isso, penso no “feminino” como o constructo social que ele é e, portanto, entendo que pode estar presente também em corpos masculinos (de natureza biológica/homens) e não somente nas mulheres. Talvez por isso vejamos que a escola (dos anos iniciais) costuma “abraçar melhor” os professores homossexuais que se apresentam de forma mais “afeminada”, mais “dócil” e rejeite outras masculinidades que se mostram mais embrutecidas, hostis. Mas, estes também têm um papel muito importante durante esse processo de feminização, que é o da resistência. Resistir à norma, ao padrão esperado para o magistério:

Professoras transexuais, lésbicas, prostitutas, e outras que não estão dentro de um feminino universal estão nas escolas e estão realizando um trabalho pedagógico num espaço que não é para ‘elas’ pois não se encaixam no padrão de feminilidade esperado para o magistério. Contudo, estas mesmas realizam um papel dentro do magistério que é o de quebrar com a naturalidade do ser professora [...] (SILVA DE ABREU, 2018, p. 133)

É importante registrar que o pensamento sobre a feminização é algo realizado sobre o discurso normativo, em que a imagem dx professorx (ainda) é vista, como aquelx que carrega nas práticas docentes, características como “cuidado”, “abnegação” e “paciência” que são consideradas como “desejáveis” para o exercício da profissão.

Louro (2014, p. 100) nos aponta que para se efetivar no que é hoje, o magistério precisou se apropriar de características consideradas tradicionalmente e normativamente,

⁶ A sigla refere-se aos termos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e Queer. É também utilizada como nome de um movimento que luta pelos direitos dos homossexuais e, principalmente, contra a homofobia. Para que se possa compreender melhor esta sigla e os conceitos trazidos por ela, gostaria de sugerir como leitura complementar, o livro “Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos” de Jaqueline Gomes de Jesus (2012), que no meu entendimento, pode contribuir para isso.

femininas: “Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível e conveniente”.

Logo, o feminino aceito para o magistério é algo que poderá ser visto como algo normatizador, que inferem sobre as mulheres características que nem sempre farão parte de seu comportamento, de suas ações, mas que é esperado e preconizado para tal.

Foi através do magistério, considerado historicamente um trabalho feminino, que no Brasil, a mulher abriu o caminho para o exercício de uma profissão, conforme analisa Louro (2014). No entanto, sobre esse marcador denominado feminização, vemos um outro não menos importante que é o marcador de classe.

Rabelo e Martins (2006) analisam que, este marcador se deve principalmente ao fato da necessidade da escolarização de mulheres para atuarem na educação, já que a partir daí a formação de professoras se fez necessária:

Nessa época, o currículo do estudo feminino era diferenciado do masculino: as moças se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. As mulheres professoras eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para estabelecer níveis de salário, portanto, reforçava-se com isso a diferença salarial. Assim, as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual. [...] a maioria das mulheres não tinha acesso à instrução, com exceção daquelas que pertenciam às elites e às classes ascendentes [...] às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para se avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais. [...] Essa valorização da moral tinha como objetivo tornar o ensino das mulheres voltado não à instrução, entendida como formação intelectual, mas como uma tentativa adicional de disciplinar sua conduta. [...] Deste modo, cresceram as pressões exigindo educação, e, com elas, primeiramente começou a expandir-se o número de professores masculinos, simultaneamente acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma aprovada pela sociedade. Porém, houve também um objetivo político na ampliação da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. [...] Com a República (em 1889), essas pressões impulsionaram ainda mais a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais. Os líderes republicanos consideravam o magistério uma profissão feminina por excelência, pois estavam influenciados pelas teorias positivistas e burguesas, que julgavam que a mulher estava “naturalmente” dotada da capacidade para cuidar das crianças. Esse pensamento estava aliado à necessidade de formação de professores, tendo em vista que os homens tentavam buscar vantagens financeiras em outras áreas. Dessa forma, as mulheres, sobretudo a partir da segunda década do século XX, começaram a abraçar o magistério [...] (RABELO E MARTINS, 2006, p. 6171-6172)

Conclui-se, então, que a profissionalização do magistério sofreu uma forte influência do marcador de classe. As classes dominantes e o estado na procura de profissionais que atendessem seus interesses, voltaram-se para as classes populares em busca de solucionar seus problemas em relação à educação de suas crianças, tendo nas mulheres, principalmente as de classe menos abastadas, sua principal mão de obra, já que, elas buscavam ingressar no magistério, como uma forma de ascender socialmente através de sua inserção no mercado de trabalho. Segundo Fernandes (1977), isso se deu juntamente ao fato de os homens passarem a procurar profissões que fossem mais bem remuneradas, quer fosse no ramo do comércio, da indústria (que aos poucos começava a crescer naquela época), ou bancário e abandonando assim, a profissão docente.

Pode ser observado que, ambos os marcadores (feminização e classe) surgiram a partir do gênero, logo, a educação sempre se viu atravessada por essa questão. Quanto a isso, Louro (1997, p. 77) aponta que “escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero”.

Foi sob a égide desses dois marcadores, que ingressei no Curso Pedagógico (antigo Curso Normal) no Colégio Nova Cidade, localizado no bairro de Nova Cidade, também no município de São Gonçalo onde cursei os dois primeiros anos. No último ano, em 1986, precisei estudar à noite pois, necessitava começar a trabalhar. Fui então para o Colégio Califórnia, localizada no Centro de São Gonçalo, onde cursei o terceiro e último ano.

Durante os períodos de estágio, me encantava cada vez mais com aquele universo: crianças, carteiras, cadernos e livros. Ali, uma vez mais, encontrava “instantes mínimos” (MEIRELES, 2001) que faziam com que eu avistasse cada vez mais a possibilidade de tornar-me uma professora e compreendesse os significados constituídos e imbuídos durante a minha trajetória de vida em formação.

1.2 O encontro com o Magistério: instantes marcados pelas diferenças

Me formei professora aos 16 anos. Tendo perdido o emprego em 1985, passei a frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Gonçalo (APAE/SG) com uma amiga que tinha uma irmã com paralisia cerebral. Durante o período em que a aguardava

realizar seus tratamentos, observava a falta de pessoal naquele local. Então, me ofereci como voluntária. Nesta atividade, atuava como uma espécie de mediadora: auxiliava xs alunxs na execução de tarefas rotineiras, como escovar os dentes, tarefas escolares (como pintar, cortar), atividades recreativas, entre outras.

A APAE, segundo a própria instituição em seu site:

[...]caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla [...] criada em 1954, por [...] famílias empenhadas em quebrar paradigmas e buscar soluções alternativas para que seus filhos com deficiência intelectual ou múltipla alcancem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão [...]prestando serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem [...] constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que hoje conta com mais de 350 mil pessoas com estes tipos de deficiência, organizadas em 2.178 unidades presentes em todo o território nacional

Creio, que lidar com a diferença não é tarefa fácil na sociedade em que vivemos onde padrões de normalidades são postos em evidências o tempo todo. Quando atuei como voluntária naquele espaço, tive ali o primeiro contato direto com a diferença.

Não quero dizer aqui, nem quero que se compreenda a diferença como uma perspectiva do ser menos, mas como uma das possibilidades do ser quem se é e de ter esse direito, atentando para que não se use da tentativa de padronizar essa pessoa, muito menos de tolerar, aceitar, ou mesmo, ser benevolente para com x “diferente”.

Já faz um bom tempo que se usa o termo *diversidade* para dar conta das questões relacionadas às diferenças (mas, ela não dá). Segundo Silva (2000, p. 74), o multiculturalismo durante os últimos anos, apesar de propor algumas discussões referentes às diferenças, bem como às identidades, as fazem sempre pautando e voltando para um “apelo à tolerância e ao respeito” delas. Limita-se em anunciar a existência e a presença de uma diferença e de uma identidade como “naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” e apreendidas em seus pressupostos, através dos conceitos e conhecimento adquiridos ao longo do tempo e dos acontecimentos sociais que se deram neste e que exigem de nós a necessidade de que se tome uma atitude, uma postura em relação as mesmas.

Essa atitude, geralmente quando exigida, convocada, estará nessa concepção, relacionada e voltada para que se tolere, se respeite x “diferente”, no entanto, ela não consegue atender de forma abrangente a quantidade de diferenças e identidades que circulam na nossa sociedade. Isso, porque não as problematiza, não as questiona e as trata como um tema contido na transversalidade do conhecimento, como algo que esgota possibilidades de

críticas e questionamentos através de um posicionamento liberal e positivista que as celebra/concebe como “características independentes” ou “fatos autônomos” para si próprio (no caso da identidade) e para x outrx (no caso da diferença):

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher". (SILVA, 2000, p. 74)

Logo, definir, tanto a identidade quanto a diferença, sem ao menos questionar seus pressupostos vem da crença de uma autonomia que foi e vem sendo velada nesses critérios.

Para Silva (2000, p. 75), “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” e “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade”. Essas afirmações se dão a partir de uma extensa lista de negações, quer dizer, se afirmo algo em relação à minha identidade, quero dizer, afirmar também que nego outras tantas (diferenças), ou simplificando, é como se eu dissesse que x outrx não é aquilo que sou, ou que sou aquilo que x outrx não é. Para Silva (2000, p. 75), seria assim:

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.

Se uma é dependente da outra, isso nos leva a compreender que são então, indissociáveis. E nessa concepção, “tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (IBIDEM), faz da identidade o ponto de partida e a referência ao definirmos a diferença, que, dessa forma passa a ser considerada como um resultado da identidade.

No entanto, Silva (2000, p. 75) aponta que, seria possível, num outro caminho, outro diálogo, dizer que, ao contrário disso, quem surge primeiramente, é a diferença. Não a diferença considerada como o resultado do processo de identidade, mas como um processo na qual ambas são produzidas e na qual a diferença seria a origem e “compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação” (IBIDEM).

Ele explica que nessa perspectiva, tanto a identidade, quanto a diferença são “criaturas da linguagem” e que essa percepção “está no centro da conceituação linguística de diferença”. Aponta que, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham de uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (IBIDEM).

Isto significa dizer que, a identidade e a diferença são produzidas “por meio de atos de linguagem”. Elas precisam de um nome, precisam ser ditas para que sejam criadas. Não estiveram sempre por aí, na natureza de nossas essências “à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas” (IBIDEM). Assim sendo, são nomeadas, criadas pelas pessoas a partir do contexto em que se dão as suas relações sociais e culturais, através de suas falas.

Essas criações, essas nomeações, fazem parte, ou virão a fazer, de um vocabulário e sendo ele mesmo um extenso sistema de diferenciação - já que a linguagem é sempre estruturada através de códigos, elementos, signos, onde as palavras passam a existir, não isoladamente, em seu “aspecto gráfico ou fonético” – irão adquirir um valor, ou, sentido, numa cadeia infinita de outras marcas gráficas ou fonéticas.

Assim pode se compreender “a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo” (SILVA, 2000, p.73)

O que vivenciei e observei durante o período em que estagiei na APAE, me faz concordar com Silva (2000, p.81), no que diz respeito às identidades afirmadas e às diferenças marcadas ali:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes "nós" e "eles" não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder

Hoje, essas posições ficam claras para mim. Havia “os nós e os eles”, e isso era muito bem demarcado, afirmado e reafirmado nas relações de poder que surgiam a partir destas ações. Nos julgávamos seres benevolentes e amorosos, dispostos a tolerar, aceitar e respeitar aqueles indivíduos, tão diferentes de “nós”, eram xs “elxs”.

Hoje a partir de novos estudos das diferenças e identidades e, sobre uma nova perspectiva, somos incentivados primeiramente, a compreender sua produção, como se deu, em qual contexto. Precisamos também questioná-las, problematizá-las e estimulá-las em suas possibilidades, suas multiplicidades, que diferente da compreensão sob o conceito da diversidade e sua posição estática, permite-nos o movimento, o estímulo, bem como a própria produção das diferenças:

diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma a idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 99-100)

Foi nessa multiplicidade possível, que aprendi a ver as diferenças com outros olhos, trilhando meus caminhos da minha formação docente, e agora da minha pesquisa, numa perspectiva voltada mais para as possibilidades e multiplicidades do ser, do que para a diversidade que divide marcando quem é e quem não é “nós” e que passariam a ser “elxs”.

Nesses caminhos de formação docente, naquela mesma época, porém nos finais de semana, frequentava cursos de formação para atuar em turmas de “Jardim de Infância” ministrados no Colégio Dom Helder Câmara, com o intuito de após me formar no Curso Pedagógico, ir trabalhar com minha Tia Fátima, agora sócia em uma escola privada como professora do 3º período em duas turmas de Jardim de Infância, uma no 1º Turno e outra no 2º Turno. Ficava localizada no município de Itaboraí, no Rio de Janeiro. Trabalhei nessa escola por um período de dois anos, entre 1985 e 1986. Depois desse período a escola faliu e voltei a trabalhar novamente em lojas.

Início o curso superior de Pedagogia aos 18 anos, no ano de 1986, na antiga Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura (ASSOEC), atualmente, Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Em 1987, uma gravidez inesperada me fez trancar minha matrícula. Estudos revelam que muitas mulheres, por diferentes motivos, optam por trancar a faculdade quando engravidam. Segundo Urpia e Sampaio (2011, p. 146):

Como aponta a literatura nacional e internacional sobre a experiência da parentalidade (tornar-se pai ou mãe), no contexto das universidades, a chegada de um(a) filho(a) na vida de mulheres que fazem carreira no contexto acadêmico traz uma série de dificuldades, especialmente aquelas relacionadas ao preconceito de gênero e ao processo de conciliação entre maternidade e vida acadêmica [...]

Já grávida de minha segunda filha, em 1990, prestei concurso para Prefeitura Municipal de São Gonçalo, tendo sido aprovada, porém, sem classificar para o número de vagas oferecidas.

Este concurso foi prorrogado por duas vezes. Com isso, ao final de 1994, fui convocada. O recebimento do telegrama de convocação foi uma surpresa para mim. Não sabia da prorrogação do concurso. Senti uma alegria intensa. Paulo Freire (1996), ao se referir aos saberes necessários para a prática pedagógica, lembra da importância da amorosidade. Me sentia naquele momento tomada por esse sentimento. Sabia o quanto desejava ensinar, o quanto de amor pela educação existia em mim. Esse afeto me levava a pensar sobre o compromisso do ato de ensinar que exige, dentre outras coisas, o planejamento das aulas, a busca por práticas que incentivem e promovam a aprendizagem do educando, dos vínculos afetivos, do acolhimento, do convite à expressão de suas subjetividades, do querer bem. Quanto a isso:

Essa abertura de querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa, esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 1996, p. 159-160)

Dessa forma, compreendendo a afetividade como compromisso em oportunizar ao educando o desenvolvimento de suas potencialidades, de seus conhecimentos e de sua capacidade de ocupar seu lugar no mundo ao lado de outros, para que:

não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 161).

Em fevereiro de 1995, pedi demissão da loja em que trabalhava e me apresentei à Secretaria Municipal de Educação. Iniciei meu percurso como professora na educação gonçalense na E. M. Carlos Drummond de Andrade, em uma turma de 2ª série no turno da manhã.

A escola contava com turmas do 1º segmento no turno da manhã e tarde. A noite funcionava as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Localizada no bairro de

Fazenda dos Mineiros e próxima à uma área onde funcionava o “lixão”⁷, esta escola recebia crianças de famílias que retiravam do “lixão” seu sustento e sobrevivência. Conseguia perceber o quanto era dura a vida das alunas e de suas famílias e o quanto sofriam com a ausência do Estado naquela localidade. Isso me incomodava profundamente e fazia com que visse cada vez mais, a educação como um ato libertador, como possibilidade de conscientização política para processos de igualdade e justiça social.

Sobre isso, Freire (1996) nos chama a atenção quando nos propõe que o processo educativo se configure como um instrumento libertador, onde se faz necessário um diálogo entre a teoria e a prática pois: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e prática, ativismo”. (p. 24)

O fato de ver aquelas crianças e suas famílias em abandono pelo estado, me causava muito incômodo. Comecei então a pensar diversos projetos educacionais como parte integrante do currículo escolar. Depois de dois anos em sala de aula, talvez em parte pela implementação e atuação nos projetos, fui convidada em 1997, a assumir o cargo de Articuladora de Cultura - função hoje já extinta.

Os projetos que realizei se deram em torno de ações voltadas à saúde, à preservação ambiental, à sustentabilidade, entre outros temas. Permaneci neste cargo por alguns anos, até que engravidei pela terceira vez. Após a licença maternidade, em 1998, retornei à escola. Por conta da carência de professores da rede, fui informada que o cargo que eu ocupava não existia mais.

A falta de professorxs na Rede Pública não se restringiu à 1998. Ela existe até hoje. Segundo Maria do Nascimento, uma das diretoras do SEPE/SG, em entrevista concedida ao Jornal “Folha Dirigida”⁸, em 18/07/2018, a rede municipal gonçalense apresentava um déficit de 200 a 300 professorxs no Cargo de Docente II (do 1º ao 5º ano) e de 400 professorxs para o Cargo de Docente I (do 6º ao 9º). Para ela, isso se daria pelo grande número de pedidos de aposentadoria e de exoneração.

⁷ Área localizada no bairro Fazenda dos Mineiros – S.G.- onde eram despejadas toneladas de caminhões de lixo diariamente.

⁸ <https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/sao-goncalo-rj/concurso-sao-goncalo-rj-sindicato-aponta-deficit-de-850-servidores>

Com a extinção do cargo, me foi possibilitado pela direção, atuar como Dirigente do Turno da Noite, na EJA. Passei a desenvolver meus projetos com estes alunos. Como Dirigente de Turno, minhas responsabilidades estavam ligadas ao controle do fluxo de alunxs e de professorxs, substituição destxs no caso de falta, organização de eventos direcionados a EJA, dentre outras. Após algum tempo neste cargo, consigo junto à alunxs, comunidade, associação de moradorxs e Organizações Não Governamentais (ONGS) do entorno (como: Catadorxs de Lixo Reciclável, Casa do Pai, Guardiões do Mar e Catadorxs de Caranguejos), realizar um projeto para pôr em evidência e destaque a localidade no que dizia respeito a suas demandas e também na tentativa de buscar recursos profissionalizantes (cursos de informática, línguas, preservação ambiental, reciclagem, entre outros) para os moradorxs locais.

Esse projeto me abre uma porta muito importante. Em 2001, sou convidada pelo então secretário municipal de educação, Professor Hélder Jerônimo Luiz Barcellos e pela Professora Marlene Felício Faria (já falecida) a integrar a sua equipe na Coordenação de Projetos Especiais. Mais tarde, essa coordenação se dissolveria, dando origem a outras coordenações distintas, entre elas a Coordenação de Educação Especial do município de São Gonçalo, onde tive a felicidade de atuar. Durante minha passagem nesse setor, tive a oportunidade de aprender muito e de me apaixonar profundamente pela área. Permaneci por dois anos nessa equipe, na qual pude experimentar possibilidades únicas, como, por exemplo, auxiliar nas duas Mostras de Educação Inclusiva do município, evento esse que me proporcionou um amadurecimento muito grande e a certeza de que estava realmente onde deveria estar e no caminho certo: na luta e pela luta dxs *diferentes*.

O engajamento na luta pelo reconhecimento de direitos provocada pela exclusão dx *diferente*, sempre me atraíram. Sempre acreditei numa pedagogia que fosse capaz através de sua política de despertar nx docente, a capacidade de conseguir perceber x outrx como pessoa múltipla e repleta de singularidades e de ouvir suas necessidades mais peculiares. Quanto a isso, me identifico com Silva (2000, p.99):

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

Essa política traz uma nova perspectiva diante das diferenças: exige de nós, professorxs, uma concepção capaz de perceber o conhecimento que buscamos, o currículo que optamos e as práticas que escolhemos, como recursos historicamente construídos, que foram

impregnados e motivados por discursos e relações de poder. Traz também a necessidade de compreendermos a escola como lugar de transgressão e que por isso não pode e nem deve mais apostar na mesmice de suas práticas.

Ainda trabalhando na Coordenação de Educação Especial, em outubro de 2002, sofro um acidente de moto, e fico afastada por um ano. No meu retorno, em 2003, sou convidada pela então Subsecretária de Educação, a Professora Neuza Rodrigues Correa, a assumir a direção de uma das escolas municipais.

A Escola Municipal Professora Virgínia de Seixas Cruz ficava localizada no bairro de Jardim República, em São Gonçalo. A escola possuía naquela época, quatro turnos: manhã (das 7 às 11h), intermediário (das 11 às 15h), tarde (das 15 às 19h) e noite, que funcionava com o E.J.A. (das 19 às 22h30). O município recebeu uma notificação do Ministério Público com ordens para tornar extinto o turno intermediário e se adequar às suas disposições. A escola então passou a atender nos *turnos regulares*: manhã, tarde e noite. Atualmente não existe mais nenhuma escola funcionando com o regime de turno intermediário.

À frente dessa equipe, procurei realizar diversas mudanças na escola: implementação de uma gestão democrática e participativa, reformas, implantação de uma das primeiras Salas de Recursos do município (com capacidade para atender não só xs nossos alunxs, como também xs alunxs de outras escolas do entorno), e vários outros projetos estendidos ao atendimento da comunidade escolar.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, segundo o “Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (2010), disponível no Portal do Ministério da Educação:

[...] atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Esse espaço deveria ser utilizado para atender as diversas necessidades dxs alunxs, com o atendimento voltado para o desenvolvimento de complementações e suplementações curriculares diferenciados, pelo fato de ser um espaço que contava com os mais diferentes e diversos equipamentos e materiais.

Em 2005, me mudei para o bairro da Tijuca, no município do Rio de Janeiro, mas continuava trabalhando em São Gonçalo, principalmente por me sentir acolhida, gratificada e

recompensada. Isso foi adiando o pensamento de tentar um outro concurso, como por exemplo, na cidade a qual fui residir.

Em 2006, iniciei o curso de Pedagogia das Séries Iniciais, pelo Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Para a monografia exigida ao final do curso, desenvolvi um estudo visando o atendimento de crianças com necessidades especiais, na modalidade de Altas Habilidades.

A perspectiva de um olhar sobre as *diferenças* já me chamava atenção desde minha passagem pela APAE. Acreditava, e continuo acreditando, que a escola precisa estar atenta para perceber as diferenças e compreendê-las como uma das múltiplas maneiras de ser e estar nesse mundo. Dentre essas muitas maneiras, optei pela temática Altas Habilidades, por que:

Segundo dados psicométricos, os alunos com altas habilidades estão contidos em uma faixa de 1% a 10% de qualquer população, independentemente de etnia, origem ou situação socioeconômica. Deve haver uma preocupação constante com este segmento da população a fim de que não seja subaproveitado e deixe de dar sua contribuição social à coletividade e a si próprio, não compartilhando suas habilidades e talentos com todos (BRASIL, 2006)

Em março de 2010, sou convidada para assumir a direção de uma outra escola em São Gonçalo, maior e com o intuito de melhorar seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que até então era considerado baixo (3,6) em relação à média regional (4,0) e a média nacional (5,0), na época, a E.M. Pastor Mauro Israel Moreira, localizada no bairro Engenho do Roçado.

A trajetória naquele lugar foi marcante para mim, pois à época, se dava a implementação de diversos programas como o Mais Educação, Escola Aberta, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola), entre outros do Governo Federal. Durante esse processo, revezava com a implementação de uma Sala de Recursos na escola. Percebo então a influência de minha passagem na Coordenação de Educação Especial.

O desejo de “abraçar as diferenças” se faz cada vez mais perceptível em mim. Penso nelas não como entrepostos, intrusas, estranhas, que precisam ser inseridos em uma “mesmidade”, mas, como uma das muitas subjetividades do ser, já que:

Em certo sentido, "pedagogia" significa precisamente "diferença": educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia com a diferença (SILVA, 2000, p.100)

Logo, penso em uma pedagogia que se faz com elas, assim como quem se dá em um abraço, acolhendo, compreendendo e fortalecendo x outrx, em uma pedagogia que descreve e explica o processo de produção das identidades e das diferenças, questionando as relações de poder envolvidas nestas.

Durante a execução dos programas federais voltados à educação, pude realizar junto com a equipe docente, um trabalho que considerei de excelência para toda a comunidade escolar. A escola conseguiria além da sala de recursos, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de professores equipada com Datashow e ar condicionado, uma banda escolar, um jornal interno, oficinas de artesanato, de manutenção elétrica e alguns projetos educacionais de rotina por mim implantados, como: feiras, exposições, festas típicas, entre outros.

Em setembro de 2011, concluo minha graduação. No final deste ano, ainda como diretora escolar, resolvi prestar o concurso para Professor de Ensino Fundamental (PEF), para a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Obtendo uma classificação satisfatória, sou aprovada e convocada em março de 2012, necessitando para tomar posse, pedir exoneração do cargo de direção que exercia em São Gonçalo. No processo de escolha, optei por uma escola em uma favela. Trabalhei com diversas turmas dos mais variados anos escolares.

Entre os anos de 2014 a 2016 fiz uma pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia, oportunizada por um convênio da Prefeitura do Rio de Janeiro com a Universidade Cândido Mendes (UCAM). Para o Trabalho de Conclusão de Curso, optei pela mesma temática escolhida para a monografia da graduação: Altas Habilidades, dando continuidade aos estudos na área de Educação Especial e buscando a ampliação e o aprofundamento dos meus conhecimentos nesta área.

No final de 2016, comecei a pensar em fazer um mestrado. O Mestrado Profissional pareceu-me excelente oportunidade, por estar voltada à formação de profissionais que já atuam na área educacional, como no meu caso, enfatizando a articulação entre conhecimento acadêmico e metodologia de ensino, com aplicação direcionada para o campo de atuação profissional em que se está inserido.

Logo são abertas as vagas para o Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ. Fui incentivada por uma amiga a participar do processo seletivo. Na elaboração do projeto de pesquisa, a perspectiva do meu olhar sobre as diferenças

reaparece, agora sob a ótica de gênero. Tratava-se de uma criança da escola em que leciono e que não raramente era achincalhada por colocar em questão a lógica binária de gênero. Ela relatava que por conta disso, constantemente sofria agressões verbais e às vezes físicas na turma que frequentava (episódio que narrarei posteriormente).

Quando me refiro à lógica binária, quero me referir à lógica permanente na sociedade que persiste na divisão da humanidade em apenas duas categorias, onde homens são seres masculinos e mulheres são seres femininos, reduzindo qualquer outra possibilidade de expressão para fora destas concepções (“sistema sexo/gênero”). Esta lógica é tão popularmente aceita (chegando até mesmo a ser tomado como natural), que não são raros os casos em que as pessoas que ousam não se encaixarem neste dualismo podem ser vistas e compreendidas como pessoas *problemáticas, doentes ou anormais* e sofrendo por conta disso, as consequências até mesmo físicas da violência.

Gayle Rubin (2003, p. 3) chama atenção para o “sistema sexo/gênero” como “arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana”, conceito que ela se utiliza para representar o conjunto de mecanismos que permitem que a sexualidade biológica (dos genes) seja transformada em fruto da prática humana (das diferenças sociais e de condições categorizadas).

Isto quer dizer que tanto a feminilidade quanto a masculinidade são conceitos que podem deslocar-se completamente de qualquer fundamento relacionado à biologia, já que se reportam às atitudes e aos modos de ser e se perceber na sociedade.

Quando digo que aquela criança “era achincalhada por apresentar, colocar em questão a lógica binária de gênero”, quero dizer que ela experimentava atitudes e comportamentos que ao modo da lógica binária não eram vistos como concernentes ao seu gênero masculino/feminino e conseqüentemente não se adequavam ao seu sexo biológico homem/mulher, pênis/vagina, sendo motivo de comportamentos inadequados e algumas vezes, violentos por parte dos demais.

Por conta disso, resolvi fazer algumas leituras relacionadas às questões de gênero.

Durante essas leituras fui percebendo que esse é um campo difícil, delicado, que se volta para um processo histórico, social, que dentre outras coisas, demarcou um lugar de lutas, travadas pelas pessoas em busca de direitos por perceberem como sendo *diferentes* do que

propunha a lógica binária e por não se “*encaixarem*” em uma naturalização imposta por esse dualismo (sexo/gênero).

Essa diferença, quando marcada e vista sob a ótica da lógica binária, quando se torna notada, percebida, “mesmo quando mínima, na maioria das vezes, é silenciada ou agredida com crueldades. São xingamentos, apelidos, perseguições, ameaças, humilhações, atos de desrespeito, agressões físicas, verbais, virtuais e vários outros tipos de violência” (ANDRADE E ESTEVES, 2015, p.110)

Dessa forma, vimos emergir as questões de gênero na escola, que, costumam ser acompanhadas do preconceito e da intolerância, fenômenos que exigem para a sua compreensão um entendimento de que essas não são práticas individualizadas e nem mesmo coletivas, mas que foram construídas socialmente e que estão presentes em nossa sociedade como algo muitas vezes invisíveis, cotidianas e não raramente, compartilhadas em seus diferentes espaços (BORRILLO, 2001), levando ao entendimento que na escola não poderia ser diferente, pois é lá também que se investe no controle dos corpos e dos rostos que considera *diferentes*, marcando-os, trazendo-lhes e ofertando-lhes um estigma⁹, que fará com que sejam observados com um olhar de repulsa¹⁰.

Comecei a ler alguns referenciais da área de gênero e de sexualidade: Judith Butler, Joan Scott, Michel Foucault. Leituras iniciais, sem aprofundamento, mas, que, ainda assim, iriam pouco a pouco me colocar em um lugar que já começava a compreender qual seria: o de Professora Pesquisadora, pois como nos diz Morais (2006, p. 8), “a professora é por força da natureza de seu trabalho, pesquisadora, pois quando ensina, aprende, e quando aprende, melhor pode ensinar.”

Nesta perspectiva, hoje me identifico com Freire ao dizer que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32)

Essa pesquisadora em mim, surgiu durante essas leituras, quando era instigada cada vez mais a pesquisar sobre os novos conceitos que os autores lidos traziam. Eles traziam

⁹ Marca ou cicatriz deixada na pele por ferida; qualquer marca ou sinal natural no corpo; aquilo que é considerado vergonhoso ou desonroso; labéu, mácula.

¹⁰ Ação ou efeito de repulsar ou repelir; sentimento de repugnância; asco, aversão, enojo, incha, náusea, nojo, revolta; oposição violenta; objeção.

também novas concepções e cada uma delas movia-me mais e mais ao encontro com a temática desta pesquisa. Enquanto lecionava, pesquisava e enquanto pesquisava, produzia novos conhecimentos.

Podemos dizer então que a escola representa um importante *lócus* produtor de conhecimento. Como um espaço social, deve ser um local de promoção da igualdade de direitos, respeitando o direito às *diferenças* sem querer descaracterizá-las e principalmente, sem usá-las para inferiorizar pessoas ou ainda, produzir e alimentar o preconceito, a desigualdade.

Talvez por isso, não seja incomum assistirmos ataques sistemáticos à escola e aos professores, tentando coibir as formas de discussão e de acolhimento às *diferenças*, principalmente no que diz respeito às questões de gênero que as atravessam. Os Movimentos oriundos de grupos conservadores políticos e religiosos são os responsáveis em boa parte por alguns desses ataques a partir da sua articulação e de sua estruturação com bases fundamentadas e construídas através das políticas neoliberalistas¹¹, que se opõem às questões da ética e, conseqüentemente, às práticas educativas dialógicas, apresentadas por Freire.

Em Freire iremos encontrar o conceito de ética, ao qual me reporto:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos [...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre àquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar (FREIRE, 1996, p.18)

Ainda sobre as questões de gênero, é importante lembrar que o pensamento conservador atribui a qualquer pensamento ou prática que leve a pessoa a repensar ou mesmo questionar a lógica binária e suas representações, como uma espécie de doutrinação.

Dessa forma, esse mesmo pensamento conservador tenta reforçar a heteronormatividade, que Miskolci (2009, p. 156) conceitua como sendo:

¹¹ Que propõe uma intervenção limitada do Estado, especialmente na área econômica.

um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. Assim, ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e "natural" da heterossexualidade.

Logo, também faz parte desse pensamento conservador, a tentativa de desqualificar tanto a luta feminista, quanto a luta da população lésbica, gay, bissexual, transexual, transgênero, intersexual e *queer* (LGBTIQ) e para isso, busca manter o controle e poder sobre esses corpos.

Sobre o corpo, Butler (2015) o revela como sendo um “fenômeno social”, e que por isso, está exposto e sujeito aos outros tornando-se “vulnerável por definição”. Ela se refere aqui a precariedade do corpo, enquanto instituído por uma normatividade sobre ele. No caso da heteronormatividade, agirá especificamente, como um regime controlador e regulador das condutas e expressões que se dão em torno das questões de gênero, em relação a esses corpos, excluindo a partir de uma suposta precariedade, aqueles que não se adequam a ela.

Através da insistente tentativa de retirar o debate sobre gênero dos espaços escolares entre outros, vejo esse mesmo pensamento conservador, tentando perpetuar a heterossexualidade como *norma* na qual homens e mulheres são mantidos em seus *devidos lugares*, inviabilizando outras possibilidades e ignorando todas as conquistas que já se teve até aqui, através dos movimentos sociais e lutas da população LGBTIQ.

Freire sempre destacou em suas obras, a importância da ação-reflexão-ação, das lutas sociais e políticas e daquelas que se envolvem nessas práticas. Falava da importância da organização educativa e cultural. Adotava uma postura dialética, onde compartilhava a proposta da ação comunicativa, as práticas reflexivas, emancipatórias, como princípios para as estruturas administrativas e para as intervenções no cotidiano da escola.

É nesse mesmo cotidiano, no qual muitos estudiosos vêm apostando como espaço do surgimento de um conhecimento que pode e deve ser produzido por e através dele. Esse fato muito colaborou para que este estudo fosse possível, já que tem como sua principal base, a contemplação do cotidiano escolar.

Sobre o cotidiano no qual me debrucei, vale a pena dizer que:

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só,

com a ciência [...] Admito que, como a vida, o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo. São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro deles se refere [ao fato de que] a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo. O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo [...] estou usando a ideia de virar de ponta cabeça. Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes. Por fim, vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência. (ALVES, 2001, p. 13-16)

Nilda Alves (2007) discute ainda um quinto movimento, que para ela significava uma inquietação no que diz respeito aos acontecimentos do cotidiano, tendo como ponto de partida as ações dos seus praticantes. Ela chama a atenção para que se compreenda que os acontecimentos estão relacionados aos modos de ver, de sentir e de fazer uma imersão na realidade de quem vive essas ações. Nessa inquietação se pergunta:

Porque, então, não busquei trabalhar um quinto movimento a que poderia, talvez, em uma homenagem a Nietzsche e a Foucault, tão preocupado com ele, chamar de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina*, mais apropriado aos nossos cotidianos de nossas escolas. [...] o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo. Cabe, assim, a pergunta: por que falando sobre isso o tempo todo, não me dei conta disso? E por que consigo fazê-lo agora? (ALVES, 2007, p. 6)

Tentando responder esta questão, ela recorre às noções de virtualidade e acontecimento em Foucault, de que a história real, verdadeira faz reviver o acontecido no que ele tem de singular, ou seja:

Nesse sentido pois, ao colocar no papel as idéias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo no texto possíveis expressões que não conseguem se explicitar inteiramente, nem disso conseguimos ter inteira compreensão para expressar em palavras tudo o que pensamos ou queremos expressar (ALVES, 2003, p. 6)

Esse quinto movimento diz respeito à importância em compreender os praticantes envolvidos, como co-produtores nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* e de entender como o virtual pode ser renovado, atualizado em um movimento não mais baseado na subjetividade

da pesquisadora/autora/criadora e sim na coletividade e na multiplicidade de quem o pratica e no sentido que cria e dá para as suas ações.

Logo, as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos em educação, precisam além da teoria, demonstrar, mostrar, narrar os acontecimentos experienciados, pois somente a teoria não daria conta do que acontece na escola. Para falarmos desse espaço, precisamos vivê-lo como parte dele, e é nesse caminho que percorri minha pesquisa.

Finalizo aqui meu memorial afirmando que

A importância escrita do memorial de formação, como parte da produção de um texto acadêmico, reside no reconhecimento de que escrevê-lo é viver uma experiência singular. Quem o escreve realiza um mergulho, em diferentes níveis de profundidade, em sua história pessoal e profissional, cujos processos e vivências habitam e marcam cada um de nós. (MORAIS e CARPI, 2018, p. 51)

A partir de minha trajetória de vida e da inserção na pesquisa, que compôs o Primeiro Capítulo, **“UMA DIFÍCIL UNIDADE, DE MUITOS INSTANTES MÍNIMOS”**, no qual narrei minha trajetória pessoal e profissional e os caminhos que me levaram à investigação de mestrado, organizei minha dissertação em mais duas partes que agora apresento:

Na próxima parte, que constitui o Segundo Capítulo, **“QUANDO X OUTRX QUE ME INTERPELA NA ESCOLA”**, apresento o meu encontro com o sujeito desta pesquisa. Partindo de uma cena vivida no cotidiano, realizo algumas análises desta e de outras cenas. Apresento ainda, os caminhos metodológicos que percorri durante a realização desta investigação.

Na última parte, constituída pelo Terceiro Capítulo, **“A PESQUISA COM UMA CRIANÇA DISSIDENTE: MOVIMENTOS DAS INVESTIGAÇÕES”**, discuto as questões de gênero na escola e reflito sobre as práticas docentes voltadas a essa construção, bem como, a discriminação e os preconceitos originados no contexto escolar e fora dele. Dirijo também um olhar sobre as teorias acerca das pesquisas com experiências e narrativas, de forma que se possa compreendê-las como possibilidades no processo de uma pesquisa-formação.

2 O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA: QUANDO X OUTRX QUE ME INTERPELA NA ESCOLA

Regina Leite Garcia dizia em suas palestras sobre pesquisa que havia pesquisadores que procuram um tema de pesquisa. Há outros pesquisadores que são encontrados por um tema. Me incluo na segunda categoria. Meu tema de pesquisa desta dissertação surgiu de uma experiência vivida na escola em que leciono. Certo dia, circulando em uma das rampas de acesso da escola, fui abordada por uma colega, acompanhada de uma criança em prantos. A professora me relatou que a criança não era aluna dela, mas que havia ido até a sua sala para queixar-se do comportamento de seus colegas de turma e de sua atual professora. Ela pediu para que a criança repetisse o que havia dito. Entre lágrimas, a criança repetiu:

- Tia, eu não aguento mais sofrer tanta humilhação.

A criança parou de falar por um momento e se dirigiu à professora que, a essa altura, também chorava:

- Tia, para de chorar. Eu não quero que você sofra com o meu sofrimento.

Algumas crianças de turma a tinham chamado de “bichinha” e “viadinho”. Como reação, aquela criança havia batido nelas. Sua professora a repreendeu, dizendo que ela não deveria ter batido nos colegas sem, contudo, ter conversado com as outras crianças sobre o ocorrido, levando apenas ela para a direção. A professora me disse ainda:

- Precisamos abrir um espaço para o diálogo sobre essas situações. Eu mesma tenho muitas dificuldades para lidar com o assunto.

E me lançou o desafio:

- Aí, por que você não pesquisa sobre isso? Por que você não faz seu pré-projeto de mestrado sobre esse tema? Ia ajudar tanto. Nós temos tantas dificuldades para lidar com isso.

Esta conversa me instigou bastante: afinal tal temática reflete o momento atual. As questões de gênero envolvem lutas legítimas pela garantia de direitos das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais e *queer* (LGBTIQ).

Percebo cada vez mais o quanto as pesquisas nesse campo precisam ser realizadas de forma séria, atenta e minuciosa. Sei também que não sou a “salvadora da pátria”. Com minha pesquisa busquei apenas ser alguém que se dispunha a compreender acontecimentos que me

instigavam a um processo de percepção de que eu era, como parte da minha identidade docente, professora pesquisadora do cotidiano vivido, como sempre defendeu Freire (1996).

A criança ao qual me referi no episódio ocorrido à época tinha 08 anos de idade, e frequentava uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Era descrita pela sua professora como uma criança “agitada” e algumas vezes “agressiva”. Segundo a professora preferia brincar com as meninas e gostava “se vestir e se maquiar”. Não raras vezes, dizia que gostaria de “ter nascido uma menina” para xs colegas. Em conversa posterior, a criança confirmou o que a professora havia dito sobre ela.

Dentro da *lógica binária*, ao demonstrar comportamentos e atitudes identificados como sendo do comportamento feminino, o que nessa lógica contradizia seu gênero, acabava sendo chamado pelas outras crianças de sua classe escolar de “viadinho”, “bicha”, “bichinha”, “mulherzinha”.

As ocorrências de conflitos com ela na escola se tornavam cada vez mais constantes. Dispus-me a conversar com sua mãe sobre a possibilidade de discutir as situações vividas por aquela criança em minha dissertação. Na conversa, além de concordar, ela me disse sobre suas preocupações, do seu desejo de ajudá-la. A mãe me disse também que autorizava o uso da história da criança em minha dissertação, tendo inclusive assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa enfim, tomava rumo e concretude.

Assim meu percurso de vida já marcado pela diferença, foi atravessado pela *diferença* de um corpo de criança, marcado por normas, gênero, vigilância e controle. Um corpo apontado em muitas escolas como uma “monstruosidade” (FOUCAULT, 2001) mas que resistia e insistia em existir. Um corpo que insistia em “dizer” para nós na escola que tudo aquilo que se construiu acerca dos corpos, gênero, sexualidade, lógicas, padrões e normas, era muito frágil. E que para ser mantido no espaço escolar, necessitava ser constantemente afirmado.

Desde o início, no qual se deu meu encontro com aquela criança, até o momento da escrita desta dissertação, foram vários outros encontros, várias conversas, narrativas, cenas de conflitos e de alegrias que compartilhamos: eu e a criança. Nós. A grandeza de nossas experiências repartidas trouxe constantes reflexões à minha formação pessoal e profissional. Os diálogos que foram tecidos e enredados na trama e no drama de nossas vidas foram

*suleando*¹² essa pesquisa, dando corpo a ela. Este nosso encontro resultou na descoberta de como é necessário olhar para o cotidiano com olhar de estranhamento, buscando, indagando. Como é importante assumir o que diz Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29)

Logo, podemos compreender a pesquisa usada na e como forma de conhecer, sendo uma das mais competentes e importantes formas de intervir nos processos de aquisição e produção do conhecimento, pois ela incorpora de maneira precisa, a prática com a teoria, possibilitando também que se tome consciência de que como seres inacabados e incompletos, estamos vivendo sempre provisoriamente no que diz respeito a ele e sua transitoriedade.

Ao assumir uma postura de professor pesquisador, parece vivermos com uma constante insatisfação, que é permanentemente impulsionada, alimentada, pelo movimento contínuo e incessante da busca por respostas frente aos novos questionamentos que surgem nas/das nossas práticas diárias, já que partindo do cotidiano, o conhecimento é proativo, vivo e por conta disso, está frequentemente sendo concebido (à partir dos novos conceitos) e desconstruído (enquanto velho e ultrapassado) sem contudo desconsiderar, tudo que foi construído e apreendido positivamente através de nossas práticas que experienciadas, devem ser sempre refletidas, pensadas e compartilhadas.

Alinhada com esse pensamento, procurei conduzir esta pesquisa atentando também para seu caráter formador e, portanto, pelos caminhos da Pesquisa-Formação.

A pesquisa-formação segundo Josso (2004, p. 19) tem sido no campo da educação, uma possibilidade de xs professorxs desenvolverem sua sensibilidade através das narrativas e histórias contadas pelxs aprendentes.

Por compreender que a mesma iria ao encontro do meu desejo de que esta fosse para mim como “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (JOSSO, 2004, p. 113), optei por atravessar por este caminho, já que “[...] se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer

¹² Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento freireano (1987) para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformação” (IBIDEM).

Nesse caminho, optei por, ao invés de me distanciar para tentar uma isenção ou, um controle para explicar os fenômenos ocorridos nela, empenhar-me para conceber novas perspectivas e novos sentidos, de maneira que pudesse haver uma formação e uma transformação durante os processos de intervenção relacionados à temática envolvida, admitindo a possibilidade de que tanto eu, enquanto pesquisadora, como a criança, aquela com quem pesquisei, produzíssemos algum tipo de conhecimento a partir das escutas, das experiências e das reflexões acerca das vivências trocadas e harmonizadas.

Na busca por um instrumento que fosse ao encontro dessa harmonização e condissesse com essas ideias (escuta do outro, experiências e reflexões acerca das vivências), encontrei nas narrativas um meio que possibilitasse isto, pois através das experiências vividas e narradas, era exercida, tanto a escuta, quanto as reflexões necessárias.

Foram das nossas experiências, minha e da criança, e com ela, que surgiram narrativas que, pela importância do que revelam, mereciam ser compartilhadas com aqueles que se propuserem a correr seus olhos por essas escritas de vida. Repetindo Freire (1994) afirmo que:

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (FREIRE, 1994, p. 15-16).

Sendo assim, busquei com esta pesquisa, a partir das narrativas da criança com quem vivi um encontro na escola, uma criança que vivia as consequências de não se “encaixar” em um modelo heteronormativo, entrelaçada às minhas narrativas e análises, compreender: de que modo a presença de uma criança de 9 anos que parece não se identificar com seu gênero biológico pode ser tensionadora e desestabilizadora da lógica binária no espaço escolar?

As discussões, os diálogos e os estudos relacionados às questões de gênero são fundamentais para a promoção de uma mudança na forma de compreender, no modo de pensar e conseqüentemente, na forma de agir da comunidade escolar em relação a crianças que não “obedecem aos padrões de gênero”.

Busquei, no caminho da pesquisa, portanto, discutir situações e diálogos que vivi com uma criança tida como *anormal e excluída* na escola (conceitos que discutirei mais adiante).

É inspirada em Larossa (1998, p.7) que penso: "talvez seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria". Indisciplinada porque partiu de minha inconformidade. Insegura porque é em parte transitória. Imprópria porque não quer caber em um rigor metodológico, filosófico, científico. Minhas narrativas são mediadas e em diálogo com autorxs que me ajudam a ampliar meu modo de ver e compreender tudo isto.

2.1 Quando x outrx precisa de um nome para chamar de seu

Como nomear esse sujeito que atravessou minha vida e sobre cuja presença na escola desejei narrar e pensar nesta dissertação? Que implicações uma pesquisa com criança traz? Muitas. Uma delas se refere a nomeação desse sujeito. Se as dúvidas sobre se devemos ou não nomear os sujeitos que são visibilizados em uma investigação ocorre quando investigamos adultos, mais ainda essa questão se coloca quando lidamos com crianças. Como resguardar a identidade e integridade da infância, especialmente quando se trata de uma temática delicada como a que percorre minha dissertação? “Darmos” um nome a ela, a partir de definição unilateral nos pareceu contraditória com os princípios que defendemos.

Kramer (2002, p.47), diz que “Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho”. E acrescenta ainda:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (IBIDEM)

Por fim, decidimos, em diálogo durante a orientação desta dissertação, na qual deveríamos ouvir a criança e dar a oportunidade a ela para definir. Conversei sobre a possibilidade de ela escolher um outro nome para si. A criança respondeu sem hesitar o nome que queria ver nesta dissertação:

- *Guilherme.*

Perguntei o porquê desse nome. Ela respondeu:

- *Ah, porque eu gos [...] Guilherme, é, Guilherme. Porque eu gos [...] porque eu gostei desse nome.*

Perguntei o porquê gostar do nome, onde o ouviu e se haveria a possibilidade de conhecer alguém com o mesmo nome. A criança mais uma vez, responde sem hesitar:

- *Meu melhor amigo. Ele mora lá no “escadão”¹³.*

Então, respeitando sua posição de sujeito, passarei a nomear a criança que provocou meu desejo por escrever essa dissertação, de Guilherme.

2.2 Quando x outrx entra em cena

Guilherme é uma criança negra de nove anos. É moradora de uma favela localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Mora com sua mãe, uma irmã e um irmão (que também estudam na mesma escola) e costuma visitar seu pai em alguns (raros) finais de semana. Está regularmente matriculado numa escola pública que fica na mesma localidade, estudando em 2018 em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Frequenta essa mesma escola desde a educação infantil, quando tinha 5 anos. Foi avançando pelos anos seguintes sem ser reprovado. Recebeu em 2018 conceito “R” de “Regular”, tendo sido considerado de nível médio, se relacionado aos outros conceitos, “MB”/Muito Bom, “B”/Bom e “I”/insuficiente.

Guilherme já disse algumas vezes para xs colegxs e sua professora que “*queria ter nascido menina*”. Esse desejo é perceptível inclusive nos momentos em que se organizam as filas na escola por gênero (meninas e meninos), já que Guilherme sempre se direciona para a fila das meninas.

Guilherme quase sempre se envolve e/ou é envolvido, em algumas situações de conflito, onde diz ser agredido verbalmente e as vezes fisicamente. As agressões verbais parecem que estão, de certa forma, ligadas aos seus trejeitos considerados femininos por colegas da escola. Isto acontece porque Guilherme costuma ir à escola maquiadx e utilizando algumas vezes, artefatos como peruca e saias.

A apresentação de Guilherme e da situação conflituosa que vive na escola em que estuda mostra como as questões de gênero atravessam o contexto escolar.

¹³ Refere-se a uma grande escada com cerca de 100 degraus que faz o elo entre duas localidades da favela em que mora.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (Louro, 2014, p. 63).

Segundo Louro (2014), a escola foi idealizada para receber apenas alguns, não todos. Com a ampliação da oportunidade de entrada na escola, ela precisou rever currículos, corpo docente, regulamentações, normas etc.

Em muitas escolas encontramos silenciamento ou ainda distanciamento das questões que envolvem gênero e sexualidade ao se depararem com crianças que fogem ao “padrão”. Quanto a isso, Louro (2010, p.66) lembra que:

Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade “normal” e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem e uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças.

Essas crianças “trazem” seus corpos, experiências, identidades todos os anos para dentro da escola. Louro (2014, p. 62) nos diz que:

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 [...], aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos.

Mas a escola não é apenas *locus* de formatação. Como lugar contraditório e complexo, também nela acontecem práticas que buscam dar espaços para as diferenças. Há lugares para disputas, lutas, pontos de fuga.

Na escola, como fora dela, encontramos estereótipos diversos. Um deles é o de gênero (padrão binário: masculino/feminino) e outro, de sexualidade (padrão heteronormativo). Como consequência disso, vemos muitas vezes meninos e meninas que não se “enquadram” nesta perspectiva, sendo ignoradxs, sendo percebidxs (mas silenciadxs), ou mesmo sendo vistas como crianças *inconvenientes*, *problemáticas*, que se desviam, que “dão problemas” na escola.

Crianças nomeadas como *problemáticas* tornam-se, não raramente, motivo de apelidos, de xingamentos e de todo tipo de agressão, quer verbal, quer fisicamente, vivendo conflitos no ambiente escolar. São as que pedem socorro pelos corredores, salas e pátios. São uma minoria que destoa dos demais e não raramente causa perplexidade, perturbação ou

ainda, mesmo que de forma velada, o sentimento de que são anormais, estranhas, incomuns. Há escuta para essas crianças? Minha experiência como docente não me impõe como única resposta a negativa. A escola não apenas exclui. Ela também vive movimentos de rompimento com as interdições e regulações.

Como podem perceber, esta pesquisa surgiu no “chão da escola”, nos “instantes mínimos” (MEIRELLES, 2001) que compõem o cotidiano escolar. Surgiu em meio a conversas com outrxs colegas de profissão, com outrxs profissionais da escola, a partir de observações feitas na minha sala, em outras salas, nos corredores, no pátio. Surgiu também a partir do incômodo de ver como as questões de gênero são vivenciadas, negligenciadas, ou ainda, silenciadas na escola e tendo em vista o contexto político que estamos vivendo, no qual docentes são apontadxs como “doutrinadorxs” e “desviantes da inocência infantil”, tratar desta temática aparece como algo temerário.

No intuito de discutir algumas cenas do cotidiano, do chão da escola, dos instantes mínimos, trago algumas situações vividas e registradas no meu Caderno de Campo, conjunto de registros escritos entre junho de 2017 a junho de 2019, como parte de minha opção teórico-metodológica nesta pesquisa.

Estas cenas discutidas, foram previamente selecionadas, já que além delas, haviam outras, que, apesar de serem também dignas de serem discutidas, foram deixadas para que dessem origens a outros materiais escritos, como artigos, por exemplo, e afins.

2.3 A Cena: um aceno para as discussões sobre Gênero e Sexualidade na escola

Eu estava realizando uma atividade de rotina: a chamada no diário de classe. A turma estava quase completa, com 34 alunos presentes. Desses, 12 eram meninas e 22 meninos (segundo o padrão binário de gênero previsto na lista de chamada). Suas idades variavam de 8 e 10 anos de idade. É uma sexta-feira, doze de abril de dois mil e dezoito. Sou surpreendida com a chegada de Guilherme em minha sala. Elx usa uma longa peruca rosa. Posso observar que está um tanto quanto acanhadx no momento em que adentra o ambiente, mas percebo também o quanto está feliz. Elx para em minha porta e sorri. Percebo uma certa insegurança quando fez essa parada por alguns segundos na porta de minha sala. Parece esperar uma concordância/discordância com sua imagem, ou ainda uma aprovação/reprovação para o uso de sua peruca. Parece aguardar uma reação que o autorize ou que o proíba de entrar naquele local. Guilherme caminhou até minha mesa. Se virou para elx e em seguida me olhou atentamente, observando em silêncio. Alguns alunxs balançavam a cabeça discordando ou emitindo comentários positivos acerca da atitude de Guilherme. Sou obrigada a intervir com algumas palavras acerca dos comentários e risos. Guilherme continuava a me observar atentamente enquanto eu falava:

- Não entendi o porquê dos risos e dos apelidos que estão usando com o Guilherme.

- *Ah, tia. Eu, hein. Fala sério. Homem não usa peruca. Ainda mais “rosinha” que é cor de “mulherzinha”.*
Percebo mais uma vez o que sua fala reproduzia: discursos prontos, vivências sociais.
Uma criança tenta defender Guilherme:
 - *Nada a ver, gente! Se ele se sente bem assim, a gente tem que respeitar.*
 (Caderno de Campo. Abril de 2018)

O fato de eu estar presente na escola em que o sujeito desta pesquisa estuda, me trouxe a possibilidade de uma noção mais ampla no que diz respeito aos locais em que ele circula nesse contexto, a forma com que mobiliza as pessoas com quem se relaciona. Foi durante as aulas extras de minha turma (Educação Física, Artes e inglês), que me dispus a observá-la nesses espaços e registrando em meu Diário de Campo¹⁴ suas vivências no ambiente escolar.

Os registros feitos nesse Diário de Campo possibilitaram uma maior compreensão das questões que envolviam este estudo e conseqüentemente, do sujeito da pesquisa, já que, para que não se perdesse os detalhes e acontecimentos importantes para a análise posterior mais detalhada que me propus a fazer, era nele onde registrava seus movimentos e acontecimentos em que se envolvia.

Esse Diário era o lugar das minhas leituras e releituras, das anotações referentes ao tempo e espaço em que as observações sobre o sujeito se deram, das percepções que eu tinha mediante ao que ele vivenciava na escola e sobre como vivenciava isso, seus comportamentos, como agia. Escrevia seus gestos ao falar ou ao calar, já que, inspirada em Demo, 2012, p. 33 compreendo que:

o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

Ao dialogar com as palavras de Demo (2012) no que diz respeito à utilização do diário de campo como local para os registros e interlocuções desta/nesta pesquisa, compreendo sua importância enquanto instrumento para as descrições que se fazem necessárias acerca das narrativas do sujeito durante as conversas que foram gravadas em áudio e por entender que precisavam de anotações que descrevessem entre outras coisas, os lugares onde se deram, os envolvidos, os acontecimentos, os dias e horários, os sentimentos percebidos, os gestos, entre outros detalhes.

¹⁴ De acordo com Minayo (1993, p.100), um diário de campo é onde “constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais

Foi nesse diário que, dentre os registros empíricos que fiz, registrei também o que ouvi, senti e vivi durante a minha experiência no campo desta pesquisa. Foi nele que transcrevi os áudios produzidos durante a pesquisa das conversas que tivemos, os questionamentos e reflexões que surgiam durante o período da investigação (que também serviram de dados empíricos para a presente pesquisa) escolhidos a partir da clareza e significação sobre a temática desta pesquisa.

O diário de campo foi produzido entre os meses de junho de 2017 a junho de 2019. É composto de alguns relatos das experiências, mas trazem também as apreensões e algumas dificuldades que surgiram durante a execução da pesquisa, com base nas minhas reflexões pessoais a partir das minhas observações em campo. Com o intuito de que nada fosse perdido, para que pudesse ser usado na coleta dos dados, esses relatos foram feitos durante ou imediatamente após as situações, inclusive nos momentos em que foram feitos registros de áudio e imagem (fotos).

O diário foi produzido levando em consideração tanto os aspectos descritivos como também os reflexivos, que conforme explica Afonso et al (2015 p.134) se constituem como:

ideias, preocupações dos pesquisadores, com ênfase às especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites e impressões dos pesquisadores e seus planos para considerações futuras [...] os temas emergentes; padrões relacionais reflexões sobre o método e demais problemas encontrados no estudo

Algumas partes dos registros escritos nesse diário de campo foram colocadas em diálogo com partes das conversas que travei com Guilherme e que também se constituem como parte importante desta pesquisa, já que “conversar é potência, uma maneira especial de se relacionar com o outro, uma vez que compreende o estar e o pensar juntos, a troca, a polifonia, sem que isso signifique o apagamento da autoria de fala e pensamento de cada sujeito” (REIS, GRAÇA ET AL, 2017, P. 68).

As experiências e narrativas compartilhadas por Guilherme e as reflexões que foram produzidas a partir delas, implicam em uma autoria que é minha, mas em um controle que não é meu. Significa dizer que, embora eu tenha partido delas para as minhas argumentações, explicações e deduções, elas não foram apenas base, foram também desequilíbrio, desvios, entraves que se deram e que atravessaram durante o meu percurso.

Ao atravessarem meu percurso, foram tomando uma forma que muitas vezes não consegui arrumar, organizar ou arranjar de acordo com o que eu esperava, com o que eu

desejava da experiência vivida, isso porque a voz de Guilherme ao se encontrar com a minha, trazia algumas vezes o conflito, o desacordo, mas, no entanto provocavam novas experiências uma na outra, levando -me a compreender, assim como Larrosa (APUD SKLIAR, 2003, p.212-213) que:

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo....pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo...e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante...por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas....por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa...

A utilização também das nossas conversas como parte da metodologia utilizada nesta pesquisa, conduziram-me a um aprofundamento das minhas reflexões neste processo de encontro entre minhas percepções e concepções com as de Guilherme, tornando-se um importante e potente princípio para esta pesquisa, que é uma pesquisa “nos/do/com” o cotidiano porque narra essas experiências através de minhas escritas.

Acredito pois, que as conversas “são pontos de partidas para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos” (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018, p. 128), já que através delas, do que é compartilhado pelo dizer, podem ser expressas diversas práticas e ações cotidianas dxs envolvidxs nestas pesquisas, possibilitando a percepção de sentidos plurais, questione padrões e desloque-se assim para a concepção de novos saberes epistêmicos que emergem destes contextos e podem passar a constituir novos saberes relacionados aos temas pesquisados.

Ao trazer as conversas e as narrativas oriundas destas como suporte nesta pesquisa, concordo com o que nos aponta Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018, p.135):

Pensar a pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares tendo como suporte as conversas e as narrativas é trazer dos saberesfazeres os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas, que envolvem crenças, vivências, valores e papéis culturais inerentes às formas de habitar o cotidiano [...]

Logo, os significados trazidos desse apanhado de aprendizagens e construções (crenças, vivências, valores e papéis culturais) dxs envolvidxs nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, possibilitam pensar e praticar currículos que transformem realidades e promovam aprendizagens com significação que suscitem novas práticas sociais nos contextos em que estas pesquisas acontecem.

A narrativa que trago a partir de agora, se deu em minha sala de aula. Ela é uma “tentativa” de “tecer conhecimentos de forma mais horizontalizada e sentidos encarnados na “construção” (IBIDEM) nesta pesquisa.

Eu estava realizando uma atividade de rotina: a chamada no diário de classe. A turma estava quase completa, com 34 alunxs presentes. Desses, 12 eram meninas e 22 meninos (segundo o padrão binário de gênero previsto na lista de chamada). Suas idades variavam de 8 e 10 anos de idade. (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Ao especificar os números e relacioná-los de acordo com seus gêneros, o faço para que se possa compreender a escola e suas salas de aula como um local que possui e produz uma cultura própria, representada por suas redes de poder, como nos diz Louro (2016, p11):

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Assim, tanto o gênero, quanto a sexualidade são constructos sociais, políticos e históricos. A cena que vivi na escola nos dá a dimensão do quanto a escola é um contexto cultural importante para a percepção de preconceitos e exclusões acerca das questões de gênero:

É uma sexta-feira, doze de abril de dois mil e dezoito. Sou surpreendida com a chegada de Guilherme em minha sala. Elx usa uma longa peruca rosa. Posso observar que está um tanto quanto acanhado no momento em que adentra o ambiente, mas percebo também o quanto está feliz. Elx para em minha porta e sorri. (Caderno de Campo. Abril de 2018)

No momento da escrita deste registro em meu caderno de campo, me recordei do texto de Beatriz, agora Paul B. Preciado¹⁵, escrito em Paris, no ano de 2013. Nele, cerca de um milhão de pessoas protestavam contra o projeto de governo que pretendia legitimar o casamento entre pessoas do mesmo sexo e liberar a adoção de crianças para esses casais. Em uma tradução do texto que circulou pelas redes de internet e que ficou conhecido com o

¹⁵ Paul B. Preciado, é escritor, filósofo e curador contemporâneo, cujo trabalho se concentra em temas aplicados e teóricos relativos à identidade, gênero, pornografia, arquitetura e sexualidade. Oito anos atrás, Paul, antes, Beatriz, iniciou um processo de "transição lenta", onde iniciou o processo de se tornar um homem fisicamente.

título: *Quem defende a criança queer?* Preciado nos convidava a perceber a criança como um objeto biopolítico, concebida e organizada por uma disposição heterossexual, um ser que não possui voz, que não pode ser contra o sistema de ordem heteronormativo, e que deve se conformar em ser e sofrer as normatizações dos adultos envolvidos em perspectivas de um futuro exclusivamente hétero.

O texto chama atenção por trazer questionamentos que por muitas vezes deixamos de fazer ao nos depararmos com a criança que foge das disposições e regulamentações, padrões e normas, que giram em torno da heterossexualidade e suas vertentes:

Quem defende os direitos da criança diferente? Os direitos do garotinho que gosta de usar rosa? Da menininha que sonha em se casar com sua melhor amiga? Os direitos da criança a mudar de gênero se ela quiser? Os direitos da criança à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança de crescer em um mundo sem violência, nem sexual nem de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 1)

A parada de Guilherme em minha porta resulta em uma suspensão das atividades que eu fazia com minha turma. Ao mesmo tempo, as crianças que, inicialmente estão alheias a sua chegada, logo interrompem o que fazem ao verem um *menino estranho* usando uma peruca longa e rosácea.

Reporto-me à palavra *estranho*, por conta de seu significado: algo que se caracteriza por seu caráter extraordinário, excêntrico. É assim que vejo Guilherme naquele momento: alguém que foge a ordem, que se desvia do *padrão masculino*.

Como já disse anteriormente, Butler (2018) chama atenção para o fato de que o gênero não é uma essência nem uma construção social, mas uma produção do poder. Por meio do conceito de performatividade, ela nos explica que o gênero não é algo que nós “*somos*”, mas sim, algo que constantemente “*fazemos*”, seja através da repetição de atos, gestos (trejeitos) e atributos, da norma cultural, que contribuem para a forma com que aprendemos a conceber a construção dos corpos, dentro do padrão homem e mulher, masculino e feminino.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2018, p. 27)

Guilherme ainda não compreende nada disso, mas se apropria da subversão, da desestabilização e principalmente do conceito de performance segundo Butler (2018, p. 240) para nos mostrar outras possibilidades:

Que performance obrigará a reconsiderar o lugar e a estabilidade do masculino e do feminino? E que tipo de performance de gênero representará e revelará o caráter

performativo do próprio gênero, de modo a desestabilizar as categorias naturalizadas de identidade e desejo?

Diferente da performatividade, que é um conceito aplicado ao discurso coletivo, aos modos de ser homem e mulher que estão ligados às construções dos gêneros, a performance é um conceito que está diretamente ligado e aplicado às realizações individuais e é dela que se faz a performatividade. Butler (2018) aqui indaga qual a relação estabelecida entre o produtor da performance e aquele que a recebe, que a visualiza de forma que haja um rompimento, uma interrupção da forma como vemos (visibilidade) um determinado grupo que a sociedade *normativa* tenta invisibilizar e domesticar no que diz respeito às suas identidades, sexualidades e diferenças.

Guilherme rompia e interrompia, desestabilizava as formas com que víamos o masculino e suas construções.

Em sequência, no meu Diário de Campo, sigo escrevendo a respeito daquele dia:

Percebo uma certa insegurança quando fez essa parada por alguns segundos na porta de minha sala. Parece esperar uma concordância/discordância com sua imagem, ou ainda uma aprovação/reprovação para o uso de sua peruca. Parece aguardar uma reação que o autorize ou que o proíba de entrar naquele local. (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Guilherme parece trazer consigo, incertezas e conflitos relacionados a sua aceitação. Estas incertezas e conflitos, parecem deixar claro a inscrição do dispositivo a que se refere Foucault (1998). Ele traz consigo as “marcas” históricas que foram produzidas ao longo de sua existência, no que diz respeito a sua constituição e construção como sujeito.

Do caminho que faz da porta até a minha mesa, percebo ao fundo alguns risos e comentários considerados pejorativos de Michel e Lucas:
 - É uma bichinha “mermo”.
 - Um “viadinho”.
 (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Percebo suas falas como reproduções trazidas de vivências em diferentes contextos, como a família e outros grupamentos sociais a que fazem parte. Seus conceitos relacionados às construções de gênero, bem como de sexualidade, parecem estar permeados de critérios morais, de valor e conseqüentemente de preconceitos imbuídos acerca destas questões. Esses critérios podem ter sido constituídos pelo ouvir de sujeitos com que se relacionaram ou se relacionam. Fazem parte dos discursos de adultos que, por conseguinte, também se fizeram pelo ouvir, conviver, nas suas experiências e vivências.

Baião (2006, p.160) nos fala sobre isso:

[...]as crianças tendem a reproduzir mais das ações sociais que as cercam e talvez por isso mostrem mais as marcas dos estereótipos masculinos e femininos; à medida que vão interagindo com diferentes espaços e refletindo sobre essa exterioridade, vão assimilando e construindo conceitos outros sobre essas feminilidades e masculinidades de modo a cada vez mais subjetivarem esses conceitos.

Quanto a isso, Louro (2016, p. 28) nos diz que esses discursos são quase sempre utilizados em relação “àqueles e àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”.

Guilherme caminhou até minha mesa. Se virou para elx e em seguida me olhou atentamente, observando em silêncio. (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Elx se mostrou caladx diante do que xs alunxs disseram. Será que se percebia como alguém que não tinha direito a voz nesse local?

O fato de olhar-me atentamente, fazia-me pensar se eu naquele momento, poderia representar para elx um papel importante: a professora que possuía a voz e o “poder” para afastar as crianças e conseqüentemente “defendê-lx”, ou, se elx teria aprendido a silenciar-se diante dos pré-conceitos que o rodeavam. Diante da força de não se sentir aceitx, de ser vistx como esquisitx, diferente, e que, portanto, não tinha o direito de falar, pensaria elx precisar de alguém que falasse em seu lugar?

Andrade e Câmara (2015, p. 11), nos aponta que:

O que queremos dizer é que o silêncio como ausência de palavras pode ser expressão legítima de descontentamento, ou de desconfiança sobre as reais possibilidades de se estabelecer um diálogo. Por exemplo, se os sujeitos não se consideram como interlocutores confiáveis, se não há o compromisso com a verdade, se não há exercício sincero de fala e de escuta ou se não há clareza das intenções dos atores envolvidos, o mais provável é que a situação de diálogo seja abandonada ou, simplesmente falseada. Nessas circunstâncias, desfavoráveis, o silêncio talvez não seja ausência de comunicação, mas poderia ser uma estratégia comunicativa de alguns sujeitos que querem denunciar – pela ausência da fala – estas condições inadequadas.

Guilherme denunciaria com seu silêncio seu descontentamento com as condições de sua recepção no momento de sua chegada a sala, ou ainda o abandono de sua tentativa era uma estratégia de comunicar-nos o seu descontentamento com a reação das crianças? De qualquer forma, sua fala ausentou-se nesse momento, o que me constrangeu e me impulsionou a falar em seu lugar.

*Certxs alunxs balançavam a cabeça discordando ou emitindo comentários positivos acerca da atitude de Guilherme. Sou obrigada a intervir com algumas palavras acerca dos comentários e risos. Guilherme continuava a me observar atentamente enquanto eu falava:
- Não entendi o porquê dos risos e dos apelidos que estão usando com o Guilherme.*

- *Ah, tia. Eu, hein. Fala sério. Homem não usa peruca. Ainda mais “rosinha” que é cor de “mulherzinha”.*
Percebo mais uma vez o que sua fala reproduzia: discursos prontos, vivências sociais.
Maria tenta defender Guilherme:
 - *Nada a ver, gente! Se ele se sente bem assim, a gente tem que respeitar.*
 (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Essa criança tenta defende-lx trazendo a reflexão para o grupo. Provocava no grupo a necessidade de repensar x outrx. Por outro lado, porque havia usado o termo “assim”? Esta é uma locução adverbial de modo. Seu uso seria por desejar mostrar ao Guilherme que elx pode se sentir bem com a peruca rosa, mas ao mesmo tempo também, indagar-se que o uso da peruca é estranho, diferente, alheio, esquisito ao padrão heteronormativo? Não estaria essa criança, embora buscando defender x colega, também fazendo um julgamento de valor ou mesmo, moral, sobre o comportamento de Guilherme? Sobre isso, Andrade e Câmara (2015, p. 15) explica:

Aqui cabe esclarecer que entendemos como “juízos morais” a nossa capacidade de valorar o justo e o injusto, o certo e o errado, o bem e o mal, o erro e o acerto, segundo critérios que vamos historicamente construindo.

Frequentemente estamos julgando as pessoas, suas ações, seus gostos, suas peculiaridades, suas singularidades, seus desejos, seus prazeres... E esse julgamento está atravessado pelo lugar onde fomos nos construindo e que foram nos dando a medida com as quais julgamos algo como certo ou errado, como bom ou mau, como positivo ou negativo...

A cena continua sendo narrada em meu Caderno de Campo:

Viviane retruca:
 - *Para de falar isso do garoto. Ele não tem culpa de ser assim.*
 (Caderno de Campo. Abril de 2018)

A criança também se utiliza da palavra “assim” e enfatiza associando a palavra “culpa”.

No Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (2018) versão online:

cul.pa– Substantivo feminino. 1 Responsabilidade por algo, condenável ou danoso, causado a outrem. 2 Transgressão à lei; crime, delito. 3 Atitude ou omissão que possa causar dano ou desastre a outrem. 4 Ato voluntário que evidencia imprudência, imperícia ou negligência e provoca dano ou dolo a outrem. 5 Responsabilidade por ato de transgressão de preceitos religiosos ou morais; pecado. 6 Falha deliberada no cumprimento de um dever ou de um princípio ético. 7 Consciência penosa por ter falhado no cumprimento de uma norma social ou moral.

A criança nos remete ao valor semântico da palavra. Estaria ela se referindo à atitude de Guilherme como algo que causasse dano a elx próprio, por supostamente atingir sua masculinidade?

Davi intervém:

- Gente, deixa a tia falar!

(Caderno de Campo. Abril de 2018)

O pedido dx colega remete à importância da professora como a “autoridade” local. Aquela que precisa ser ouvida ao emitir seu julgamento e, conseqüentemente, demonstrar seu “poder” diante da turma. Elx quer ouvir o que eu tenho a dizer sobre o ocorrido. Será que deseja, a partir de minha voz, construir um conceito próprio?

Faço uma breve fala sobre o quanto precisamos respeitar o outrx. Falo das cores serem de uso universal, que veado é um animal e que, portanto, não deve ser utilizado como apelido para uma pessoa. Falo que se Guilherme se sente bem usando uma peruca, isso não acarreta mal algum. Relato ainda fatos históricos relacionados aos homens que utilizavam perucas no final do século XVII e de outros que possuíam o cabelo longo, como por exemplo, Sansão, Hércules, Aquiles. Trago essas questões, para que elxs possam talvez, desconstruírem alguns dos estereótipos que porventura possam vincular aos padrões de gênero e sexualidade. Percebo o quanto elxs ficam desconcertados diante de minha intervenção. (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Minha fala tentou, compreendendo o que nos diz Amaro (2017), desenvolver com as crianças uma postura reflexiva, mais respeitosa no que diz respeito às diferenças e estereótipos de gênero. Sobre isso Amaro nos atenta para o fato de que:

Pesquisas mostram que a escola, por meio de seus processos pedagógicos, ao invés de desenvolver uma postura crítica, reflexiva e formativa, a partir de um enfoque de respeito às diferenças, à diversidade sexual e às relações de gênero, naturaliza posturas heteronormativas e misóginas, configuradas em brincadeiras, piadinhas, apelidos que desqualificam o outro que não se “comporta” ou não se adequa às normas ou aos padrões impostos.(AMARO, 2017, P. 143),

Converso com as crianças a fim de discutir o que disseram, com o intuito de problematizar suas falas. São “brincadeira” ou preconceito? Digo a elas que acho que deveriam pedir desculpas, no que sou prontamente atendida.

Guilherme observa essa conversa sem esboçar qualquer movimento, quer no seu rosto, ou no resto de seu corpo - talvez por medo de que seu corpo desse mais pistas sobre seu não enquadramento. As crianças que x xingaram pedem desculpas. Elx demonstra ficar feliz com a ação. Concorda com o pedido de desculpas apenas num breve movimentar de sua cabeça, para cima e para baixo, e sorri para elxs.

Sua concordância em silêncio, apenas no gesticular de sua cabeça, traz mais uma vez a “voz” silenciada de quem não se vê enquadrado no padrão binário. No entanto, seu sorriso revela a alegria na retratação dxs colegas. Então, Guilherme fala:

- Oi tia. Tudo bem com a senhora?
 - Tudo bem, Guilherme. E com você?
 - Tudo, tia! Vim aqui te mostrar a minha peruca rosa.
 Elogio sua peruca. Quero saber o que sente e como se sente usando-a:
 - Como ela é bonita. Você se sente bem com ela? Gosta de usá-la?
 - Ah, tia! Eu gosto muito dela, sabe?
 - E por que gosta dela? - Pergunto.
 - Porque parece que estou com um cabelão, porque dá para prender ela de vários jeitos assim, ó (gesticula prendendo a peruca como um “coque” e depois como um “rabo de cavalo”). E porque dá para balançar também assim, ó (balança a cabeça de um lado para o outro). Guilherme sai da sala, com passos rápidos e saltitantes.
 (Caderno de Campo. Abril de 2018)

Nesse diálogo, percebo o quanto elx se sente bem e à vontade para se exibir nas “suas longas madeixas cor de rosa”.

O uso desse artefato por Guilherme talvez evidencie o que apontam Silva, Bezerra e Queiroz (2015,) no que diz respeito a construção de identidades e papéis de gênero por parte das pessoas não heteronormativas:

a construção do corpo feminino começa muito cedo, na infância ou adolescência, quando percebem e se identificam com símbolos da figura feminina. São várias as mudanças corporais, desde as primeiras intervenções, como as unhas pintadas, maquiagem, o uso de perucas, sapatos e roupas. (SILVA, BEZERRA E QUEIROZ, 2015, p. 365)

Ou será que seu modo de agir e suas falas exprimiriam o desejo de experimentar e dar novos sentidos ao seu corpo, que não a normatização dele? Manifestariam também, que Guilherme não se encaixa e nem deseja se encaixar, no estereótipo do padrão binário masculino, que define socialmente o que um menino pode ou deva usar?

Ou ainda, o uso da peruca - um artefato considerado feminino - seria para elx uma forma de buscar a coerência entre uma performance de gênero e um corpo que lhe seja então considerado apropriado para vivê-la? Poderia elx estar apenas querendo ressignificar um padrão social sobre o feminino e o masculino?

Guilherme, de uma forma simbólica, está produzindo uma rachadura, uma ruptura no ambiente escolar, mostrando-nos a possibilidade de experienciar uma nova inscrição em seu corpo, mesmo tendo sido confrontado e delimitado culturalmente acerca da vigilância e do controle sobre elx, no que diz respeito aos modos de ser menino.

Sobre isso, Amaro (2017, p.143) nos chama atenção para o fato de que:

A escola, em suas tessituras e como uma rede de acontecimentos, conflitos, dissensos e consensos, é um espaço-tempo de contradições, disputas e possibilidades diversas. Como parte de uma extensa rede intrincada e imbricada por complexos fios, em que acontecimentos, fazeres, pensares, reflexões são produzidos com

intenções várias por seus sujeitos, o cotidiano escolar é um espaço-tempo de virtuosidades, embora seja também uma arena de disputas entremeadas por relações de poder.

Isso nos leva a refletir que de certa maneira há algo de intencional na construção desses conceitos, bem como, de pré-conceitos, atribuídos ao gênero de meninos e meninas. Algo que precede a ação, o discurso e a escuta nesse ambiente e que contribui na formação e na legitimação de diferenças ou de identificações entre estes.

Talvez a peruca possa ser vista aqui então como um artefato cultural¹⁶, se partirmos da compreensão de que para que se construa esses conceitos e pré-conceitos precisamos de imbricadas redes de poder que surgem dos mais diversos espaços, inclusive das imagens disponibilizadas nas publicidades e as quais as crianças tem acesso, como nos pontua Sabat (2003, p. 150):

As imagens produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo, produzem conceitos ou pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele. A construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade

Sentir-se-ia Guilherme melhor aceitx e mais à vontade para viver sua experimentação em um *padrão normativo* classificado como do gênero feminino, apresentando-se com cabelos compridos, como geralmente é uma imagem feminina apresentada pelas imagens e associadas as representações do feminino que são reproduzidas pelas publicidades?

Talvez seja possível, se percebermos as formas pelas quais são construídos socialmente não só os nossos corpos, mas também os nossos modos de vivê-los, de representá-los, experimentando não só os comportamentos, mas também os valores que nos são apresentados diariamente através das imagens e levando em consideração a potencialidade presente nelas no que diz respeito às representações de gênero e de sexualidade que elas comportam, nos dando uma ideia de como os indivíduos podem se constituir, partindo de um modelo hegemônico que corresponde a sua inserção em um sistema que além de político, é também social e mais, cultural, assim como sustenta Sabat (2003, p. 150):

Cercados como estamos por imagens e, conseqüentemente, à publicidade por elas veiculada, é mais uma etapa no processo de consumo, em que os sujeitos consomem não só mercadorias como também valores que estabelecem como deve ser o corpo,

¹⁶ Brinquedos, objetos, filmes, músicas, livros, revistas, entre outros, que comunicam algum tipo de cultura ou suas representações.

como devemos nos vestir, quais comportamentos valorizar. Isso tudo não somente através das marcas de gênero [...]

Logo, como local de produção de significados atrelados ao consumo, a mídia também é um lugar em que são representadas culturas, estranhamentos, estigmatizações e exclusão fazendo com que o uso da peruca possa ser considerado como uma forma de burlar a fronteira do gênero, induzindo na apropriação por parte de Guilherme, para que se produza prazer, mas, também como forma de se considerar adequado socialmente e culturalmente através de sua experimentação, na compreensão daquilo que aponta Guerra (2005, p. 70):

Os artefatos culturais [...] não podem ser vistos somente como diversão e prazer, mas merecem ser olhados de forma crítica, pois fazem parte do cotidiano das crianças e estão atravessados por definições de condutas, de comportamentos e de sentimentos considerados adequados socialmente para meninos e meninas, contribuindo nas constituições das identidades de gênero e sexuais

Isto posto, pode se compreender então, que o uso dos artefatos culturais (neste caso, a peruca) podem também ser um modo de produzir corpos generificados (ou não), discursos, construir significados e operar nos modos de contestação dos indivíduos no que diz respeito às construções de suas identidades.

No caso de Guilherme, me pergunto: será que o artefato da peruca além de proporcionar-lhe prazer, entretenimento e distração, também poderia ser utilizado por ele como uma forma de quebrar os padrões que por vezes são acompanhados de discursos que reiteram e confirmam a questão de gênero como algo que se dá apenas na heteronormatividade e como único modelo a ser adotado?

No que diz respeito às relações de gênero na infância, as crianças rompem a fronteira do gênero frequentemente. Podemos encontrar meninas que gostem de jogar futebol e meninos que apreciem brincar de boneca e fazer “comidinha”. Como bem nos diz Finco (2013, p.6):

As relações de gênero e poder nos processos de socialização de crianças pequenas são repletas de estratégias voltadas à normalização e ao controle das expressões corporais. Formas de controle disciplinar estão intrinsecamente relacionadas à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino, bem como ao reforço de características físicas e comportamentos esperados para cada sexo nos pequenos gestos ou nas práticas rotineiras da educação infantil. Nós, adultos, muitas vezes orientamos e reforçamos diferentes habilidades de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas.

É visível nas classes dos anos iniciais, professorxs que estimulam a separação de brincadeiras por gênero. O contrário é visto como desvio, sendo considerado como um descumprimento das normas de masculinidades e feminilidades. Nesse momento, percebo que:

Crianças produzem coreografias que desestabilizam modelos identitários impostos a elas. A criança experimenta-se em intensidade, em fluxo, em trânsito; ela nunca está estacionada em um modelo de existência. As crianças experimentam as identidades, mas não se satisfazem com elas. Não se importam (RODRIGUES ET AL, 2018, p.423)

No entanto, observamos um ambiente escolar que se constrói como um espaço de manutenção da ordem, do padrão, reforçando e reproduzindo uma cultura que fomenta a divisão, a desigualdade e as relações de poder que são representadas pela hierarquia presente nesta instituição, quando deveria desconstruir-se destes paradigmas, como tão bem nos diz Ferrari (2000, p. 90):

O mais grave disso é que a escola não apenas produz e transmite conhecimento, mas também contribui para produzir sujeitos e identidades, para reforçar divisões dos gêneros e das classes. Neste sentido, a manutenção e/ou reprodução das diferenças e desigualdades se torna mais reveladora, pois corresponde à garantia de continuidade de uma sociedade dividida, desigual e hierarquizada

Por tudo isso, percebemos na escola, uma “autorização” para a manutenção das masculinidades e feminilidades pelo modelo heteronormativo, que determina o que é considerado certo ou errado quanto as convenções de gênero e sexualidade.

Vemos várias transformações que vêm acontecendo no que diz respeito aos modos de ser de meninos/meninas e de homens/mulheres. Essas transformações afetam diretamente as vidas dessas pessoas, alteram seus pensamentos, dão forma a outros conceitos e preconceitos.

Com isso, novas regulamentações e negações emergem. A sociedade se sente ameaçada e em contrapartida ameaça também.

Como a escola pode ser um lugar de desestabilização das normatizações de corpos, gênero e sexualidades?

Sobre isso, assim como Rodrigues et al (2018, p. 421) entendo que: “O cotidiano de uma criança que possui uma sexualidade considerada desviante da heteronorma carece de investigação, problematização [...]”, logo a escola representa importante espaço para que se pesquise acerca das relações e das questões de gênero e sexualidade.

Sobre os diálogos narrados é possível se construir uma reflexão acerca da maneira como se constroem discursos de homofobia e de padrões ditos binários, os quais engendram

aspectos que nos levam a acreditar que exista uma relação problemática entre o gênero, a identidade e o sexo biológico acarretando particularidades e papéis para os gêneros se naturalizarem na sociedade e, por conseguinte, na escola.

A escola corrobora para a discriminação, para o preconceito e a exclusão a partir das falas, silenciamentos, desencorajamentos, proibições, ou sanções, que de forma contínua, vão perfilando marcas nos corpos das crianças, através de suas práticas sociais?

Assim sendo, as relações de gênero indicam a noção de que, no decorrer da vida, por intermédio das mais díspares instituições e práticas sociais, os sujeitos se constituem como homens e mulheres, numa ação que não é unidimensional, coerente ou congruente e que também sempre estará inacabada ou incompleta (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 235)

Guilherme nos diz que, é também nesses mesmos espaços, que a resistência irrompe e inscreve nas pessoas e em seus corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, às sexualidades e tantos outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações de poder. A escola não está isenta ou mesmo purificada dessas relações e muito menos das práticas que são legitimadas, validadas pelas ações dos adultos que ali circulam, por isso concordando com Rodrigues et al (2018, p. 422-423), compreendo que:

[...]ao entendermos que as crianças são sujeitos sendo majoritariamente educados por pedagogias fascistas, por mídias adultocêntricas, por psicologias desenvolvimentistas, compreende-se que tais relações de poder podem e estão sendo estabelecidas entre essas crianças. Não existe contato ou lugar purificado de práticas de poder.

Penso que, diante disso, a escola deve buscar modos de lidar com as questões de gênero e sexualidade nas crianças, respeitando identidades sem se pautar no padrão binário, mas sobretudo, centrando na aceitação ao que é diferente nos modos de ser menina ou menino, homens ou mulheres.

Durante a escrita desta dissertação, tive a oportunidade de conversar com Guilherme sobre as situações vividas na escola. Parte de nossa conversa foi gravada como fins a pesquisa. A conversa que travamos foi posteriormente transcrita por mim e registrada em meu Caderno de Campo.

A ideia era rememorar alguns episódios ocorridos na escola. Haveria uma narrativa diversa da que havia sido produzida no momento do acontecimento? Passado um tempo da cena, que tipo de metanarrativa ¹⁷Guilherme faria?

¹⁷ Metanarrativa é um termo que significa a narrativa contida dentro ou além da própria narrativa, ou ainda, como uma forma de autoconsciência que ocorre no processo narrativo. Na prática, pode ser entendida como o discurso que se vira para si, questionando a maneira como se está a produzir uma narrativa. É um termo que

Conforme já anunciado anteriormente, sobre essas conversas, quero lembrar que foram previamente autorizadas por sua mãe, e se deram em ambiente externo, em uma praça pública bem próxima da escola, depois do horário de saída das aulas.

Foram 03 conversas, com espaços de 02 meses (aproximados) entre elas, na qual o tempo utilizado com cada uma foi em torno de 10 minutos, totalizando aproximadamente 30 minutos de conversas realizadas e gravadas que foram transcritas literalmente e das quais utilizei-me de partes delas para as análises que se seguem.

Para uma melhor compreensão dxs leitorxs, organizei-as de modo que se tenha uma ideia da ordem em que elas aconteceram:

2.3.1 Primeira Conversa: “Ah! porque eu... eu adoro usar peruca... porque tem cabelo grande...”

Rio de Janeiro, 19 de fevereiro de 2019.

Começo nossa conversa com uma indagação a Guilherme:

Eu: naquele dia... por que você veio de peruca rosa pra escola?

Guilherme: porque eu queria mostrar “pra” minha professora

Eu: sua peruca... quem te deu aquela peruca?

Guilherme: quem me deu? éh::: uma amiga.

Eu: uma amiga sua?

Guilherme: é... Joice

Minhas perguntas tentam aqui, saber detalhes sobre o artefato usado no dia do acontecimento, como o porquê de elx ter ido com a peruca para escola e saber de onde ela surgiu. Também intencionava descobrir se alguém x teria incentivado ou apoiado. Elx então me revela que uma amiga que lhe dera a peruca.

Eu: e sua mãe sabia daquela peruca?

Guilherme: sabia.

Eu: ela deixou você vir com ela? você veio de casa com aquela peruca?

Guilherme: não...coloquei numa bolsa.

Eu: ahn

Guilherme: éh::: vim

Eu: sua mãe sabia?

Guilherme: sabia

Guilherme me diz que sua mãe havia consentido o uso da peruca e que ela sabia de sua ida à escola naquele dia com aquele artefato. Sua resposta ao ser indagado pelo consentimento da mãe em relação ao uso da peruca, não o deixa desconcertado ou hesitante. Ele responde quase que de imediato e demonstra de certa forma, um contentamento em relação a isso. Essa resposta significará que sua mãe permite que Guilherme viva sua performatividade sem discórdias?

Conversamos agora sobre o momento de sua chegada à escola:

Eu: aí você botou a peruca e entrou na escola... não foi? de peruca... Tia Eda falou um negócio com você no portão... não falou?

Guilherme: falou

Eu: o que ela conversou com você no portão?

Guilherme: foi... ela... falou que num... que na... alguma coisa... cara... alguma coisa que ela falou pra mim... ela falou... cuidado... que senão os meninos vão puxar e tua peruca vai cair

Eu: ahn

Guilherme: até aí... a Tia Nair. quando “tava” no banheiro... a peruca... aí ela “tava” conversando comigo... a peruca caiu

Elx diz algo com relação ao cuidado que deveria ter com xs colegas para não puxarem sua peruca fazendo com que ela caísse e logo depois dá a entender que a peruca havia caído no banheiro.

A entrada de Guilherme na escola, naquele dia, acontecera mediante uma negociação. A coordenadora havia relatado à professora delx, que me contara mais tarde, que Guilherme havia dito que deixaram elx entrar usando a peruca, mas que elx precisaria “se comportar” mediante as provocações, caso elas ocorressem, e que não deveria agredir ninguém, caso sua peruca fosse puxada. No entanto, elx não relata isso.

Continuamos nossa conversa:

Eu: o quê que você sentiu quando você chegou lá na minha sala e os meninos xingaram você?

Guilherme: nada

Eu: nada?

Guilherme: só achei “bulen”

Eu: achou Bullying? por que é que você achou que era Bullying?

Guilherme: claro, ué... eles me xingando... me chamando de “viadinho”

Eu: mas... você acha que o fato de você “tá” com a peruca não dava o direito “deles” chamarem você do que eles chamaram... né?

Guilherme: fiquei

Eu: ficou chateado?

Guilherme: fiquei

Eu: quê que você sentiu?

Guilherme: ah... eu senti:::... tristeza

Eu: tristeza? ... por quê?

Guilherme: ah! porque eles “veio” ... me “ofendeu” ... me chamou de “viado” ... eu senti muita tristeza... aí no dia seguinte eu vim... aí depois eu não vim mais

Eu: você deixou de vir com a peruca por que eles chamaram você disso? você não gosta quando eles te chamam disso?

Guilherme: (...)
Eu: hein?
Guilherme: não gosto

Pergunto diretamente sobre o fato do xingamento sofrido no dia do ocorrido e o que elx teria sentido em relação a isso. Elx responde que achava ter sido “Bullying”. O Bullying é um fenômeno considerado contemporâneo e está presente nas mais diferentes narrativas que se relaciona a outros conceitos como indisciplina, agressividade e violência. Segundo Chagas (2008, p. 158), o termo Bullying é derivado da expressão inglesa “bully”, que pode ser traduzida como “1. valentão, -ona; 2. (bullied) provocar, intimidar alguém”. Para Vieira (2009, p. 44), o Bullying trata-se de “uma manifestação de violência através da afirmação de poder por meio de agressão, seja ela física ou não”.

Isso nos demonstra que o termo pode sugerir algumas possibilidades para compreendermos sua ocorrência em diversas situações, no entanto para que se configure uma situação de bullying, é necessário que aconteçam: “[...] atos repetitivos e duradouros de natureza humilhante e vexatória, caracterizados por relações desumanas e autoritárias, onde a vítima é hostilizada e ridicularizada diante dos colegas, isolada do grupo e exposta a efeitos perniciosos (VIEIRA, 2009, p. 48-49).

Outra demonstração não menos importante, relatado por Chagas (2008, p. 158), é a de que esse fenômeno “[...] é uma ação ameaçadora, preconceituosa e agressiva. Nesses episódios o agressor pode utilizar força física, ironia, apelidos pejorativos e escárnio sempre no sentido de desqualificar, fragilizar ou intimidar a pessoa-alvo.

Logo, podemos observar que além das agressões físicas, a linguagem também é uma questão muito importante dentro desse cenário em que se caracteriza o bullying, já que a produção e a reprodução de termos considerados pejorativos, são utilizados.

Pergunto o que elx sentiu e elx me diz: “tristeza”. Nesse momento percebo que seus olhos se fixam em mim de forma diferente, como quem me estudasse, me observasse, me analisasse. Talvez em uma tentativa de perceber como me sentia em relação a elx mas mantendo-me firme, pergunto o porquê desse sentimento de tristeza. Elx responde se referindo ao sentimento de ofensa sofrida, mas a tristeza estava mais explícita em seu rosto ao referir-se que por conta disso elx veio mais um dia à escola usando a peruca e depois não mais.

Guilherme parece compreender o conceito de Bullying, já que consegue fazer relação do termo com o xingamento que lhe fora direcionado. Mas não consegue perceber que tal fenômeno merece e precisa ser mais bem debatido na escola do que apenas nomeado ou identificado. Saber que sofreu bullying não foi suficiente para amenizar sua “tristeza” ou empoderar suas atitudes frente ao grupo. Continuou frágil e não usou mais a peruca.

Continuo a conversa:

Eu: não gosta... eh::: o fato de você ter vindo de... de peruca... né? você resolveu vir pra mostrar pra... pra... pra tia Nara você... eu lembro que quando você foi na minha sala... você disse que gostava da peruca por que dava pra amarrar ela de vários tipos... que dava pra balançar ela

Guilherme: dava pra fazer chapinha... mas... num dava pra pegar ah::: assim... apertar e deixar muito tempo... que senão queimava

Eu: não permitia?

Guilherme: igual à da minha amiga... ela deixou o ferro assim (...)

Eu: por que você gosta de usar peruca?

Guilherme: ah! porque eu... eu adoro usar peruca... porque tem cabelo grande... ((sorri))

Eu: você queria ter o cabelo grande?

Guilherme: ((ele sorri, gesticulando afirmativamente com a cabeça e entrelaçando os dedos de uma mão na outra))

Eu: por que não deixa o cabelo crescer?

Guilherme: minha mãe não deixa ((apoia o queixo sobre as mãos e olha fixamente em algum ponto da sala))

Eu: por que que ela não deixa?

Guilherme: não sei... depois que eu era pequeno também... minha vó cortou... meu cabelo era grandão ((gesticula passando as mãos sobre os cabelos compridos que não estão mais ali, mas dando a ideia do quanto já foram longos))

Eu: era?

Guilherme: era grandão... era até aqui ((sinaliza com as mãos abaixo dos ombros)) ... cacheado

Eu: cacheado?

Guilherme: (...) ((sorri novamente))

Eu: devia ser bonito... né?

Guilherme: aí minha vó - - aí era loiro ... eu tinha uma mecha loira ... isso daqui ((mostra uma parte do cabelo na frente)) ... meu... era tudo loiro ((sorri))

Eu: quem pintava?

Guilherme: ninguém...era uma mecha lo... uma mecha loira

Eu: ah... do seu cabelo mesmo... hum... era mais claro...né?

Guilherme: hum hum

Guilherme nesse momento sorri quase que o tempo inteiro. Esse sorriso acompanha quase que toda esta parte da narrativa, exceto quando afirma que não deixa o cabelo crescer por conta de a mãe não deixar. Percebo que apesar de sua mãe não ter se incomodado com o fato de ele ter ido de peruca a escola, ela não autoriza que Guilherme deixe seu cabelo crescer.

Isso pode sugerir um receio dela de que Guilherme possa sofrer mais preconceito e discriminação por parte das pessoas, já que o fato de homens terem seus cabelos compridos pode ir contra a norma, por conta dos estereótipos de gênero e aparência serem fortes, daí os cabelos compridos serem uma das principais características associadas à feminilidade, apesar

de homens com cabelos compridos, virem se tornando uma tendência bem presente em nossa sociedade.

Talvez pelo fato de os cabelos compridos serem uma das principais características (normativas) associadas à feminilidade é que Guilherme narre com orgulho o fato de um dia já ter tido o cabelo comprido. Fala gesticulando com as mãos o tempo todo. Entrelaça os dedos de uma mão na outra, apoia sob o queixo e desliza com elas sobre os cabelos compridos (imaginários agora, mas que um dia já estiveram ali) que relata ter tido um dia. Conversa livremente contando os detalhes desses cabelos e manifestando um certo saudosismo no que diz respeito a isso.

Sigo com mais perguntas. Dessa vez quero saber da sua impressão sobre a conversa que mantive com a turma no dia em que se deu o fato. Quero com isso ter uma noção do que sentiu e conseqüentemente perceber suas reações:

Eu: naquele dia depois que aconteceu aquilo e que você viu que eu conversei com a turma... o quê que você - - qual foi a impressão que você teve?

Guilherme: quê que é impressão?

Eu: como que você (...)

Guilherme: se sentiu?

Eu: é...

Guilherme: “se” senti bem:::...

Eu: ahn...

Guilherme: muito bem

Eu: muito bem?

Guilherme: eu me senti muito feliz também

Eu: feliz? por que feliz?

Guilherme: ah! porque você me defendeu... e quando a pessoa me defende eu me sinto muito feliz

Eu: como assim... feliz?

Guilherme: feliz... eu amei.

Eu: eu sei... mas o que você sente... que que é felicidade pra você?

Guilherme: felicidade “pra” mim é tudo

Guilherme diz ter se sentido bem e feliz em relação à “defesa” que fiz delx naquele dia. Embora a minha conversa tenha sido com o intuito de levar as crianças a pensarem sobre o que elxs tinham feito e de problematizar as questões de gênero envolvidas no acontecimento, entendo que para elx havia soado como uma defesa, e que isto talvez tenha se dado pelo fato de elx precisar disso para sentir-se feliz e confiante.

O que me fez tomar aquela postura no dia do ocorrido se deve ao fato de perceber que a escola representa uma parcela importante no processo formativo que ela adota em relação as questões de gênero e sexualidade que a perpassam, fazendo com que se perceba que pode haver uma distância entre a teoria e a prática.

Me refiro ao que diz respeito à lei prescrita sob os aparatos legais, e as ações que nós professorxs, implementamos no cotidiano escolar. Por não haver uma obrigação das escolas em seguir as diretrizes indicadas, através de documentos como por exemplo, os Parâmetros curriculares, bem como os currículos que poderiam ser elaborados dentro da perspectiva de gênero e sexualidade, acabamos por reforçar características dominantes que buscam tratar estas questões, como afirmativas enquanto nossa ação pedagógica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta através de uma Parte Diversificada, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a orientação de que o currículo da Educação Fundamental articule com a Cidadania, para que suas propostas pedagógicas, contribua:

[...] para um projeto de nação, em que aspectos da Vida Cidadã, expressando as questões relacionadas com a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura e as Linguagens, se articulem com os conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL PARECER CEB, 1998)

Outro fato também não menos importante que me levou à possibilidade de questionar sobre as questões de gênero e sexualidade com a minha turma no dia do acontecido, foi o fato de observar que os livros didáticos que utilizamos e também aqueles que são fornecidos pelo governo (quer municipal, estadual ou federal) não se adequam quanto ao tratamento que dão a estas temáticas. Logo minha atitude naquele dia desejava através do conflito surgido, a tentativa do rompimento com essa cristalização que se faz sobre as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar.

Quando Guilherme narra que se sente feliz quando as pessoas o defendem, me leva a crer de que já ocorreram outras situações de conflito, como essa da escola, e que provavelmente elx tenha se sentido defendido.

Indago então o que seria felicidade para elx, no que elx prontamente me responde:

Eu: mas é o quê? o que é um sentimento de felicidade? o que traz felicidade a você?

Guilherme: ter minha peruca de novo

Eu: ter sua peruca de novo? e cadê sua peruca?

Guilherme: minha mãe rasgou

Eu: ahn:::...

Guilherme: o que houve?

Eu: por que que a sua mãe rasgou sua peruca... Guilherme?

Guilherme: porque eu apro... aprontei

Eu: aprontou o quê?

Guilherme: eu "num" quis 'lavá" a louça pra ela

Eu: hum:::...

Guilherme: que sempre eu tenho que “lavá” a louça... Sempre:::... é todo dia eu chego da escola... tenho certeza que hoje eu vou chegar da escola... eu “vô” “tê” que “lavá” louça

Eu: mas não é justo? não é sua casa também?

Guilherme: é... todos os dias... tia?

Eu: mas é sua casa... não é? sua mãe também não faz comida “pra” você todos os dias?

Guilherme: faz... é isso que ela fala... ah:::... todo dia você... ai:::... ninguém reclama... né? Todo dia os “zotro” tem que comer aqui... né?

Eu: isso

Guilherme: ela fala assim “mermo” pra mim

Eu: ajudar um pouquinho a mãe... né? que ela também fica enrolada... não é?

Guilherme: mas... às vezes... quando eu quero alguma coisa... eu faço e bem:::... direitinho... bem rapidinho... que eu demoro um mês pra “lavá” uma louça

Eu: você demora um mês? trinta dias?

Guilherme: ah... assim que a minha mãe fala

Eu: ah é? demora muito... “né”? é modo de falar

Guilherme responde sem pensar que ter a peruca de novo x deixaria feliz. Entendo que elx não está mais de posse da mesma e pergunto o que houve com ela. Guilherme responde que a mãe a rasgou. Percebo nesse momento mais uma negociação que a envolve. A primeira quando chega no portão da escola com a coordenadora pedagógica, e agora com sua mãe, que muito provavelmente a tenha rasgado porque elx não quis ajudar lavando a louça, o que faz a peruca ser uma espécie de moeda de troca ou tornar-se um castigo através da sua retirada.

Elx segue narrando detalhes da sua rotina. Diz que auxilia nos serviços domésticos realizando a lavagem das louças, mas se queixa em ter que fazer isso todos os dias. Conta que o fato de querer alguma coisa o faz realizar esse serviço de casa mais rápido e melhor, demonstrando aqui seu lado bem-humorado acerca do interesse em fazer algo em troca de uma recompensa, principalmente se esta for a peruca.

Converso um pouco com elx sobre as tarefas domésticas realizadas pelas mulheres - tradicionalmente e por uma questão cultural de que é a mulher aquela que *deve* cuidar da casa - e no quanto nos envolvemos com elas. Elx concorda, mas acrescenta que sente preguiça algumas vezes, o que x leva a “enrolar” na realização delas.

Guilherme em um determinado momento, se lembra que a conversa está sendo gravada e num gesto incontido, leva as mãos até o seu rosto, encobrindo-o. Nesse momento, relato para elx mais uma vez os detalhes da pesquisa que x envolve com o intuito de fazê-lo lembrar:

Guilherme: é... ih:::... ((olha para o celular lembrando que está gravando e tapa o rosto com as mãos))

Eu: você tá com vergonha de falar? é “pra” gente conversar igual eu “tô” conversando aqui com você... ó:::? “tô” gravando só pra mostrar para as minhas orientadoras e para as outras pessoas que vão ler minha pesquisa o que a gente conversou realmente

Guilherme: eh:::...

Elx me interrompe e retoma o que estava narrando anteriormente sobre o acontecimento:

Guilherme: naquele dia também eu cheguei em casa... fiquei muito feliz... naquele dia eu tinha me comportado muito na escola... minha mãe me deu os parabéns

Eu: por que você se comportou?

Guilherme: e deixou eu vim de novo... e foi no dia seguinte

Eu: mas em quê que você se comportou? como assim?

Guilherme: ah... eu me comportei... fiquei quieto na escola... porque antes eu:::... eu ficava... eu... não sossegava no meu canto ((sorri))

Eu: mas eu não entendi em relação a quê? se comportar... como assim?

Guilherme: ah... se comportar... tipo... obedecer a professora

Eu: Ah:::... “tá”

Guilherme: não brigar

Eu: hum:::...

Guilherme: nem xingar.

Eu: nem xingar... você briga e xinga quando...

Guilherme: eu “tô” com muita raiva e a pessoa tá me... me ignorando

Eu: te ignorando?

Guilherme: é

Guilherme narra que ficou feliz ao ser parabenizado pela sua mãe pelo fato de ter se comportado bem no dia do ocorrido. Para elx “se comportar” está relacionado ao respeito pela professora, ao não envolvimento com brigas e agressões e ao não agir com xingamentos.

Isso nos leva a compreensão de que Guilherme em algumas vezes passa de vítima a agressor. Isto se dá quando elx é taxado como no dia do ocorrido: viadinho, bichinha... já que Guilherme narra que tanto as brigas quanto os xingamentos são comportamentos aos quais elx se utiliza quando é ignorado. Não sei se aqui ele se refere ao fato de não ser notado ou a própria ignorância mesmo, relacionada com ações ignorantes por parte das pessoas e em relação a elx.

Finalizo a entrevista explicando que nossas conversas serão sempre assim e uso a frase “pra você não ficar ‘aporrinhadx’”, me referindo a sua resposta quando da marcação desta em que ele disse em tom de brincadeira e sorrindo: “já vem você me ‘aporrinhar’, né tia Claudia?”. Elx entende meu intuito e sorri... Se despede e sai:

Eu: entendi... então é isso... hoje a gente vai conversar só esse “bocadinho”

Guilherme: hum hum

Eu: pode? sempre assim... bem curtinha a nossa conversa “pra” você não ficar “aporrinhado” ... “tá” bom? vamos lá... obrigada... “tá”?

Guilherme: ((sorri)) de nada... tchau

2.3.2 Segunda Conversa: “porque a gente dança...a gente se veste como mulher...a gente bota peruca...a gente se ‘maqueia”

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2019.

Começo nossa conversa lembrando nosso último encontro.

Eu: daí naquele dia, “tô” gravando, “tá”? daí naquele dia a gente “tava” conversando ((tosse))...sobre o dia que você foi na minha sala de peruca...daí você me contou ((tosse))...detalhes que você estava...que você ficou chateado porque eles xingaram você... não foi? que você sentiu que eles fizeram Bullying com você...não foi isso?

Guilherme: foi...

Eu: o quê que você entende a respeito de Bullying? O quê que é Bullying “pra” você?

Guilherme: uma coisa muito má

Eu: por que que é uma coisa muito má?

Guilherme: porque você não aguenta...você fica muito nervoso...você fica muito assim... irritado aí você não aguenta

Eu: você não aguenta...é uma coisa ruim...é uma coisa o quê? que... faz o quê?

*Guilherme: a gente ficar **nervosa**...*

Eu: faz você ficar nervosa... e faz ficar nervosa por causa de quê?

Guilherme: por causa do ((inaudível))

Eu: por que o quê?

Guilherme: por causa do “Bulen” né tia?

Eu: por causa do Bullying... “tá”... e naquele dia o Bullying que eles fizeram com você...que você me disse que fica chateado “né”? foi quando eles chamaram você de “viadinho” ...é isso?

Guilherme: ((afirma com a cabeça))

Voltando aqui à questão do Bullying, quis ter a certeza de que Guilherme realmente compreendia esse conceito e creio que diante de sua narrativa, não só compreende, como também se coloca como vítima dele.

Elx tem consciência do Bullying que acontece na escola e associa-o embora inconscientemente, que crianças que descumprem as *normas* socialmente aceitas sobre ser homem ou mulher fazem parte da rotina escolar, ou seja, se a criança não se adapta a *regra* ela se tornará um alvo em potencial de xingamentos, apelidos ofensivos, agressões, sofrendo com os estigmas e preconceitos reproduzidos através do Bullying, já que este se caracterizará pela fala e reprodução de termos pejorativos como *bicha, bichinha, sapatão, viadinho, viado*, entre outros, sejam através da família, colegas de escola, mídia, vizinhos etc.

Considero também importante dizer que o fenômeno Bullying, enquanto manifestação, expressão de violência que ocorre no ambiente escolar, nos leva a compreensão de que embora através de comportamentos individuais, ele talvez nos revele também, o padecimento estrutural no que se refere à maneira com que concebemos a sociabilidade entre os pares e estimulamos a reprodução de estruturas de poder, de padrões, estabelecidos e preconcebidos através de nosso silenciamento em relação as questões de gênero e sexualidade.

Continuo a conversa e opto por questionar Guilherme acerca do que elx entende sobre os termos *viadinho, viado*.

Eu: e aí você vai dizer “pra mim” que eu preciso saber e preciso entender...o que é ser “viadinho”? quando a gente diz que alguém é “viadinho” a gente diz que é “viadinho” por quê?

Guilherme: porque a gente dança...a gente se veste como mulher...a gente bota peruca...a gente se “maqueia”

Eu: e você faz tudo isso?

Guilherme: ((afirma com a cabeça))

Eu: você acha que você é “viado” então? você se vê como “viado”? o que é ser “viado”?

Guilherme: ((afirma novamente com a cabeça))

Eu: por que você acha que você é “viado”?

Guilherme: que eu me visto de mulher...passo maquiagem... que eu me “maqueio” muito também

Eu: mas aí no carnaval por exemplo...os homens não se vestem de mulher? não se maquam? eles não são “viados” ...

Guilherme: ((nega com a cabeça))

Eu: não são...ou são? hã?

Guilherme: as vezes tem gente que se veste porque é... mas tem gente também que não é

Eu: e você gosta de se vestir de mulher por quê?

Guilherme: ah... por que eu gosto né tia?

Eu: todo menino gosta de se vestir de mulher?

Guilherme: ((nega com a cabeça))

Eu: não?

Guilherme: ((nega novamente com a cabeça))

Eu: e você gosta?

Guilherme: ((afirma com a cabeça))

Eu: e por que que você gosta?

Guilherme: ah...porque sim

Eu: então você acha que você é “viado” por que você gosta de se vestir de mulher e por que você gosta de se maquiar e porque você gosta de dançar?

Guilherme: ((afirma com a cabeça))

Eu: isso você acha...que já é... uma...já diz...

Guilherme: é

Eu: que uma criança é... viado...ou é gay?

Guilherme: ((afirma com a cabeça))

Eu: acha? você acha então que toda criança que gosta de se maquiar e que gosta de usar peruca que gosta de dançar conforme você falou é gay?

Guilherme: ((Afirma novamente com a cabeça))

Consigno perceber que talvez Guilherme defina a palavra viadinho, viado, mais por características relacionadas à maneira como o corpo se apresenta e se mostra para x outrx: (“porque a gente dança...a gente se veste como mulher...a gente bota peruca...a gente se ‘maqueia’”), ou seja, quanto ao uso de artefatos considerados femininos (roupa de mulher, peruca, maquiagem) e do que da forma que faz parte do discurso generalizado (e heteronormativo) que julga afirmando que aquele que apresenta características consideradas femininas pela norma goste, se atraia e deseje o corpo de outro homem.

Essas posições de Guilherme, embora não revele uma possível homossexualidade ainda, se constitui como uma identidade desviante, anormal, pela fixidez das normas de gênero, que tanto produzem, como reforçam as maneiras de ser e de se comportar de formas diferenciadas pela lógica de gênero: meninos e meninas.

Podemos observar também, que além de ser consideradas anormal, essa posição de Guilherme, é também produzida num contexto em que a sua desvalorização em relação ao

demais é percebida, já que pelo tom pejorativo a partir dos diminutivos empregados nos xingamentos talvez deixando escapar o que diz Butler (2016, p. 170) acerca da materialidade do corpo, que além de ser marcada pelos discursos, acaba por produzir um controle de corpos que serão considerados sem valor ou ainda, sem importância, ou não:

Se a materialidade do sexo é demarcada no discurso, então esta demarcação produzirá um domínio do "sexo" excluído e deslegitimado. Portanto, será igualmente importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos são construídos, assim como será importante pensar sobre como e para que finalidade os corpos não são construídos, e, além disso, perguntar, depois, como os corpos que fracassam em se materializar fornecem o "exterior" — quando não o apoio— necessário, para os corpos que, ao materializar a norma, qualificam-se como corpos que pesam. Como, pois, podemos pensar a matéria dos corpos como uma espécie de materialização governada por normas regulatórias — normas que têm a finalidade de assegurar o funcionamento da hegemonia heterossexual na formação daquilo que pode ser legitimamente considerado como um corpo viável?

É dessa forma que são constituídos os corpos dos meninos que são tidos como *viadinhos*, *bichinhas*, ou mesmo, *mulherzinhas*: como corpos que são compreendidos como sem valor ou importâncias, abjetos e que por isso podem ser desprezados, agredidos, desrespeitados, ou mesmo, agredidos.

Essa abjeção aos corpos que assumem posições fora do que manda a *norma* agem de forma a atuar, portanto, na convocação de corpos (meninas ou meninos) ao afastamento de quaisquer características consideradas pelo/no sexo oposto (características consideradas femininas para os meninos e masculinas para as meninas), constituindo ou pretendendo constituir nesses corpos, expectativas correlacionadas ao fato de se tornarem *verdadeiramente* homens e mulheres no futuro e classificando, rotulando, aqueles que se distanciam desta verdade como *anormais*.

Quando me refiro ao termo *anormais*, discutido por Foucault, quero dizer daqueles corpos que podem ser considerados incapazes de se ajustar, quer aos meios de produção, ao modelo de família, às formas de se vestir e agir conforme o regime controlador ditado como regra, e que logo são tratados como um corpo em desajuste à *norma*, segundo a justiça, as ciências médicas e ou biológicas, ou ainda as organizações da sociedade civil, como as escolas e as igrejas, mais precisamente.

Para que alguém possa ser considerado *anormal* é necessário estabelecer o que seja o *normal* e dentro dele, a ideia da *norma*. Nas palavras de Foucault (2001, p. 62), encontramos a ideia *de norma*, a qual o autor se contrapunha:

[...] não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado

Foucault refere-se à *norma*, e conseqüentemente ao *anormal*, dentro de uma concepção política, na qual o desejo de dominar se pauta no controle e no poder que se deseja sobre alguns, com a prerrogativa de um modelo universal que intervenha, transforme e corrija.

A *norma* é usada para marcar a existência de um suposto *padrão*, para mostrar quem estaria fora desse *padrão*. No caso daquels que forem consideradxs *anormais*, deverão ser *corrigidxs*, colocadxs na *ordem* que se deseja, dominadxs.

Retorno agora ao artefato da peruca, com o intuito de desvendar mais detalhes acerca da amiga que presenteou Guilherme com ela: Por que ela lhe deu a peruca? Em que contexto? Como compreendeu a necessidade da criança em possuir aquele adereço? Quero com isso, compreender como se dão essas redes compreensivas e de apoio que atuam nas proximidades desses corpos e que auxiliam nas escutas sensíveis, auxiliando, construindo e tecendo uma rede de “Apoio Social”.

Segundo Costa (2014, p. 61), pensar em “Apoio Social” reporta-nos:

às relações pessoais significativas, constituídas em forma de redes: (a) primárias: aquelas relações escolhidas e definidas pelo sujeito no decorrer de toda sua existência, não só pelo âmbito familiar, mas também dos amigos, dos vizinhos e dos companheiros de trabalho (família e comunidade); e (b) secundárias: relações organizadas de maneira específica, nas quais seus integrantes possuem papéis predeterminados e definidos de acordo com os lugares que ocupam em determinadas instituições (instituições sociais).

Nesta pesquisa, optei por utilizar-me do termo para me referir às relações primárias, com o intuito de compreender esta rede, no que diz respeito à criança e seu convívio, no qual se percebe haver um “apoio social” que “nos remete à ideia de solidariedade, acolhimento, pertencimento, entre outros conceitos que emergem da reciprocidade e interação entre os sujeitos frente a determinadas situações” (IBIDEM) pelas quais ela passou e/ou ainda passa.

Como relações primárias, compartilho da ideia de que:

O homem, como ser social, estabelece sua primeira rede de relação no momento em que vem ao mundo. A interação com a família, como vimos, confere-lhe o aprendizado e a socialização, que se estendem para outras redes sociais. É pela convivência com grupos e pessoas que se moldarão muitas das características pessoais determinantes da sua identidade social. Surgem, nesse contexto, o

reconhecimento e a influência dos grupos como elementos decisivos para a manutenção do sentimento de pertinência e de valorização pessoal. Todo sujeito carece de aceitação, e é na vida em grupo que ele irá externar e suprir essa necessidade. Os vínculos estabelecidos tornam-se intencionais, definidos por afinidades e interesses comuns (COSTA, 2014, p. 60 – 61)

Isso foi o que me moveu a querer saber alguns detalhes sobre sua amiga. Tinha a intenção de descobrir, por exemplo: sua proximidade com ela, sua orientação sexual, ou mesmo sua identidade de gênero. Fatos que me desvendassem que tipo de amiga era essa, sua idade, sua raça, sua origem social, entre outros detalhes que me fizessem compreendê-la como parte dessa rede de “suporte social” à criança, em suas descobertas nas trilhas da busca por sua identidade.

Ao questionar Guilherme então sobre sua amiga, sou surpreendida:

Eu: eeee...uma coisa que eu fiquei muito curiosa daquela última vez...você disse que quem deu essa peruca “pra” você foi...
Guilherme: meu vizinho
Eu: a sua amiga
Guilherme: Léo
Eu: “pra” mim você disse outro nome
Guilherme: Léo...foi Léo
Eu: você me disse um outro nome na nossa conversa
Guilherme: foi Léo e o Jhonatan
Eu: que deram a peruca rosa?
Guilherme: é
Eu: “cê” me disse um outro nome da primeira vez...
Guilherme: hum hum
Eu: “cê” me disse o nome de uma mulher...que eu não “tô” me lembrando exatamente agora o nome dela
Guilherme: uma foi a Júlia Joice que foi uma preta até aqui ((aponta para os ombros)) uma preta até aqui ((aponta novamente para os ombros)) e a do Léo e a do Jhonatan foi uma até aqui ((aponta para as costas)) que foi a rosa
Eu: quem é Léo e Jhonatan?
Guilherme: Jhonatan são... eram os meus vizinhos... mas se mudaram lá pra ((inaudível))
Eu: eles são crianças?
Guilherme: não
Eu: são adultos?
Guilherme: ((afirma com a cabeça))
Eu: eles são o quê?... amigos...irmãos...namorados...
Guilherme: hum hum
Eu: namorados? eles moravam juntos... namoravam...ou eram casados?
Guilherme: casados
Eu: eram casados...á eles te deram essa peruca? e por que eles te deram essa peruca?
Guilherme: é “né”... porque conforme ele “tão”... meus “amigo”... progressiva... assim... muita progressiva...conforme ele viu que eu tinha o cabelo grande assim ((puxa os cabelos pra cima)) “queu” tinha o cabelo muito pequeno e eu sonhava com uma peruca aí teve um dia que eu fui conversar com a minha mãe “né”...á ele ouviu que eu “tava” querendo muito uma peruca “né”... aí ele foi lá...ele pediu pra “mim” fazer um favor pra ele...que ele pediu pra “mim comprá” um negócio pra ele “né”? aí eu fui lá e “coisei”...á ele... olha...eu “num” “vô” te “dá” nada mas eu tenho essa peruca...á...á eu... NOOSSAAA OBRIGADO...á ele...de nada... eu ouvi sua mãe conversando com você e você queria tanto...tanto uma peruca...á ... aí eu fui lá correndo pra minha mãe... contei pra minha mãe que não precisava mais comprar a peruca que eu queria
Eu: ahn... e aí o que que a sua mãe falou da peruca? quando você chegou em casa com a peruca?
Guilherme: aí ela.... ela falou...você vai ter que usar ela com muito cuidado...muito...porque se pe... se perder eu não tenho dinheiro pra comprar outra... aí passou cinco dias acho que foi se... uma semana eu acho...á foi lá a Júlia me deu a preta

Fica claro que Guilherme fez alguma confusão quanto as pessoas que x presentearam com a peruca (rosa) utilizada no dia do fato ocorrido. No entanto esta confusão só seria desvendada em uma outra de nossas conversas.

O fato é que a revelação de que havia ganhado a peruca rosa de um casal de amigxs gays, talvez enfatize a minha suspeita acerca da ideia de um “apoio social” e mais, mostraria dados acerca da existência de uma “Rede Social Significativa”, conforme nos sugere Costa (2014, p. 61):

rede social significativa é o conjunto de relações interpessoais concretas que vinculam sujeitos a outros sujeitos, tecendo laços de reciprocidade e cooperação. Esse conceito vem se ampliando dia a dia, à medida que se percebe o poder da cooperação como atitude que enfatiza pontos comuns em um grupo para gerar solidariedade e parceria

Sendo assim, observa-se que Guilherme compartilha com xs amigxs que x presentearam com a peruca, de um sentimento de pertencimento, talvez por perceber que assim como elx, são atribuídos aos seus corpos, características que fogem à *norma*, ou ainda por observar que xs mesmxs, assim como elx, também fazem uso de artefatos relacionados *tradicionalmente* ao universo feminino. O fato é que Guilherme se viu como parte, como pertencidx e abraçadx por uma coletividade, já que essa rede se dará “nas complexas relações sociais que existem entre seus membros, o sistema de crenças que professam e as normas sociais que a regem” (COSTA, 2014, p. 60).

A coletividade nesses casos se dará, porque a “rede social significativa’ no sentido mais amplo, é espaço de [...] oportunidade para a construção e o sentimento de identidade” onde as ações ocorrem de maneira eficaz para incluir e valorizar “investimentos nos campos socioafetivos e relacionais destes sujeitos - segurança, amor, estima, relações pessoais -, que possibilitam o sentimento de pertencimento” (DE CRISTO; CANO, 2013, p. 10)

Volto ao tema família. Retorno a afirmação de Guilherme em outros momentos de nossas conversas a respeito de sua mãe e como ela se posiciona em relação ao uso da peruca por elx, por entender que a família é parte das “relações primárias” a que me referi anteriormente.

A finalidade desse retorno ao tema e aos momentos em que cita sua relação com sua família, é verificar como família de Guilherme se posiciona em relação a construção de suas relações com o mundo e com a sua identidade, já que, como nos aponta Costa (2014, p. 58):

a família, através da construção da autonomia e independência de seus membros, deve favorecer a formação de um sujeito capaz de organizar sua própria vida e responsabilizar-se por suas relações sociais, fortalecendo a manutenção de laços afetivos já existentes, bem como formando novos laços

Sabemos que é a família, a responsável pelos primeiros laços sociais, não só entre seus membros, mais também com xs demais e nossa primeira referência pessoal e social, já que atua como um importante instrumento de mediação entre nós e a sociedade e de aprendizagem, já que é nela que iniciamos nossa percepção do mundo e de como nos situamos em relação a ele.

Eu: ah... e então sua mãe não se importa quando você bota peruca?

Guilherme: hum hum

Eu: não?

Guilherme: ((Concorda com a cabeça))

Eu: mas você disse “pra” mim que ela cortou todas as perucas “né”? porque você não quis lavar a louça...não foi isso o que você me contou? E aí agora você não tem mais nenhuma peruca?

Guilherme: nenhuma... eu queria uma preta

Eu: mas... você continua ajudando sua mãe em casa?

Guilherme: hum hum... eu nem moro mais com ela...ela tá “trabalhando” ela...agora

Eu: ah e você “tá” morando com quem? = A gente “tá” ficando com a minha vó...= ah...com a sua vó= ficando com a minha vó

Eu: e “tá” bem lá com a vó?

Guilherme: hum hum...muito

Eu: a vó é sua amiga?

Guilherme: muito...muito

Eu: é?

Guilherme: muito minha amiga...ela me ama

Eu: te ama?

Eu: que que te faz entender que uma pessoa ama você?

Guilherme: ah...cuida de mim...muito assim... te valo...eeeeé... me valorizar

Eu: te valorizar...huuum...

Guilherme: cuidar muito... muito assim... tipo quando a pessoa gosta de você... assim... muito... muito muito...alguém da sua família... eu também amo muito ela

Eu: é?

Guilherme: é

Guilherme aqui, me dá pistas do que representa sua família para elx partindo da relação com sua avó. Observo que para ele a concepção de família está ligada à sentimentos de amizade, amor, valorização (“te valorizar”) e reciprocidade (“quando alguém gosta de você”... “eu também amo muito ela”) e percebo então que sua família também é parte importante na construção do sentimento de pertencimento, já que ela é “espaço de intercâmbios e vínculos com as pessoas que são emocionalmente significativas [...]” (DE CRISTO; CANO , 2013, p. 10 - 11).

Sendo assim, compreendo que assim como xs amigxs, vizinhxs, sua família atua de maneira participativa nessa rede de “apoio social”, que x permite buscar recursos constantemente para seu apoio emocional, constituindo-se como parte também da intrínseca “rede social significativa”.

No momento seguinte dessa conversa eu percebo sua impaciência e dou como encerrada a mesma:

Eu: era só isso que eu queria te perguntar hoje... sempre é... é curtinho os nossos encontros... “né”? essa...essa conversa nossa igual eu te falei aquele dia “tá” sendo gravada... está sendo ouvida “tá”? Pelas minhas orientadoras que são as professoras que me ajudam na escrita do meu texto...eee...outras pessoas também têm acesso ao que você diz e ao que eu digo... através do que eu escrevo... então quando eu terminar meu trabalho que as pessoas ouvirem... “né”?... ou verem esse trabalho...vão ouvir “né”?... vão ouvir um pouquinho e vão saber um pouquinho de você através das coisas que eu escrevo... “tá” certo? E aí a gente vai continuar de novo essa conversa ainda umas duas vezes... não mais do que isso... “tá” bom?

Guilherme: ((Afirma com a cabeça))

Eu: brigada por... por ser meu amigo e por me ajudar... “tá” bom?

Guilherme: ((Afirma de novo com a cabeça) ... AI eu quero ouvir

Quando eu coloco o áudio gravado para que elx possa ouvir, percebo sua alegria. O sorriso logo irrompe na boca. Ao final, pergunto por que elx sorriu, no que elx prontamente me responde sem hesitar: “ah...é engraçado a gente ouvir a voz da gente... mas é muito legal... muito”.

Talvez elx ainda não saiba que tem mais coisa legal em ouvir-se e que ainda tem muito caminho a percorrer na (re)descoberta de si mesmox.

2.3.3 Terceira Conversa (E última?): Uma “mulher[...] bonita e elegante”

Rio de Janeiro, 10 de junho de 2019.

Começo nossa conversa desejando saber alguns detalhes que a meu ver são importantes para compreender melhor alguns fatos e acontecimentos citados pela criança em nosso encontro anterior.

Eu: então Guilherme...naquele dia que eu te perguntei da primeira vez...quem tinha te dado a peruca... você disse que tinha sido uma amiga...da segunda vez você me disse que havia sido um casal de amigos gays... o Léo e o Jonathan... afinal...quem foi que deu a peruca rosa que você veio para a escola naquele dia?

Guilherme: tsc...Léo e Jonathan

Eu: e por que que você disse da primeira vez que havia sido a Joice Júlia?

Guilherme: ah tia...porque eu “tava” com vergonha de falar pra você... “né” tia?

Eu: por quê?

Guilherme: tia... porque eu pensei que a senhora ia me dar um fora...tia

Eu: mas porque eu iria te dar um fora? Por que você ficou com vergonha? Por quê?

Guilherme: porque eles são gays...

Eu: aaaahn... e por que que você achou que eu ia dar um fora em você se você me dissesse que eles são gays?

Guilherme: ...

Eu: ahn?

Guilherme: “num” sei né tia?

Eu: pensa...

Guilherme: ...

Eu: Então Guilherme...já pensou? Por que que você achou que eu ia dar um fora por que eles tinham te dado a peruca?

Guilherme: por que todo mundo “zoa” eles

Eu: ah... então você achou que eu ia “zoar” ... por que foi um casal de gays que te deu a peruca?

Guilherme: sim

O que o diálogo com Guilherme me permite pensar? Que sentidos sobre essa cena podemos tecer? Que sentidos sobre ser *gay* essa criança está construindo? O que lhe faz pensar que eu iria dar uma “bronca”, um fora?

Há um aparente desconforto de Guilherme em manter esse diálogo. Ele silencia ou me responde com respostas curtas (“*num’ sei, né tia*”), ainda que eu use de modo diretivo na tentativa de organizar as minhas hipóteses sobre o que ele talvez quisesse dizer, a partir do que realmente disse. (*Então, Guilherme já pensou? Por que achou que ia dar um fora?*)

Guilherme já sabe que o preconceito e a homofobia predominam na sociedade brasileira? Que experiências já foram vivenciadas por esta criança que lhe permite crer que ao assumir que recebeu um presente de um casal *gay*, seria criticado?

Segundo Borrillo (2001, p. 15) “A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais” e embora “seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso” (IBIDEM) já que, ela é uma manifestação abusiva e que não raramente desqualifica x outrx com discursos que x coloca em um lugar de inferioridade ou anormalidade, no qual diante a isso, essx outrx passa a ser qualificadx como diferente, sendo assim colocadx a margem da qualidade de humanx.

Guilherme teme uma atitude hostil contra elx e xs amigxs *gays*? Teme que a professora, quem ocupa o lugar de autoridade moral e institucional, seja agressiva?

O termo usado por Guilherme é bastante usual: “dar um fora”. Dentre seus significados, podemos encontrar e apontar alguns como: tratar com desprezo; desdenhar, cometer um erro grosseiro, rejeitar, recusar, falar algo inapropriado para alguém, negar ou recusar algo.

Posso compreender que seu receio talvez esteja ligado a uma possível atitude agressiva de minha parte em relação a elx ou xs amigxs *gays*. Ou mesmo, algo que pudesse chacoteá-lxs, ou zoá-lxs, como elx mesmo disse (“zoar eles”), já que a agressividade além de se caracterizar por atitudes violentas, também pode estar “presente nos insultos, nas piadas, nas

representações caricaturais e na linguagem cotidiana”, na qual a homofobia “aponta *gays* e lésbicas como criaturas grotescas e desprezíveis” (BORRILLO, 2001, p. 20)

Isso me faz pensar que *gays*, lésbicas e travestis vivem no Brasil sob a sombra de uma precariedade social, com seus direitos negados e vistos como indivíduos “estranhos” e consequentemente, maltratados, discriminados. Desta forma:

...a homofobia geral não é nada mais que uma manifestação do sexismo, ou seja, da discriminação de pessoas em razão de seu sexo (macho/fêmea) e, mais particularmente, de seu gênero (feminino/masculino). Essa forma de homofobia pode, então, ser definida como a discriminação de indivíduos que demonstram, ou a quem se atribuem, certas qualidades (ou defeitos) tradicionalmente consideradas características do outro gênero (BORRILLO, 2001, p. 22)

Uma criança é capaz de perceber o grau de violência social vivida por quem não se encaixa nos padrões de normatividade? Depende. Mas uma criança que não se encaixa nestes padrões, tem muito mais chances de não apenas perceber a violência social, mas de, em especial, vivê-la, quer através de discursos, quer através de atos violentos.

Quanto à precariedade, penso como Butler (2011, p 15) que uma vida se torna precária quando ela é alcançada pelo discurso do outro, e este falha. Ou seja, quando falta a representação, ou quando a inexistência de uma vida é validada através do discurso, ela entra em uma “zona de precariedade”, já que tantas vezes somos interpelados por discursos que não escolhemos, que não nos acolhem e que sequer representam nossas vontades, nossos desejos, quiçá nossas subjetividades. E ele falha principalmente, porque determina sobre os gêneros e sexualidades, o que pode e o que não pode, o que deve e o que não deve, ser sentido como prazer ou desejo pelx outrx, exercitando o poder que acha que tem.

Foi com o intuito de poupar xs amigxs de serem colocados nessa zona - embora ainda desconheça todas essas artimanhas - que Guilherme tentou ocultar o fato? Ou Guilherme, assim como muitxs, ainda desconfia da escola enquanto espaço que acolhe as questões de gênero e sexualidade e por isso tenha tentado encobrir as possibilidades que sua narrativa trazia para a abertura ao debate sobre ela?

E sobre levar um fora é ser colocado para fora? É ouvir um “fora daqui”? *Gays* são colocados para fora da escola? Excludxs? O que elx tentaria dizer com isso?

A exclusão, em seu escopo mais profundo, pode apresentar sentidos diferentes: exceção, isenção, expulsão, corte, eliminação entre outros não menos dolorosos, mas o que importa mesmo é que a veremos sempre associada àquela que consideram *normal*, bem como, *anormal*, insistindo em colocá-lx sob um padrão, uma *norma*. Xs *anormais*, não raramente, são também xs *excluídxs*.

Veiga Neto (2001) chama a atenção para a compreensão desse termo, utilizando-se de um outro, a inclusão. Ele afirma em seu texto “Incluir para Excluir”, que, ao longo dos anos, foram sendo procuradas as marcas da *anormalidade* nos corpos com o intuito de conferir aos mesmos uma determinada classificação, fosse de origem patológica, desviante, viciosa, entre outros, para que depois viessem a lhes atribuir, uma condição, excluindo-os do lugar comum e determinando-lhes um lugar no qual suas vidas pudessem acontecer sem causar danos aos demais.

Com o passar dos anos, diante do avanço do neoliberalismo, essas marcas foram também cada vez mais se aproximando dos aspectos econômicos que envolvem a sociedade como um todo, como o poder de compra e o consumismo, se voltando não mais só ao corpo, mas, também ao grupo social ao qual esse corpo faz parte e posteriormente, julgando-o pelo fato de pertencer ao mesmo, se ele deveria ser considerado como alguém *normal* ou *anormal*, ou ainda, até mesmo, se voltando à todo o grupo ao qual esse corpo está ligado, ampliando dessa forma ainda mais “o conceito e o uso da norma como estratégia de dominação” dessa vez aplicando-a aos grupos sociais (pobres, faveladxs, gays, lésbicas, transexuais, entre outros).

A partir da ideia de *norma*, segundo Veiga Neto (2001), inclui-se para normalizar, normaliza-se para marcar, marca-se para dizer quem é *normal* e quem é *anormal*, posto isso, inclui-se devidamente em seus lugares, exclui-se xs que se diferem dela.

Continuamos nossa conversa. O tema agora circula em torno de estar ficando na casa de sua vó enquanto sua mãe trabalha. Lembro-me que em conversa informal com uma colega que é sua atual professora, ela havia me confidenciado que diante da avó, Guilherme se policiava quanto a sua performatividade.

Eu: como é que “tá” sendo morar com a vó? Como é que a vó é com você?

Guilherme: legal...ela é muito legal comigo

Eu: e como que ela lida com o fato de você gostar de usar roupa de menina... colocar peruca... dançar...

Guilherme: ué... normal... é... ela pede pra me... ela só pede pra “mim” não dançar na frente dela...não usar essas coisas

Eu: e por quê?

Guilherme: porque ela não gosta... porque ela é de igreja

Eu: “tendi”... mas porque ela não gosta de ver você usando?

Guilherme: aah... não sei...eu sei que ela não tem preconceito... mas ela também não gosta que eu fique usando essas coisas...por que é... é pelo meu bem

Eu: como assim pelo seu bem?

Guilherme: “pros outro” ficar... “pros outro” não ficar me chamando na... ficar fazendo “bulen” na rua comigo... ficar fazendo essas coisas

Guilherme se refere a sua avó com carinho, mas esclarece que ela não gosta de vê-la dançar na sua frente e usar “essas coisas”. No entanto, Guilherme afirma que sua avó não tem preconceito. Haveria aqui uma constatação ou uma busca por protegê-la de possíveis acusações de homofobia?

Sabemos por um relato posterior de Guilherme que sua avó frequenta uma comunidade religiosa de origem cristã. Sabemos que não raramente nesses locais, o preconceito e a homofobia estão presentes, aparecendo camuflados de cuidado com o “pecador”, mas com posição de abominação ao “pecado”. Assim, resulta que a:

tendência a dissolver toda uma pluralidade de práticas, desejos, experiências e construções identitárias sob o rótulo de “pecado do homossexualismo”. Discursos de inspiração mais francamente pentecostal apresentam este “pecado” como fruto de influência ou possessão demoníaca. Paralelamente, há concepções que atribuem a “causa” da homossexualidade à socialização em famílias disfuncionais, experiências de abuso sexual vivenciadas na infância e à prática da pedofilia. [...] retratadas como uma “agressão” aos valores religiosos. Políticas públicas voltadas à população LGBT são percebidas como ameaça à “sociedade” e à “família cristã”, expressão de um “complô” que articularia o movimento gay, o Estado, e instâncias da sociedade civil. Os ideais de “sociedade” e “família” cultivados neste imaginário cristão são acionados para legitimar assimetrias de status, numa tentativa de suprimir as sexualidades dissidentes e fixar numa posição subordinada o lugar social das pessoas que as vivenciam. (NATIVIDADE; DE OLIVEIRA, 2009, p. 206)

Ou seja, a partir principalmente das chamadas *escrituras sagradas*, das postulações de valores religiosos, juízos morais e dos considerados “bons costumes”, xs adeptxs de certas comunidades religiosas costumam praticar o acolhimento das pessoas dissidentes, mas no entanto rejeitam suas posições identitárias, praticando inclusive, à obstrução de seus direitos em nome de uma incompatibilidade entre o “ser homossexual” com a vida religiosa, com a “santidade” e conseqüentemente com a “salvação” e o “paraíso”.

Neste aspecto Natividade e De Oliveira (2009, p. 207-208) apontam como homofobia religiosa:

um conjunto muito heterogêneo de práticas e discursos baseados em valores religiosos. Este conjunto de práticas opera por meio de táticas plurais de desqualificação e controle da homossexualidade. A homofobia religiosa não se manifesta somente ao nível de percepções e juízos morais pessoais ou coletivos, mas

envolve formas de atuação em oposição à visibilidade e reconhecimento de minorias sexuais.

O fato da avó dx Guilherme não gostar que elx dance ou use certos artefatos diante dela, poderiam se dar pelo fato de ser parte de uma comunidade que rechaça esse tipo de prática? Poderia ser uma forma de se proteger dos desejos de Guilherme em relação ao seu corpo e sua identidade? Poderia ser um modo de proteger seu neto da homofobia crescente? Seria uma forma de controlá-lo, a partir de um discurso de preservá-lo dos ataques dos membros de sua comunidade? Não sabemos. O que sabemos é o que Guilherme afirma, sobre sua avó: “eu sei que ela não tem preconceito”. No entanto o ato dela pedir que elx não faça ou use determinadas coisas na frente dela, contrasta e desqualifica com as supostas identidades/sexualidades de Guilherme, considerando talvez, como indesejáveis, repudiantes.

Para Natividade e De Oliveira (2009, p. 206) dentre as formas explícitas de repúdio presentes nos discursos religiosos, se voltam para a afirmação de que a homossexualidade se trata de um caso em particular de possessão por parte do demônio:

Estas apresentam uma característica particular: a tendência a dissolver toda uma pluralidade de práticas, desejos, experiências e construções identitárias sob o rótulo de “pecado do homossexualismo”. Discursos de inspiração mais francamente pentecostal apresentam este “pecado” como fruto de influência ou possessão demoníaca.

Essa ação de expulsão pode ser vista como uma estratégia na tentativa da regulação, bem como da desqualificação da homossexualidade e ainda da reiteração de uma inferioridade, já que “demônios” são considerados pelas *autoridades pastorais* como espíritos inferiores, baixos.

Caso como esse pode ser visto em uma matéria exibida no Gospel Prime – um site que se considera e se denomina como evangélico – no qual podemos ver como esse processo acontece:

Os pastores do Manifested Glory pregam que todos os homossexuais são possuídos por demônios e que podem ser exorcizados. No vídeo polêmico eles aparecem orando por um garoto de 16 anos, que cai e se contorce incontrolavelmente no chão da igreja. Podem ser ouvidas claramente as ordens: “Você, demônio homossexual, levante-se e saia daqui! Demônio, saia agora! Demônio do sexo gay... sua cobra... sai!”. Até que, em um determinado momento, o jovem homossexual vomita em um lenço. Muitos aplausos e gritos dos fieis são ouvidos. Patricia McKinney, pastora da igreja e que se descreve como profeta, disse que recebeu ameaças de morte depois da divulgação do culto na internet. Ela afirma não compreender a indignação. “Eu acredito em libertação, eu acredito em unção, eu acredito no poder de Jesus”, disse ela à CNN. [...] A pastora enfatiza que “expulsar espíritos imundos” é algo comum em sua igreja. [...] “Nós permitimos que essas pessoas [homossexuais] entrem em

nossa igreja. Porém, não queremos que elas saiam daqui e continuem com esse estilo de vida” [...]

São essas pessoas que ainda veem a homossexualidade, não como uma entre as sexualidades possíveis ou como orientação sexual, mas, sim como opção, como uma escolha, e como sendo de escolha, entendem que, a partir dessa *expulsão*, passaria a existir um desejo heterossexual, na qual, talvez, pelo *poder* de Deus, essa pessoa iniciaria sua transformação espiritual, quando são então consideradxs pela igreja, como *ex-homossexuais*, o que lhes conferem, neste caso, o cunho de pessoas *superiores* àquelas que “permanecem” no *pecado*.

Seja para proteger x netx de uma possível homofobia, seja por considerar que x netx está cometendo *um pecado*, o fato é que sua avó não se sente à vontade com o comportamento de Guilherme e estx ainda assim, resiste a tudo isso e me confirma, na continuidade de nossa conversa, na sua narrativa, sua resistência e encorajamento ao responder uma pergunta que faço sobre como gostaria de ser e de viver:

Eu: Guilherme... como você se vê? você?...quando você fecha o olho... como você se vê? ou como você gostaria de ser?

Guilherme: como mulher...bonita e elegante

Eu: elegante e bonita... e o que é ser elegante para você?

Guilherme: é uma pessoa muito bonita...que tem bastante educação... que nunca recebeu um “bulen” na vida e as pessoas “ama” ela...

Eu: huuuum... e aí o seu cabelo... como... ((ele me interpela))

Guilherme: loiro

Eu: loiro?

Guilherme: ((aponta para as costas referindo-se ao comprimento))

Eu: e grande?

Guilherme: hum hum

Uma mulher bonita, elegante, educada, de cabelos loiros e compridos, que nunca sofreu bullying e amada por todos. Eis como elx se vê. Como gostaria de ser e viver:

Quando um bebê nasce ele ainda não sabe quais são os comportamentos ou papéis sexuais que se espera que ele desempenhe. Não nascemos sabendo que meninas só podem fazer balé ou jogar queimado e os meninos jogar futebol ou vôlei. É a sociedade quem vai indicando os papéis que cada gênero deve assumir, e, dessa maneira, meninas e meninos vão aprendendo o que se espera deles. Todavia, é importante dizer que a questão de gênero não se limita somente ao mote dos papéis, o gênero institui a identidade do sujeito, formando-o (SEPULVEDA E SEPULVEDA, 2016, p. 1276)

Sobre isso, talvez caiba dizer, que, relacionando-o com o comportamento de Guilherme, que elx sofre influência e também cobrança por padrões que meninas e meninos deveriam ter de acordo com seus gêneros (masculino ou feminino) e dos papéis que lhes são referidos, impostos, já que nascidx como meninx, o que se espera delx é que a construção de

sua identidade esteja de acordo com o modelo de identidade atribuído a este e que lhe daria permissão ou sanção no que tangencia seu papel na sociedade.

A narrativa de Guilherme se refere aos modos convencionais de ser menina/mulher e aos papéis que geralmente se espera destas: “*elegante*”, “*educada*”, “*cabelos compridos*” “*loiro*”. Sendo assim, poderíamos afirmar que sua identidade seria *feminina*?

Sepulveda e Sepulveda (2016, p. 1278) apontam para a necessidade de compreendermos que:

é importante nesse momento explanarmos sobre o que se vem definindo como identidade de gênero e identidade sexual. A identidade sexual diz respeito à forma como o sujeito vivencia seus desejos e deleite corpóreo; esses podem ser praticados de diversas maneiras, com pessoas do mesmo sexo, de sexo diferente ou com ambos os sexos. Todavia, os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero.

Quero dizer com isso, que, como Guilherme trata-se de uma criança e por ainda não se relacionar sexualmente, não podemos, nem devemos procurar quaisquer designações que o remeta à identidade sexual. No entanto, quanto a sua identidade de gênero, (se partíssemos da *lógica binária*) parece se voltar para as construções em torno do *feminino*. Mas, como dito anteriormente, Guilherme pode apenas estar a resistir as construções idealizadas para os padrões feminino e masculino, no que diz respeito às identidades.

Quanto às identidades, Louro (2008, p. 26-27) ainda nos diz que:

os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. [...] as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – [...]. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação

Logo, como não se pode afirmar que há uma identidade fixa, bem como o momento em que está findada, construída, é possível compreender que a de Guilherme, pode encontrar-se ainda em construção.

Outro fato importante revelado em sua narrativa são as características atravessadas pela interseccionalidade de raça e gênero presente nela. Guilherme não se identifica apenas com um gênero diferente do qual a *norma* define, mas com uma raça também diferente da sua, já que é negro e se refere como tendo os cabelos loiros, o que de certa forma é contraditório.

Segundo Crenshaw (2002, p. 177) a interseccionalidade é:

uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Trazendo para essas discussões as questões de gênero, raça e classe atravessadas e compreendendo que ambas interagem com outras instâncias de diferenças, conseguiram então, alcançar as experiências vividas pelas mulheres negras.

Esse termo surgiu nos movimentos de luta de mulheres negras, para dar significado às experiências de mulheres negras, cujas singularidades não encontravam espaço para dialogar com seus anseios sejam nas discussões feministas, nas anti-racistas, bem como nas de classe.

Apesar de ter se fundamentado no feminismo negro, a interseccionalidade é um conceito amplamente usado e difundido também nos estudos de gênero, já que está fundado, compreendido e argumentado, na ideia dos deslocamentos das relações de poder envolvidas nos modelos de opressão, como: racismo, patriarcalismo, opressão de classe e outras formas discriminatórias, por entender que esses estudos são sempre atravessados por outras questões, como raça e classe, por exemplo.

Dialogo com este conceito acerca da narrativa de Guilherme, por entender que “[...] essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco [...]” (HOOKS, 2005, p. 3), já que sobre esse “mundo branco” cabem os questionamentos dos padrões a que somos expostos diariamente, quer pelas mídias, por modelos de perfeição, onde mulheres brancas e de longos cabelos, muitas vezes loiros, são vistas como um padrão de beleza mundial e exemplo a ser buscado e alcançado também pelas mulheres negras, ou mesmo por Guilherme, que em sua fala deixa claro a visão de si como uma mulher que é “linda”, “elegante” e de cabelos “loiros”, deixando de lado e negando sua raça.

Ainda sobre mulheres negras, visibilidade, mídia e padrões, Hooks (2005, p. 7) explica que “juntos racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo”.

Talvez sejam esses princípios que fazem com que sejamos “[...] testemunhas da volta da moda das pinturas, mechas loiras, cabelo comprido. Em seus escritos, minhas alunas negras descreveram o uso de mechas amarelas em suas cabeças quando eram meninas, para fingir ter o cabelo comprido e loiro” (HOOKS, 2005, p. 6), o que se parece em muito com o

desejo de Guilherme e que talvez justifique o uso da peruca, já que “[...] O grau em que nos sentimos cómodas com o nosso cabelo reflete os nossos sentimentos gerais sobre o nosso corpo”(IBIDEM, p.4), um corpo que para elx, se deseja feminino e mais que isso, branco.

Isso revela o descontentamento com quem se é e o quanto a construção identitária de ser quem se é, é imbricada pelas relações de poder:

Em uma de minhas conversas que se concentravam na construção social da identidade da mulher negra dentro de uma sociedade sexista e racista, uma mulher negra veio até mim no final da discussão e me contou que sua filha de sete anos de idade estava deslumbrada com a idéia do cabelo loiro, de tal forma que ela havia feito uma peruca que imitava os cachinhos dourados [...] (IBIDEM, p.6)

Independente da forma com que se escolhe o tipo de cabelo que se deseja ter e para fazer parte de uma identidade, fica claro o nível de opressão e abuso por parte das imagens muitas vezes racistas e sexistas que nos alcançam e que impactam diretamente, quer na nossa autoestima, quer na nossa aceitação. (HOOKS, 2001, p.7), e isso pode estar visível na aceitação inconformada de Guilherme tanto quanto ao seu gênero quanto a sua raça, revelando seus medos no que diz respeito a violência vilipendiada que se faz tão presente em sua vida, que poderiam ainda ser maiores por ser uma criança negra.

Essa violência está presente em diversas narrativas e encontros que aconteceram e isso fica evidenciado com o fato delx mencionar sempre a palavra “Bullying”. Por isso me sinto cada vez mais desafiada a compreender como isto está enraizado nelx, como de fato lida com isso.

Segundo Bandeira e Hutz (2010, p. 132):

As vítimas que são constantemente abusadas caracterizam-se por um comportamento social inibido, passivo ou submisso. [...] costumam sentir vulnerabilidade, medo ou vergonha intensos e uma autoestima cada vez mais baixa, aumentando a probabilidade de vitimização continuada

Isso pode estar diretamente ligado com o fato da vítima se subjugar como menor, inferior ou insignificante mediante quem x agride, possibilitando assim novas agressões por se vitimar e até mesmo por achar que merece a agressão sofrida.

Talvez por isso, Guilherme tenha mencionado o desejo de ser uma mulher “*que nunca recebeu um ‘bulen’ na vida e as pessoas ‘ama’ ela...*”, associando o verbo “amar” ao termo “Bullying”, na tentativa de mostrar o quanto necessita saber que é amadx, aceitx. Será que sua autoestima está sendo afetada com tudo isso?

Sobre autoestima, Bandeira e Hutz (2010, p.133) conceituam como “uma avaliação que o indivíduo efetua e comumente mantém em relação a si mesmo. Expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou de repulsa por si mesmo e refere-se ao quanto um sujeito considera-se capaz, significativo, bem-sucedido e valioso”. Sendo assim, posso compreender que a percepção que Guilherme tem acerca do seu valor e da avaliação que faz de si mesmo, podem estar subjulgados a um sentimento de baixa valia perante os demais que é observável através de seus relatos verbais e de seu comportamento durante nossas conversas, já que o termo Bullying é sempre recorrente durante as mesmas.

Ainda sobre autoestima, Bandeira e Hutz (2010, p.133) pontuam que:

Crianças e adolescentes com boa autoestima persistem mais e fazem mais progressos diante de tarefas difíceis que aqueles com uma baixa autoestima. A posição que as crianças e os adolescentes ocupam entre seus pares é extremamente importante, uma vez que a autoestima é uma função deste status dentro do grupo.

Quero dizer com isso, que talvez as crianças vítimas de Bullying tenham menos oportunidades de desenvolver suas habilidades sociais, já que, provavelmente a baixa autoestima podem desenvolver artifícios que colaborem para uma distorção na sua capacidade de comunicar e expressar seus sentimentos e pensamentos, prejudicando de certa forma a sua integração e conseqüentemente, sua aceitação nos grupos em que costuma se relacionar, já que isto está relacionado com a autoestima e com a forma de como se vê, acredita e confia em si próprio e a partir de como os outros x veem:

Da mesma forma como nós descobrimos nossa aparência através do nosso reflexo no espelho, aprendemos sobre nossa personalidade olhando a reação dos outros. Se várias pessoas nos rodeiam, acreditamos que somos populares. Se as pessoas riem de nossas piadas, acreditamos que somos divertidos, engraçados. Em outras palavras, a forma como nós vemos a nós mesmos é fortemente influenciada pela maneira como os outros nos veem (BANDEIRA E HUTZ, 2010, p. 133)

Isto significa dizer que a maneira com que nos vemos a partir do que os outros veem podem estar relacionados aos fatores que colaboram com os episódios de Bullying.

Sobre o Bullying é importante compreendê-lo como fator de sofrimento nas experiências com um corpo que destoa da norma, como é o caso de Guilherme. É um fenômeno grave no que diz respeito a sua aceitação pelos pares, haja vista associar ao termo com outros, como tristeza e dor e relacionando esses sentimentos aos comportamentos inadequados que representam prejuízos ao seu desenvolvimento e funcionam como um agente mantenedor do seu sofrimento nas situações que vivencia, tanto na escola, como fora dela.

Ao final de nossa conversa, explico que foi a última que tivemos (terá sido?). Elx sorri, perguntando em tom brincalhão se não falta mais perguntas e solta uma gargalhada:

Guilherme: não falta nenhuma mais pergunta?

Eu: eu acho que não falta mais nenhuma pergunta... você já “tá” enjoado dessas perguntas né?

Guilherme: ...

Eu: mas eu prometo... não vou mais fazer pergunta nenhuma não... “tá” bom?

Guilherme: “tá”... Hahaha...

Esse nosso diálogo recorta um pouco da relação pesquisador/pesquisado... um jogo talvez de uma promessa que não pode e nem deve ser cumprida... porque sempre falta alguma pergunta...nunca as perguntas terminam... estão aí, são sempre possíveis e passíveis de que nos mobilizem a outras perguntas.

O título dessa seção de última conversa me remete à ideia de que as conversas ainda não terminaram... elas prosseguem em meu inconsciente, no desejo de saber mais da vida de Guilherme e sobre a temática. Das suas sensações e do seu nível de conforto em relação à pesquisa (ou a ausência destes).

Isso, porque as conversas com Guilherme mostram quase sempre uma ponta da sua fragilidade... de uma criança lidando com um tema que também para ela parece novo e sensível. Digo isso porque percebi seus silêncios e suas reticências em muitos momentos de nossas conversas, ou quando durante elas eu tenha precisado ser mais diretiva em busca de apoiá-lx no tema, já que como Freire (1986, p. 67) mesmo nos aponta, “o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” se quiser alcançar os objetivos de uma transformação a partir dele.

Acerca disso, Freire (1986, p. 64) parte da concepção de que:

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos [...] entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. [...]

Isso significa dizer que toda pessoa é alguém que passa por um processo de construção histórica e como tal, está sempre em movimento, em processo de mudança, de transformação. É preciso que ela, então, exercite o diálogo como prática para que isso aconteça tanto com ela,

como com as demais que estão à sua volta. É dessa transformação que se consegue ter e vislumbrar uma consciência mais crítica das suas ações e evoluir, partindo das reflexões sobre a realidade vivida, sobre as suas experiências.

As experiências narradas por Guilherme (metanarrativas) sobre a situação vivida na minha sala de aula quando do uso de sua peruca rosa e dos xingamentos sofridos por parte dxs colegas, me faz pensar, que foi um convite para elx se tornar agente e narradorx da sua própria existência, já que ao se propor em contá-las a mim, experimentou lançar mão dos seus pressupostos éticos e morais, mencionando através delas aquilo que considera correto e necessário, valioso para si enquanto valor moral e ético, já que narrar não é um ato neutro e sempre traz em si também, uma incumbência avaliativa em relação aos eventos narrados, que o obriga a tomar algumas posições e a expor suas opiniões.

Através das narrativas, acredito e defendo que foi permitido a Guilherme, compreender, construir significados e ressignificar outros, acerca das situações experienciadas por ele, tanto na escola como nos outros espaços em que vive. Também foi permitido que suas narrativas dialogassem entre si e com as minhas também - já que nesse processo, além de escutadora, fui também uma narradora de suas memórias e vivências - possibilitando um melhor entendimento no que diz respeito a entender as narrativas como possibilidades de um processo formador, oportunizado durante/na/pela pesquisa, já que aqui, compartilhei trajetórias de um caminho investigativo proporcionou o apoderamento de novas concepções teórico-metodológicas e de um contínuo exercício reflexivo.

3 A PESQUISA COM UMA CRIANÇA DISSIDENTE: MOVIMENTOS E INVESTIGAÇÕES

Sem pretensões de mudar a vida de Guilherme, mas desejando mudar minha relação com a escola, com a diferença, com os currículos escolares, busquei entender a natureza dessa pesquisa, e compreendi que ela tem seus pressupostos apoiados nas características de uma pesquisa-formação.

Compreendendo-a como tal, talvez eu possa apontar que a própria produção desta dissertação é fruto, inclusive, do seu processo formador, já que aqui, neste texto, compartilho os caminhos do meu percurso investigativo e a apreensão de novas concepções, novos sentidos não só teoricamente falando, como também metodologicamente.

O exercício reflexivo abriu caminhos para que fossem dadas pistas das aprendizagens possíveis através das análises que fiz, e das marcas que vão sendo deixadas em mim através de uma maior apropriação epistemológica sobre a temática aqui apresentada.

É sobre um pouco disso que trato neste capítulo: as aprendizagens e os conceitos dos quais me apropriei para o desenvolvimento desta dissertação.

Após as conversas que eu e Guilherme tivemos, foco de meu capítulo anterior, trago alguns conceitos que me ajudaram a ampliar a compreensão das cenas vividas. E de como esse movimento contribuiu para constituir-me em direção a um outro: o da professora pesquisadora do cotidiano.

Começo trazendo o conceito de gênero, termo derivado de uma palavra latina: *genus*, que no português, poderia à grosso modo ser traduzida como “raça”, “tipo”, “variedade” e por isso, já foi muito utilizado nos estudos linguísticos para se referir as suas diversas classes gramaticais.

A ideia de gênero como se referindo à desigualdade entre homens e mulheres que se concretizava como opressão e discriminação das mulheres, surgiu no século XX, mais precisamente nos anos 60, quando grupos de mulheres resolveram sair em luta por direitos. As feministas foram as primeiras a utilizarem o termo gênero dentro de uma concepção histórica, social e política.

Ainda sobre o termo gênero, também se observa a sua relação com o conceito de sexo – masculino e feminino - uma classe biológica utilizada para explicar os papéis sociais (como

devem ser, agir, comportar...) do homem e da mulher, considerada no entanto, insuficiente, por operar diretamente sobre as diferenças biológicas dos sexos (vaginias e pênis).

Desta forma surgiu o gênero como o vemos hoje, ou seja, como uma categoria de análise que está relacionada ao feminino e ao masculino, que leva em consideração suas diferenças biológicas, de sexo, mas, que, questionam, a partir das ciências sociais e suas análises, essas diferenças como consequências de um constructo histórico, social e político nas relações e concepções que se dão sobre mulheres e homens.

Nesta perspectiva, relacionando-se e dialogando com as ciências sociais (antropologia, sociologia, ciência política, arqueologia, história, ciência da religião, direito, psicologia social, filosofia social, entre outras), viabiliza através dos estudos nessas áreas, as mudanças, tanto nas relações sociais, quanto nas que se dão no campo do poder.

Por conta disso, de estar relacionado às relações sociais, às interações e às desigualdades sobre mulheres e homens, ele não está estacionado apenas nessa concepção, mas, vem caminhando e é amplamente utilizado nos estudos LGBTIQ e Teoria *Queer*.

Louro (2014, p. 25 -26) pontua que, muito embora o conceito de gênero que utilizamos hoje ter surgido dos estudos feministas, foi a partir dele e de sua problematização que se estabeleceu como uma categoria de análise importante também nessas pesquisas. O caráter político das lutas feministas acerca das questões biológicas, que trazia e mostrava a distinção sexual, serviria como forma de compreensão para a desigualdade social, abrindo um caminho e dando condições para as pesquisas acadêmicas que passariam a voltar-se para as relações de homens e mulheres dentro de um determinado contexto histórico e social.

É principalmente sobre os corpos e suas práticas sociais que os debates se concentrariam, logo, no campo social, já que é nele, a partir das relações sociais como parte de todo um processo histórico e não nas diferenças biológicas que se dá a origem do embate.

Daí foi só uma questão de tempo para que o conceito passasse a ser usado “como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 2014, p. 26). Assim, ainda que os estudos se voltem para as mulheres, sobre elas, eles passam também a voltar-se e a referir-se aos homens, tentando, contudo, evitar afirmativas genéricas sobre *a mulher* e *o homem* e focando nas especificidades sociais de cada um destes.

Desta forma “o conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos” (IBIDEM, p.27) e dirige sua ótica “para uma construção, e não para algo que existia *a priori*” (IBIDEM). Ocorre então, uma transição e seria um importante fato para que as feministas passassem a usar o termo gênero.

Mais tarde com o entendimento de que o gênero é parte importante no processo de identidade e compreendendo que o indivíduo traz em si outras tantas delas, (raça, sexual, classe) e ainda que estas são inacabadas, ou seja, estão em contínua construção, transformação, é que o termo passou a ser utilizado pelos/nos Estudos LGBT e posteriormente e pela/na Teoria Queer.

A Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Teórica e metodologicamente, os estudos queer surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Central foi o rompimento com a concepção cartesiana (ou Iluminista) do sujeito como base de uma ontologia e de uma epistemologia. Ainda que haja variações entre os diversos autores, é possível afirmar que o sujeito no pós-estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido. Teóricos queer encontraram nas obras de *Michel Foucault* e *Jacques Derrida* conceitos e métodos para uma empreitada teórica mais ambiciosa do que a empreendida até então pelas ciências sociais. De forma geral, as duas obras filosóficas que forneceram suas bases foram *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976) e *Gramatologia* (1967), ambas publicadas em inglês na segunda metade da década de 1970. (MISKOLCI, 2009, p. 150)

Queer é um termo que surgiu primeiramente como um insulto, uma maneira pejorativa de se dirigir aquele que “pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário” (LOURO, 2001, p. 546). No entanto, o termo foi assumido pelos movimentos homossexuais em uma dimensão debochada e com características opositivas e contestadoras à normalização e à sociedade que se auto afirma com a imposição de sua heteronormatividade. Para esses, o termo significa e representa notoriamente “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (IBDEM).

Este termo (Queer) foi utilizado pela primeira vez por Tereza de Laurentis em 1980, e consolidou-se através de diversos autores e entre eles, Judith Butler em 1990. Com a finalidade de teorizar sobre as sexualidades de *gays* e lésbicas e passando por um conceito de sexualidade expresso pelos discursos, este termo foi amplamente fortalecido pelas

demarcações não binárias dando uma maior atenção aos processos sociais que sexualizam a sociedade através das instituições, dos discursos, ou ainda dos direitos das pessoas na tentativa de heterossexualizá-las.

A Teoria Queer se diferencia, portanto, dos Estudos LGBT, já que estes voltavam-se para populações específicas (*gays*, lésbicas e transexuais), e não propriamente sobre os processos de construção que os categorizavam como tais (Gamson, 2006, p. 347).

A partir disso se propôs a explicar, analisar e comprometer-se com as pessoas socialmente marcadas como anormais e desviantes da norma binária e focando principalmente na formação das suas identidades, de seus desejos e na desconstrução das categorias sexuais.

A categoria de gênero é parte importante nesse processo que para Butler (2018) é algo inacabado, ou seja, está em constante construção através do tempo e dos contextos, um constructo cultural que depende da realidade que nos cerca e que, portanto, nos leva a agir de forma diferente em relação a este tempo e contexto. A isto ela denomina como sendo “performatividade de gênero”.

A performatividade seria o ato de improvisarmos o gênero de diferentes formas e nas diferentes situações e contextos que vivenciamos. Sua finalidade seria a de nos sentirmos parte, aceitos, ou, nos enquadrarmos em situações distintas.

Butler (2018) entende o gênero como um conceito relacionado com outros fatores de nossa formação enquanto indivíduos e os ambientes culturais em que vivemos e nos rodeiam e que, por isso necessita de mais discussão traçada pelo e no feminino, já que o padrão e a norma estão sempre voltados e pautados no masculino e nas relações que se dão em torno deste.

Um outro conceito que julgo ser de grande importância é a sexualidade. A sexualidade é quase sempre confundida com gênero e com sexo, talvez porque caminhem bem próximos um do outro, ou talvez por serem conceitos considerados indissociáveis para compreendermos a *lógica binária* e a afirmação *da norma* e como tudo acontece, criando uma conexão entre sexo, gênero e sexualidade:

afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou fêmea, determina o gênero (um dos dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto (LOURO, 2004, p.80)

É dessa forma que o esquema culturalmente proposto pode ser entendido de uma forma simples, na qual o sexo - compreendido como uma característica biológica – aponta o gênero – concebido como um conjunto de características culturais e modos de ser, relacionando-o diretamente com o sexo definido – que finalmente juntos, definem o nosso desejo – direcionando-o (*normalmente* falando) para uma pessoa do sexo oposto.

Essa concepção delimitada da sexualidade tem seu ponto de partida no século XIX. Foucault (2014) aponta para essa sexualidade, como sendo um ideário burguês, que em crescimento àquela época, e baseado nos mecanismos culturais e sociais, se voltava para as relações entre héteros como uma forma “higiênica” e com a finalidade de “reprodução”.

Foucault também nos convida a compreender esse discurso (e outros que vieram antes e depois dele) como a origem da tentativa de padronização de uma norma hétero (ou heteronormatividade) e de um desvio de caráter patológico da homossexualidade pelos meios médicos, de aberração e como ato pecaminoso pelos meios religiosos e conseqüentemente repudiante pela sociedade de um modo geral.

Esses meios, bem como a sociedade de um modo em geral, imbuídos de produções com o intuito de reproduzir este modelo de sexualidade, colaboram para que a heterossexualidade seja validada como forma única e legítima enquanto *norma*.

É sobre essa sexualidade, que, tanto o gênero, como a orientação sexual (atração por outrem) serão guiados, regulados. Estes processos, por serem invisíveis, incrustados em nossa cultura, acabam muitas vezes, não discutidos ou questionados, transformando a sexualidade em uma ferramenta de controle social.

Esse controle, por sua vez, se dará dentro de uma estrutura de poder que darão às pessoas ditas *normais*, uma posição de vantagem e de supremacia na qual se auto afirmarão como modelos a serem seguidos e mantidos a todo custo, inclusive por meios violentos, repudiando e rejeitando qualquer outx que se desvirtue delxs, que neste caso podem ser aquelxs que se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo, ou aquelxs que ousem exercer qualquer tipo de tática que venha a burlar essa estrutura, ou mesmo levantar suspeição sobre sua sexualidade.

Apesar dessa estrutura de poder e sua tentativa em padronizar os corpos e ainda o seu empenho para conseguir este feito, ela apresenta falhas. São nessas falhas que os indivíduos

estão sempre arranjando formas de burlá-la, mesmo com toda a vigilância que se faz sobre eles.

Em Butler (APUD LOURO, 2016) podemos compreender isso: “[...] os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. Ela nos aponta que embora vigiando e reafirmando de forma contundente e abusiva a sexualidade heterossexual como sendo a única e verdadeira sexualidade, bem como os padrões *heteronormativos*, com o intuito de constituírem um limite, acabam cedendo espaços para os corpos de quem não se ajusta a eles, pois ao trazer problematizações relacionadas aos corpos e seus desejos, seus padrões sexuais, acabam fazendo ruir o modelo tradicionalmente instituído e construído cultural e socialmente, demonstrando que a heterossexualidade não é a única possibilidade legítima de vivenciar, experimentar a sexualidade, trazendo para a cena, corpos *diferentes*, fora dos padrões *heteronormativos*, inconformados.

É a partir dessa concepção acerca das estruturas de poder dominantes da nossa cultura social e sexual que marginaliza e marca até mesmo quem não se relaciona com pessoas do mesmo sexo, mas que materializam e questionam os binarismos hétero-homo, masculino-feminino, que tomo como partida para a discussão que proponho nesta pesquisa.

Esta pesquisa se constitui, sobretudo, como uma experiência. A minha experiência com uma criança, que por sua vez também traz a sua experiência, que é marcada por um movimento que vai na direção de uma dissidência, ou seja, na contramão de um *ideal normatizado* que tomou a infância como um tempo de sujeitos sem sexualidade e sem identidade. Uma Criança dissidente¹⁸, pertencente a um lugar “protegido” das experiências que somente ao adulto caberia ter e narrar e na qual com a criação do discurso de proteção desses sujeitos da infância, em geral um discurso violento, opressor e proibitivo, silencia as experiências e narrativas desses sujeitos, tornando a infância o lugar de “quem não tem voz”, como a origem etimológica do termo sugere.

Logo, nesta pesquisa, não pensei a infância a partir de uma concepção de ordem cronológica, um período da vida que compreende um ser desde o seu nascimento até a puberdade, mas como uma etapa que é rica de experiências e vivências *com e no* mundo em que ela vive.

¹⁸ Que ou o que diverge, que não concorda; que ou aquele que abandona um grupo por discordar de suas ideias e princípios.

Por isso quis trazer essa criança. Ainda que achem que ela não pode falar e que ninguém queira ouvir, porque talvez não tenha nada a ser dito. Trouxe, porque acredito na sua potência, partindo das experiências vividas que vão além das temporalidades e que podem contribuir para o nosso entendimento acerca do que pensam sobre as questões de gênero e sexualidade.

Os dispositivos sociais e conseqüentemente escolares, foram sendo criados reafirmando para que falemos dessas crianças com estranhamento, com ressentimento, com indiferença, ou até mesmo com raiva. Que falemos por elas. Que falemos dessas crianças sem elas. Não falamos *com*. Falamos *sobre*. Não ouvimos as crianças dissidentes, as crianças errantes, aquelas que aparecem como desviadas. Talvez porque elas nos obrigam a certos e difíceis deslocamentos, ou mesmo porque como atenta Schérer, (1982; 1983 APUD RODRIGUES et al, 2018, p. 410)

Tal destinação da educação atém-se à moderna concepção de infância, produzindo a criança como ser incompleto, necessitado de constantes vigilância e controle, desejada como morta, já que seu sentido é apenas o deixar de ser criança para tornar-se adulto

Sobre o corpo da criança, assim como xs demais, também observamos a tentativa da regulação através de discursos que emergem de diferentes locais: campos de conhecimento, espaços sociais (cinema, teatro e biblioteca), alguns espaços midiáticos (tv, rádio, internet e jornal), que também contribuem de forma operante para controlar esse corpo com diferentes interesses voltados para as temáticas de gênero e sexualidade.

As indústrias também incentivam através da produção de bens de consumo para esses corpos, diversos produtos com interesses voltados para o controle e a vigilância delxs, desde brinquedos, roupas, acessórios, calçados, materiais escolares, até produtos de higiene pessoal. Tudo muito bem pensado e articulado com a *norma* que se deseja contínua e constante sobre elxs, no que diz respeito aos ajustamentos referentes à gênero e sexualidade a partir da heteronormatividade.

No entanto, ainda que submetidas a todas essas tentativas de regulações, há aquelas que escapam, que fogem a elas, e que passam a viver experimentações diferentes daquelas que lhe são atribuídas baseadas em seu sexo biológico e ousam experimentar a liberdade e uso de seus corpos da maneira que assim desejam.

São as crianças dissidentes. São as crianças que escapam nas dissidências experienciadas pela liberdade de seus corpos...nas dissidências sexuais e de gênero.

Colling (2014) acerca do conceito de dissidências sexuais (e de gênero), explica que, diferente das ideias de diversidade sexual e de identidade (fixas) LGBTs - que estão muitas vezes querendo encontrar rótulos, nomes e maneiras de manter cada pessoa que se desvia da norma em um espaço sem discutir as diferenças entre elas, ou como são e estão sendo produzidas – a ideia de dissidência quer se consolidar como uma forma de questionar as práticas, os corpos e os gêneros em relação à como as normas que os “regem” são criadas e geram as exclusões.

Ele explica que essas dissidências podem ocorrer com qualquer pessoa, independentemente de ser ou não LGBTIQ, já que o conceito de dissidência não está relacionado somente à identidade, mas, as normas, ou melhor, à heteronorma que dita seus padrões sobre nós e que faz com que os reproduzamos. Dissidentes, somos todxs aquelxs que percebemos isso e ousamos e resolvemos questionar.

Logo, esta pesquisa, traz uma proposta dissidente, com uma criança dissidente, através do olhar de uma professora pesquisadora, também dissidente, por que entende que é necessário questionarmos todas essas baboseiras que se falam sobre o que podemos ou não fazer em se tratando de sermos quem somos e o corpo que ocupamos para sê-los.

Rubin (1993) nos convida a entender a dissidência como uma categoria baseada e atrelada a sexualidade. Ao apontar o sistema sexo/gênero, ela cuida para que se atente e se perceba que o sexo, e sua organização na sociedade de um modo geral, está apoiado no gênero e nas diferenças que surgem a partir dele – mulher/homem, feminino/masculino – constituindo dessa forma uma heterossexualidade imperativa, compulsória.

Ela aponta que é sob a heterossexualidade, que se organiza uma estrutura que regulamenta as relações humanas e suas convivências, organizando um sistema de benesses e de prejuízos a partir de uma “pirâmide erótica” erguida na sociedade, na qual quem está no topo são aqueles que vivem a heterossexualidade e sua *normalidade* alcançando os benefícios sociais/econômicos/históricos, e na qual quanto mais distante estiverem (na base), mais desprovidos, mais precários no que diz respeito ao direito de ter direitos. É nesta base que encontramos xs dissidentes.

Esta dissertação se constituiu como uma tentativa de escuta. A busca por uma aproximação com experiência difícil: escutar sobre uma vida que é dor, sofrimento, mas também alegria e afirmação da vida. É também em si, uma forma de resistência em um

contexto de abominação e criminalização de vidas em desalinho. Pode ser pouco. Talvez realmente seja. Mas é o que tento fazer neste momento: dizer que a vida de uma criança não é apenas alegria, amor e proteção, mas também dor e, ao mesmo tempo, resistência e ruptura com as formas de hegemonia que se dão na riqueza de suas vivências e suas experiências.

Larossa (2011, p.24), ao se referir à experiência, aponta que:

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição. Isso não quer dizer, no entanto, que a ação, ou a prática, não possam ser lugares de experiência. Às vezes, na ação, ou na prática, algo me passa. Mas esse algo que me passa não tem a ver com a lógica da ação, ou da prática, mas, justamente, com a suspensão dessa lógica, com sua interrupção.

Esse autor chama atenção para aquilo que atravessa a cada um de nós e se constitui como experiência e, conseqüentemente, como ato formativo, como ressignificação de práticas e como destituição da lógica em nossas ações. Assim, me pergunto: que experiências foram vividas pelo sujeito dessa pesquisa na escola? Que narrativas são produzidas por um sujeito sobre sua experiência escolar de ser dissidente? Como uma criança, vista na escola como “estranha”, vive a experiência de estar nesta escola?

Levando em conta que a narrativa, conforme afirma Benjamin (1985), não é ação simples ou fácil, mas uma experiência em crise, em uma sociedade que silencia, podemos entender a natureza desta pesquisa, já que como narradores aqui de situações que se deram em conflitos, mergulhamos pois na vida dx outrx como o escultor com seu talhe à mão na madeira muitas vezes disforme, mas que deixa visível as marcas com que deseja ser talhada. É assim que as experiências dxs educadorxs (daqueles que ensinam, mas, também aprendem) são vividas por elxs e pelas crianças, que narram suas vivências, imprimindo suas marcas como sujeitos de suas histórias:

[...] a narrativa, [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1985, p. 205).

É o diálogo das narrativas que privilegia o encontro entre nós educadorxs e as crianças, e que nos dá condições de tecermos discursos e trocas com elas. É nessa associação de saberes e de opiniões, que são produzidos os discursos, que tornam o espaço escolar um campo abundante na produção de novos conhecimentos que surgem deste cotidiano, abrindo

novos caminhos para lembrar as experiências vividas construindo tantas outras que vão sendo oportunizadas durante esse caminhar.

É na busca das memórias que podemos descobrir movimentos de resistências, de vivências felizes ou tristes e outros tantos sentimentos experimentados pelas crianças enquanto sujeitos de suas ações.

Benjamin segue nos ajudando a pensar sobre os limites e possibilidades de uma pesquisa que quer ouvir em um tempo que parece não desejar escutar. Assim, nos perguntamos: por que “Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza” (BENJAMIN, 1985, p.198). Então, como pedir a uma criança que narre sobre seu modo de viver o gênero e sua sexualidade? O que ela narra? Como narra? Que sentidos se mostram e se escondem em suas narrativas? Conseguimos perceber?

Narrar experiências (nossas e de outros) produz mudanças tanto na nossa forma de ver as coisas como na forma de outros verem? O que pode uma dissertação que busca trazer, não descrições de acontecimentos, mas experiências de um sujeito com voz própria?

As experiências de um modo geral, estão de certa forma, ligadas a dois processos importantes que são: a autoescuta como conceitua Souza (2004, p.13): “como se estivesse contando pra si próprio, suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” - e a escuta sensível do outro, que segundo Barbier (2002, p. 1) é “um tipo de escuta próprio do pesquisador educador [...]. Trata-se de um escutar-ver [...] se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos [...]”.

É ouvir o que diz sua própria voz no que diz respeito ao que a voz do outro contou. É ouvir sem julgar ou medir. “Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado em sua existência dinâmica. Alguém só é pessoa através da existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente” (BARBIER 2002, p. 4).

O ato de ouvir as narrativas que lhe são contadas (escuta sensível) podem muitas vezes se dar concomitantemente com as nossas (autoescuta), no ato de (re)contar a experiência, costurando-se entre si, oportunizando, por surgirem na demanda do espaço social que essas escutas se deram, uma maior reflexão acerca das nossas práticas, bem como sua resignificação.

Logo, é pelos caminhos das narrativas que esta pesquisa trilha, ouvindo uma criança cuja voz talvez, não se queira escutar, já que o que ela pode dizer, talvez possa em muitos momentos “ferir nossos ouvidos”.

Benjamin (1985, p. 115) chama-nos atenção para os soldados que tendo voltado da Primeira Guerra como sobreviventes, regressaram mudos. Era de se esperar que contassem suas experiências acerca das batalhas travadas, mas, no entanto, eles não contaram o que viveram. Benjamin estabelecia naquele excerto o vínculo que existe entre a guerra e o empobrecimento e ausência da narração, que ora trazendo pra o contexto desta pesquisa, poderia nos permitir a produção de uma pergunta: seriam as experiências doloridas da vida de Guilherme, a destruição da sua verdadeira experiência, reduzindo assim o seu corpo à um caráter especificamente sem forma ao ponto de impossibilitar de que ele diga alguma coisa sobre o que lhe acontecera até hoje no que diz respeito a sua resistência em relação ao controle e a vigilância impostas sobre seu corpo?

É da resistência que surgiram as narrativas que dão e são o *corpus* desta pesquisa. São narrativas de uma criança que experimenta com seu corpo uma busca para (re)existir e resistir aos controles de poder.

As narrativas trazem variedades de experiências e nessa variedade se inclui também as que se relacionam à gênero e sexualidade, na qual através de momentos de mediação ou de confronto, de entrega ou de resistência, constituíram-se como potências de experiências vividas e lembradas.

É através dessas narrativas que trago alguns momentos (experiências) vivenciados pelo sujeito desta pesquisa, bem como de conversas que buscam através da voz de uma criança que traz em seu corpo, relações que são atravessadas pelo poder, vigilância e disciplina, porém marcado pelas resistências em seu cotidiano de vida. É com essa criança que desejo encontrar. A criança socialmente maldita, malquista, mal-amada, mas que transborda, espalha-se, e toma os espaços, escoando, transbordando vida afora:

Trata-se de crianças narradas num rompante de práticas de si, a rejeitar qualquer ordem. As crianças ariscas que nos interessam não buscam a seguridade familiar, a organização escolar ou o aconselhamento psi. A ordenação do mundo não dá conta dessas crianças. Encontra-se nelas uma desordem que o modo adulto não conseguiu capturar, restando como segredo. Daí que, mesmo aqui, enquanto escrevemos, não damos conta delas, não as resolvemos, nem queremos isso. Essas crianças, malditas, não podem ser encontradas nos manuais de bom comportamento da puericultura, da boa pedagogia e da psicologia do desenvolvimento. Por transbordarem em si, não cabem nesses lugares e, decerto, nem aqui – ainda que tentássemos! Nesses lugares,

que buscam fixar um ideal para pensar e desejar a criança moderna, não serão encontradas [...] (RODRIGUES et al, 2018, p. 411)

Essas narrativas, que optei por chamar de cenas ocorreram na escola em que trabalho e onde ela estuda. São situações de conflito tanto para ela como para as demais crianças que com ela convivem. Essas situações expressam: sentidos, saberes, experiências e ações “do/no/com” cotidiano escolar.

Dessa forma, entendendo que as narrativas dão sentido ao que somos e ao que nos acontece por meio das interações que fazemos e mantemos com os outros e que essas interações, ocorrem principalmente através de um dizer, de um escrever, pelas palavras e o que elas nos mostram através das experiências, concordo com Larossa (2011, p. 15) ao dizer que:

mostrar uma experiência não é mostrar um saber a que se tenha chegado (ainda que seja cuidadoso ao apresentá-lo como provisório, como particular ou como relativo). Mostrar uma experiência não é ensinar o modo como alguém tenha se apropriado do texto, mas como ele foi escutado, de que maneira alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude.

Logo usar das palavras para narrar as cenas que surgem desse cotidiano que é a escola, pensar sobre elas, é para mim, um grande desafio, já que me projeta para as minhas inquietudes, tão imprevistas e improváveis, que, portanto, não caberiam em quaisquer antecipação que não fossem os “talvez” que nela se encontram.

Em relação a isso, Larossa (2011, p. 19) aponta que:

a experiência não pode ser antecipada. Não se pode saber de antemão qual vai ser o resultado de uma experiência, onde pode nos conduzir, o que vai fazer de nós. Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura. A experiência sempre tem algo de imprevisível (do que não se pode ver de antemão), de indizível (do que não se pode dizer de antemão, do que não está dito), de imprescritível (do que não se pode escrever de antemão, do que não está escrito). E mais, a incerteza lhe é constitutiva. Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade.

Logo, para Larossa (2011) a experiência obedece a princípios de incerteza e de liberdade, na qual é entendida como um acontecimento que faz apelo aos sentidos exigindo uma interrupção, uma suspensão da nossa vontade e da automação de nossas ações.

Minha experiência se dá em um contexto político e social um tanto conturbado. Frigotto (2016, p. 11) chama a atenção para que “Ao cidadão atento e preocupado com a

educação no Brasil, especialmente a básica, poderá perceber um processo de crescente desmanche do que a define pela Constituição Brasileira: um direito social e subjetivo”. Ele se refere particularmente aos movimentos (que não são poucos), que atualmente vem investindo em ataques à educação pública brasileira, através de ações de grupos conservadores, que buscam impedir que questões ligadas à sexualidade ou gênero sejam debatidas na escola e em outros espaços. Neste contexto, estes movimentos, através das pessoas que os constituem, incentivam a desconfiança, a vigilância e, conseqüentemente, o controle do ensino pelos pais e comunidade educativa. Contraditoriamente, nunca se discutiu tanto as questões de gênero, tanto no interior quanto fora da escola.

Com isso, observa-se, que quando o espaço de tais discussões é a escola, esta luta se acirra mais, pois se confronta interessados no silenciamento dessas questões e, ao mesmo tempo, defensores deste debate como um direito:

O receio da discussão sobre os papéis de gênero cresceu com iniciativas para o combate à homofobia e ao sexismo nas escolas e foi encampado como bandeira prioritária pelos grupos religiosos conservadores. Ao fundi-lo à sua pauta original, [...] transferiu a discussão para um terreno aparentemente “moral” (em contraposição ao “político”) e passou a enquadrá-la nos termos de uma disputa entre escolarização e autoridade da família sobre as crianças (MIGUEL, 2016, p. 596)

Essa luta se dá por conta desses movimentos acreditarem na concepção de que haveria a intenção da escola (representada pelos professores que a constituem) em apoderar-se do Estado, com o interesse de propagar uma nova concepção acerca dos padrões relacionados ao gênero e à orientação sexual dxs educandxs, acreditando que haveria uma doutrinação destxs, para que se distanciem da *normalidade* e dos valores familiares, bem como religiosos na qual xs envolvidxs nesse movimento acreditam, pregam e consideram como únicos e verdadeiros.

o discurso de ódio contra os professores se fundamenta principalmente na falácia de que estes estariam transformando seus alunos em gays e lésbicas. O pânico moral despertado em pais e mães, principalmente cristãos conservadores, por esse discurso é a principal arma [...]. Identificamos em iniciativas como essa a imposição de pautas morais através dos debates sobre a educação brasileira (MOURA E SALLES, 2018, p. 137)

Os envolvidos defendem uma suposta “ideologia de gênero”¹⁹. Utilizam o termo “ideologia” porque dentro de uma concepção simplista, geral, ela seria um conjunto de ideias próprias que partindo de um indivíduo ou de um grupo, acerca de um assunto, nesse caso, as questões de gênero e outras demandas atreladas a elas (sexo, sexualidade e orientação sexual), teriam o poder de transformar as crianças, principalmente, em *gays* ou lésbicas.

¹⁹ Trata-se dos rótulos preferencialmente utilizados por movimentos que tentam enquadrar os professores como militantes de uma suposta ideologia de gênero.

Sabemos que o debate acerca das questões de gênero em ambiente escolar tem sido vivido como um tema delicado ou até mesmo, silenciado. Não raramente vemos a escola sendo atacada pelas “forças conservadoras” com o intuito de impor suas concepções acerca de moralidades, noção de família, bem como, costumes e valores (AMARO, 2018, p 27).

Essas “forças conservadoras” tentam através dos movimentos aos quais fazem parte, sejam de ordem política ou religiosa, impedir que a temática de gênero e sexualidade seja discutida na escola. Através das políticas públicas que tentam implementar, fazem da escola um campo de disputa, no qual lutam de maneira incansável, para legalizar a política de um estado que insiste em impor normatizações sobre os corpos, principalmente das crianças.

Diante disso, temos observado através das mídias os temas de gênero e sexualidade envolvidos em acontecimentos que abarcam vários espaços culturais como museus, teatros, cinemas, entre outros.

Um desses acontecimentos foi o episódio da mostra *Queer Museum – Cartografia da Diferença na Arte Brasileira*²⁰ – no espaço Santander Cultural em Porto Alegre. Esta exposição foi fechada em 2017 sob o argumento de expor 270 trabalhos de 85 artistas que abordavam a temática LGBTIQ, questões de gênero e de diversidade sexual.

Entre esses trabalhos, destacam-se além de obras de diversos autores importantes no mundo da arte, entre estes, Portinari e Volpi, um Tumblr²¹, denominado “Crianças Viadas”, que reunia diversas fotos enviadas por internautas delxs mesmxs na infância e que foram consideradas imorais, impróprias e blasfêmia, por diversos segmentos da sociedade (religiosos, políticos, representantes de organizações não governamentais, civis, entre outros), chegando a serem, inclusive, conceituadas por estes uma “apologia à pedofilia e zoofilia”, como podemos ver em matéria do Jornal Extra (online, 2017) à época:

O Santander Cultural, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, anunciou no último domingo, o cancelamento da exposição "Queermuseu — Cartografias da diferença na arte brasileira", após protestos na instituição e nas redes sociais. [...] Críticos da mostra afirmaram nas redes sociais que alguns dos quadros representavam "imoralidade", "blasfêmia" e "apologia à zoofilia e pedofilia". As pinturas mais compartilhadas mostram a imagem de um Jesus Cristo com vários braços, crianças com as inscrições "Criança viada travesti da lambada" e "Criança viada deusa das águas"

²⁰ <https://pt.wikipedia.org/wiki/Queermuseu>.

²¹ Tumblr é uma plataforma de blogging que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeos, links, citações, áudio e "diálogos".

O cancelamento da exposição traz à pauta, a problematização em relação às experimentações do corpo. Nesse caso, especificamente falando, um corpo *diferente*, um corpo no mínimo *inusitado* para os padrões da heteronormatividade e da heterossexualidade. Esse corpo se difere dos demais, porque se rebela e busca outras formas de se expressar, de ser e de estar. Vão de encontro aos interesses de estruturas que se construíram como um poder dominante e por conta disso pagam o preço da proibição, da vigilância e do controle.

Foucault (2014) aponta que ao se colocar em jogo os interesses destas estruturas através de suas resistências, estamos acionando o botão da contramão em relação ao que ele chamaria de dispositivo. Para ele a produção da sexualidade sobre os corpos atuaria como um dispositivo de poder que estaria relacionado ao fator histórico, e que por isso foi alicerçado a partir de argumentos e discursos que se construíram e que regularam como certezas, a maneira de como as vemos até hoje. Para o conceito de dispositivo, Foucault (1993, p. 244) aponta:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...]

Para ele, a produção da sexualidade passa a ser um poderoso dispositivo de poder a partir do momento em que ela é trazida, acionada nos meios discursivos, construindo através dos discursos que emanam desse meio, regimes de verdade muito mais ligados à existência e aos modos de sentir prazer, do que na repressão que se faz ao ato sexual propriamente dito.

Desta forma, quando um corpo “fala” ou “diz” a sua sexualidade, quando deixa escapar o prazer que ele se permite através desta, passa no próximo instante a ser considerado como um objeto que merece ser revirado, pesquisado e examinado.

É neste momento que entram em jogo as instituições políticas, legais/penais, médicas, educativas e ainda, religiosas como exímios e potentes órgãos examinadores e reguladores através da produção de discursos específicos voltados para técnicas de poder que veem no dispositivo da sexualidade caminhos para justificar questões políticas e econômicas como por exemplo, a natalidade e o controle populacional, a mão de obra e o trabalho, riqueza e miséria e outras questões ligadas mais propriamente ditas, às questões morais, como o celibato, casamento, monogamia, adultério, na qual, no cerne de seus discursos doutrinadores, fazem do sexo (e suas relações) um subordinado a elas, no que diz respeito às suas regulamentações que muitas vezes são considerados mecanismos controladores, conservadores e ainda propagadores da “moral e dos bons costumes”.

Um outro acontecimento que talvez nos ajude a compreender como essas instituições manifestam seu controle através do movimento conservador que estamos vivendo, foi a performance *La Bête*²², que ficou conhecida pela polêmica do homem nu, que foi tocado por uma criança, no Museu de Arte Moderna (MAM) em São Paulo.

Sobre esse episódio, o próprio museu através de uma nota pública de esclarecimento, nos dá a dimensão exata dos acontecimentos à época do fato ocorrido:

O Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM repudia as agressões que vem sofrendo nos últimos dias por parte de grupos radicais em sua sede no Parque Ibirapuera. Na sexta-feira, o museu foi invadido e seus colaboradores e visitantes foram alvo de ofensas e agressões verbais, em claro ato intimidatório. No sábado, o museu foi palco de novo protesto patrocinado pelo mesmo grupo de indivíduos, que desta vez, além das agressões verbais, cometeram atos de violência física contra visitantes e colaboradores. Em resposta às agressões, o museu registrou dois boletins de ocorrência, nos quais constam também as denúncias de ameaças de danos ao patrimônio e à integridade física sofridas pelo museu, por meio de telefonemas anônimos e mensagens em plataformas de mídias sociais. O MAM esclarece mais uma vez que **a performance ‘La Bête’**, realizada na abertura da Mostra Panorama da Arte Brasileira, se deu com a sala sinalizada, incluindo a informação de nudez artística, seguindo o procedimento regularmente adotado pela instituição de informar os visitantes quanto a temas sensíveis. O trabalho apresentado na ocasião não tem conteúdo erótico e se limitou a uma leitura interpretativa da obra *Bicho*, de Lygia Clark, historicamente reconhecida pelas suas proposições artísticas interativas. **O museu reitera ainda que a criança que aparece no vídeo veiculado por terceiros era visitante e estava acompanhada e supervisionada por sua mãe e que as referências à inadequação da situação são resultado de desinformação, deturpação do contexto e do significado da obra.** O MAM considera pertinente o debate para o aprimoramento e difusão do marco legal de classificação indicativa no ambiente museológico, ao mesmo tempo em que defende a liberdade de expressão na produção cultural. O museu agradece às manifestações de apoio que tem recebido de instituições culturais, de artistas e do público em geral e segue empenhado em esclarecer e estimular um diálogo construtivo, tolerante e plural com todos os segmentos da sociedade para o fortalecimento da cultura e da nossa democracia (grifos meus)

Esse acontecimento se deu no mesmo mês em que ocorreu o primeiro episódio narrado (Queer Museum) e não muito diferente deste, causou também uma comoção nacional generalizada. No entanto ele foi cercado de perplexidade por envolver uma criança que toca um corpo adulto nú.

Não é de hoje que vemos a imagem das crianças atreladas ao discurso e a ideia de um ser angelical, inocente, cândido. Esse discurso talvez fundamente o que historicamente nos foi dito e fixado em relação à criança e seu corpo: cuidados, angelitude, bem-estar, proteção e futuro.

²² <http://mam.org.br/2017/09/29/nota-de-esclarecimento/labete>.

O fato de termos uma criança envolvida no episódio relatado, faz com que ele pareça mais *repugnante, monstruoso e profano*, já que macula essa *inocência* exigindo e convocando sua manutenção também como um “dispositivo de poder” (FOUCAULT, 2014).

Esse dispositivo, por meio do discurso *da inocência*, determina o que pode e deve uma criança experimentar no que diz respeito aos seus corpos e seus prazeres e justificando que, a qualquer preço, precisa e deve ser mantida: “Os moralistas podem dizer que estão preocupados com as crianças, mas, na verdade, preocupam-se com a manutenção do regime sexual vigente ao exigir coerência e unidade à experiência infantil.” (FERREIRA, 2016, p. 56).

A imagem de uma criança assexuada (ARIÈS, 1973) foi produzida como um regime de verdade para se manter uma imagem de pureza e inocência que as mantivessem bem próximas do discurso *da heterossexualidade e da norma* (FOUCAULT, 2014), no entanto os diversos estudos nessa área (FREUD, 1976, entre outros autores) nos levam a crer que a criança experimenta prazeres desde bebê, como o ato de sugar no seio de sua mãe ou de tocar em suas próprias partes íntimas, para falar de um modo mais simples aqui.

Logo, podemos observar que os apelos à censura são realizados em cima dessa infância inocente que deve ser preservada, mantida na ordem, no bloqueio à toda e qualquer experiência que a criança possa viver de modo a libertá-las desse discurso.

Nos dois casos citados, vemos a busca pelo silenciamento de um dizer artístico, que implica no controle dos corpos, corpos que se expõem, corpos que são expostos, corpos que tocam outros corpos, corpos tocados por outros corpos, corpos, corpos, CORPOS!

Esse fato aponta para um outro não menos importante, de que estaremos diante de uma sociedade que tem como projeto o fechamento de portas de espaços importantes para a discussão e a problematização no que diz respeito às diferenças relacionadas à gênero e sexualidade em nome de uma pertença moral que visa suprimir o direito de ser e existir de algumas pessoas e conseqüentemente de seus corpos.

Podemos compreender as investidas sobre a escola, muito semelhantes às investidas sobre o campo cultural, se entendermos que “faz-se importante pensar sobre as formas como a escola contemporânea estabeleceu-se em um espaço de controle e governo dos corpos e das

mentes, gerando as normas regulatórias que amparam o sistema corpo-sexo-gênero [...]” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 46).

Isso talvez nos leve a compreender, o porquê de a escola também ter sido alvo de movimentos e projetos conservadores que insistem em afirmar sobre ela e conseqüentemente, sobre os docentes, rótulos de doutrinadores, de militantes da “ideologia de gênero”.

Por outro lado, os movimentos de resistência que surgem na escola, nos fazem lembrar que: “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1997, p.23). A aparência de isenção ou de neutralidade, em qualquer ação que se possa pensar em relação à educação, tem uma intenção subjetiva de colocá-la a serviço de interesses dominantes e carregados de ideologia que permearão, desde a escolha dos conteúdos, dos valores humanos, das relações dialógicas permitidas, dos projetos político-pedagógicos, entre outros elementos que estão presentes na escola.

Freire ressalta a importância de uma educação de caráter crítico, na qual a construção da consciência dos sujeitos, não poderia se dar fora das práticas culturais e políticas. Logo, o valor da educação para a construção de uma escola democrática não poderia se dar distante das lutas sociais em favor dela. Para nós, a escola democrática, implica acolher, respeitar, valorizar todos, o que incluiu xs consideradxs diferentes, estranhos, marginais, *gays*, lésbicas, bissexuais, transgêneros, travestis, e tantas quantas (auto)denominações possam existir....

Quanto a isso, Baião (2006, p. 167) nos chama atenção de que:

A escola democrática com que sonhamos se faz cotidianamente nos debates em sala de aula, no enfrentamento das questões identitárias, de modo a contribuir para que a co-construção de identidades a que as crianças estejam expostas diuturnamente torne possível o sonho da transformação social; por uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e cresça com elas.

Na contramão dessa escola democrática temos visto a tentativa da aprovação de programas previstos por movimentos que se confrontam com esses ideais libertários. Isto traria um prejuízo sem tamanho às dimensões políticas e éticas de uma educação que se espera, emancipadora, prejudicando as práticas pedagógicas que buscam promover o diálogo como base à construção do conhecimento de forma coletiva, compartilhada.

Em meio a uma onda conservadora produzida e estimulada por grupos, especialmente religiosos e políticos, que provoca e incentiva a intolerância, podemos perceber a educação como um importante *locus* para a problematização de papéis sociais e de gênero.

Nesse sentido é um equívoco a limitação da atuação docente por meio de movimentos, projetos de leis ou programas que se evidenciam por tentar controlar o que pode ou o que deve ser dito nos espaços escolares, a serviço de uma suposta neutralidade. É incoerente com os pressupostos pautados em uma pedagogia voltada para a libertação e conscientização que encontramos na diretriz III do Art. 2º do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que aponta a necessidade de “erradicação de todas as formas de discriminação”.

Por outro lado, esses grupos trazem projetos que criariam espaços para a intolerância, para a injustiça, para o ódio, e finalmente de criminalização da prática docente, já que proibir que se discuta ou se debata sobre as questões de gênero na escola, é antes de tudo, censurar. A luta contra as formas de violência e opressão na sociedade brasileira, passa por criarmos brechas nos currículos e nas práticas pedagógicas para que as questões de gênero, porque vividas por nossos alunos, possam ser discutidas abertamente. Neste sentido, Amaro (2017, p. 141 - 142) afirma:

No momento atual, o país passa por um conjunto de conflitos e retrocessos no cenário político e das políticas públicas. Dentre os retrocessos, diversos estados e municípios têm aprovado leis que proíbem a distribuição, exposição e divulgação de livros, publicações, cartazes, filmes, vídeos, faixas ou qualquer tipo de material didático ou paradidático, contendo orientações sobre a diversidade sexual nas escolas públicas. [...] Além disso, há algumas leis que proíbem professores e professoras de fazer qualquer menção a gênero ou sexualidade no desenvolvimento de seu trabalho, estabelecendo uma verdadeira cultura da “mordação” e de afronta ao direito constitucional da livre manifestação do pensamento, bem como o de liberdade de expressão da atividade intelectual e o exercício da profissão.

As proibições e a recusa no tratamento das questões de gênero pelas escolas partem da omissão que se pretende dos termos gênero e sexualidade nas salas de aulas. Através desta omissão o que se deseja é o poder de delimitar práticas sociais como por exemplo reconhecer as diferenças presentes na escola enquanto espaço social.

Há atualmente uma luta por apagar o termo gênero nos planos nacionais de educação, no entanto o que se tenciona realmente é o apagamento das diferenças que são trazidas pelas pessoas que as apresentam, já que a censura atacando a questão semântica, ataca principalmente um direito fundamental que é a aprendizagem de direitos como o respeito às diferenças, que são defendidos pelos professores através da liberdade de cátedra.

Os movimentos conservadores e reacionários, ao perseguirem a escola e as professoras, deixam claro que a instituição escolar é um lugar de relações de poder, e quanto a isso, Silva Júnior (2015, p. 45) esclarece-nos:

Cada sociedade tem seu regime de verdades, tipos de discurso que escolhe e os que fazem funcionar como verdadeiros. São designadas regras de condutas e ações, o que é ou não permitido. O poder gera saber, sendo assim, é possível construir um saber sobre o corpo mediante a análise de instrumentos de controle e poder. Da articulação da estigmatização com a produção das relações de poder emergem as desigualdades sociais. Sendo todas as relações constituídas como de poder, elas acarretam em seu bojo um contra-poder, isto é, uma resistência

Isto significa dizer que, as pessoas são capazes de comunicar formas diversas de resistência a partir de um enfrentamento em relação à um poder exercido sobre elas, que se dá através de manobras e técnicas articuladas. Foucault (1993), pontua que nessa perspectiva, o poder exercido abre espaço para seus efeitos, através de ações que quase sempre vão no sentido contrário ao desejado, conferindo uma luta constante e, portanto, sem fim.

Todas essas discussões trazem de volta à cena Guilherme e sua presença na escola. A corporeidade dessa criança nos desafia a buscar novas formas de ver o mundo, as pessoas, as diferenças.

Analisar suas narrativas, significou também compreender como esta corporeidade se constrói e de que maneira se comporta mediante práticas oriundas de locais e pessoas específicas (escola, família, amigos, comunidade) e como suas vivências e experiências impactam nas significações que Guilherme faz uso para construir seus enfrentamentos e resistências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O encontro com o outro realiza uma transformação do si-mesmo da qual não há retorno (BUTLER, 2017, P. 41)

Durante a realização desta pesquisa pude experimentar caminhos antes nunca percorridos, e nestes caminhos, enquanto professora-pesquisadora, fui também uma aprendente das experiências pelas quais passei e que me atravessaram, proporcionando-me um intenso processo de formação e transformação, de forma que jamais retornarei ao local de onde parti.

As inquietações vividas durante este processo permitiram-me que saísse em busca de reflexões que trouxessem respostas as minhas dúvidas e que me fizessem compreender as potencialidades de uma pesquisa. A recriação dos sentidos e significados “trabalhados” agiram para a contribuição de provocações e instigações que possibilitaram mudanças tanto no aprender, quanto no ensinar no que dizem respeito às questões de gênero e sexualidade na escola.

Partindo de minhas memórias e experiências com a diferença e seguindo a pesquisa através do encontro com Guilherme, suas memórias e narrativas, mais do que dados para a investigação, pude experimentar um atravessamento, viver uma *experiência* na acepção que lhe dá Larossa (2002).

Um conjunto de referenciais teóricos e discussões conceituais me ajudaram a tentar responder à questão focalizada nesta dissertação: “de que modo a presença de uma criança de 9 anos que parece não se identificar com seu gênero biológico, pode ser tensionadora e desestabilizadora da lógica binária no espaço escolar e em outros espaços.”

Os achados desta pesquisa me levam a algumas possíveis respostas. Nelas, mais que um discurso objetivo, encontro nas falas de Guilherme, em sua presença que desestabiliza os modos mais conservadores de compreender o que seja ser um “menino-estudante”, numa perspectiva que põe o que seja “um menino” e “um estudante” em questão. Possíveis respostas estão na presença de um corpo que produz gestos, que tece falas, que anuncia modos de ser e estar que não se enquadram em normativas conservadoras, e com isso nos faz pensar, põe em xeque nossos currículos e nossos modos de ensinar.

Penso que o desenvolvimento do presente estudo possibilitou compreender como se dão as relações de gênero e sexualidade nos anos iniciais da escola onde ocorreram os episódios narrados ao longo dessa dissertação. Não posso generalizar afirmando que em todas as escolas ocorre o mesmo que na escola onde estuda Guilherme. Os contextos são diversos. Mas posso afirmar que, ouvir Guilherme, nos ajuda a compreender certas situações que estão presentes em boa parte das escolas. Ouvir as narrativas de uma criança de nove anos que experimenta diversos modos de performatividade de gênero (BUTLER, 2018), tanto na escola, como em outros espaços, traz inúmeras possibilidades de compreendermos singularidades, especificidades e subjetividades atravessadas pelas relações de gênero, o que muitas crianças brasileiras talvez vivam nestes tempos de conservadorismo e violência contra a diferença.

Além disso, a pesquisa que realizei me permitiu dados sobre como se dá o processo de atravessamento das questões de gênero e sexualidade com uma criança no espaço escolar, contribuindo, portanto, para pensarmos formas de luta contra preconceitos e a favor da igualdade de direitos.

Durante a pesquisa pude concluir que as experiências vividas por Guilherme na escola expressam uma continuidade das experiências que o atravessavam fora da instituição escolar, em seu cotidiano. Não raramente percebi que as normas de gênero atuam e produzem uma dicotomia entre os corpos considerados masculinos e os corpos considerados femininos, os corpos considerados bichinhas, mulherzinhas e viadinhos. Isso resulta na naturalização de certos modos de ser ou agir, fixando alguns como “anormais” e outros como “normais” (FOUCAULT, 2001).

Considerando as narrativas do episódio ocorrido em minha sala de aula com Guilherme, quando do uso de uma peruca rosa, pode-se presumir que as crianças performatizam preconceito de gênero, reproduzindo estereótipos sociais já que aprendem a conceber a construção dos corpos dentro de um padrão binário. No entanto, o mesmo episódio também demonstra que Guilherme, ainda que de maneira simbólica, produz uma ruptura deste conceito, mostrando-nos outras possibilidades de performatizar e de experienciar com seu corpo, no que diz respeito às formas de ser menino, já que elx frequentemente rompe a fronteira do gênero normativo. Podemos também refletir acerca do modo de construção dos discursos de homofobia, engendrados pela problemática de gênero, identidade e sexo biológico e ainda que, apesar de Guilherme não se encaixar na *heteronormatividade*, faz uso

dela para julgar a si e xs outrxs como *viados*, já que quando interpelado sobre o modo de ser “*viadinho*”, ele responde que: “*porque a gente dança...a gente se veste como mulher...a gente bota peruca...a gente se ‘maqueia’*”. Isso me parece ficar claro quando da opção da escolha de um nome fictício para ser usado durante esta dissertação. Embora Guilherme se aproprie de artefatos femininos para suas experimentações com seu corpo, opta por um nome *masculino*, nos dando exemplos de seus movimentos: ora mais perto do *feminino*, ora mais perto do *masculino*.

Nesta pesquisa também pude perceber que a escola tem papel relevante no combate à discriminação, ao preconceito, à exclusão, ao silenciamento. Através da abertura para o debate e a incorporação dessas temáticas ao currículo escolar, a escola pode garantir espaços onde estudantes, professores, funcionários e comunidade possam discutir questões de gênero e sexualidade para uma educação transformadora.

Sabemos que a escola é lugar de contradições, já que nela também são vividas práticas que silenciam, mas, que também dialogam com as diferenças, e conseqüentemente, que abrem espaços para as disputas, as lutas e resistências e aos pontos de fuga. Isso fica claro durante as conversas com Guilherme. As suas narrativas nos dão pistas de que a escola em que ele estuda buscou lidar com as questões de gênero e sexualidade de maneira complexa, ora acolhendo, ora conflitando, ora buscando respeitar sua identidade. Esse movimento levou a comunidade escolar a um deslocamento sobre normatizações de corpos, gêneros e sexualidades.

As conversas com Guilherme, que ocorreram como parte da metodologia desta dissertação, se sucederam, sendo transcritas e registradas em meu diário de campo. Elas foram as partes mais importantes desta pesquisa. Trazem as reflexões de Guilherme quanto ao que vivia na escola e em outros espaços. Nos diálogos, elx traz também aspectos de sua vida. Essas conversas nos dão uma amostra da potência de uma narrativa de criança para o campo das pesquisas com a infância.

Uma de minhas preocupações durante esta investigação se relacionava com o momento de conversar com Guilherme. As perguntas seriam convenientes? Como perguntar a uma criança quando as perguntas e as respostas fazem parte de uma pesquisa acadêmica? Como pedir a uma criança que narre sobre seu modo de viver o gênero e sua sexualidade? O que ela narra? Como narra? Que sentidos se mostram e se escondem em suas narrativas? Conseguimos perceber?

Guilherme se mostrou receptivo durante as nossas conversas. Narrou por vezes parecendo atravessado de sentimentos ambíguos: amor, raiva, tristeza, dor, alegrias... Por isso, durante a dissertação busquei analisar as narrativas em busca de sua alteridade.

A partir da experiência de produzir essa dissertação elenco algumas aprendizagens que o percurso investigativo me possibilitou:

- Os processos de Bullying, ou mesmo de hostilidade, contra Guilherme são marcadores presentes em sua vida, embora faça uso da palavra de forma recorrente em suas narrativas, não há garantias de que saiba plenamente seu significado e consequências, ainda que pareça saber que representa uma forma de violência verbal ou física;
- A peruca, como artefato, se tornou um gatilho para as discussões de padrões de gênero na escola, gerando um deslocamento nas discussões da comunidade escolar;
- Os relatos de Guilherme mostram a existência de redes de apoio que atuam nas proximidades desse sujeito, construindo e tecendo relações significativas para elx. A existência desta rede, formada por amigxs, vizinhxs, família, permite que Guilherme busque recursos constantemente para seu apoio emocional;
- Existe discriminação, quer através do discurso, quer através de atos. A discriminação alcança não só *gays*, *lésbicas*, *trans*, mas, também os demais indivíduos que possuam performatividades que são semelhantes às *destxs*;
- Uma vida pode se tornar precária quando ela é alcançada pelo discurso do outro, e este falha. Ou seja, quando falta a representação deste outro, ou quando a inexistência de uma vida é validada através do discurso, acaba entrando em uma “zona de precariedade” - como se a vida do outro, por não representar a vida deste indivíduo, merecesse ser exterminada ou, desaparecida, ou ainda, fosse menos importante;
- Os modos de ser menino/menina e os papéis que geralmente se espera desses sujeitos fazem parte das construções *normativas* de ser *masculino/feminino*. No entanto, na prática, podemos observar que os movimentos são mais flexíveis do que os modos rígidos impostos pelas categorias do feminino ou masculino;

- A escola pode ser um lugar de aprendizado para novas pedagogias, feitas nos modos *queer*, na qual há as possibilidades de que se abram espaços para a expressão de múltiplas identidades, gêneros e sexualidades, para a recriação de processos de ensino e aprendizagem e para a recepção de múltiplas formas de se constituir humano para além do regime heteronormativo.

Sei que as discussões sobre a temática de gênero e sexualidade estão apenas começando para mim. Minha pesquisa de mestrado abriu meu olhar sobre temáticas que atravessam o espaço escolar cotidianamente, mas que parecem muitas vezes invisibilizadas. Desejo que meus estudos continuem para além destas folhas que agora terminam esta dissertação. Espero seguir investigando e escrevendo em outras folhas, dando continuidade as minhas indagações nesta área tão complexa, porém tão apaixonante.

Sigo adiante... não posso mais retornar... porque onde cheguei é só o começo de onde desejo ainda chegar!!!

REFERÊNCIAS

AFONSO, Tatiana et al. **O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica.** *Psicologia & Sociedade*, v. 27, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/60928>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: OLIVEIRA, Ines Barbosa de; ALVES Nilda. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes.* Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38, 2001.

_____. **A invenção da escola a cada dia.** In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.) *A invenção da escola a cada dia.* Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

_____. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.** *Revista Teias*, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs., out. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

AMARO, Ivan. **A docência amordaçada: o silenciamento das relações de gênero e sexualidade no pne e nos planos municipais de educação.** XI Seminário Internacional De La Red Estrado. Ciudad de México. 2018. Disponível em <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8/91.pdf>. Acesso em 12 jun. 2018.

_____. **A docência no armário: o silenciamento das relações de gênero nos planos de educação** *Revista Espaço Pedagógico*. v. 24, n. 1, Passo Fundo, p. 139-159, jan./abr. 2017. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6998>>. Acesso em 18 mar.2018.

ANDRADE, Juliana. **Tatuagem conquista o público mais velho.** *Correio Braziliense*, [S.L.], 16 set. 2018. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/09/16/internarevistacorreio/706057/tatuagem-conquista-publico-mais-velho.shtml>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ANDRADE, Marcelo.; CÂMARA, Luiz. **Diferenças silenciadas e diálogos possíveis: A pesquisa em educação como superação de silenciamentos.** In: ANDRADE, Marcelo. (Org.) *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações.* Rio de Janeiro: 7 letras, p. 8 – 28, 2015.

ANDRADE, Marcelo.; ESTEVES, Pâmela. **Bullying: Intolerância e Banalidade silenciam as diferenças na escola.** In: ANDRADE, Marcelo. (Org.) *Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações.* Rio de Janeiro: 7 letras, p. 106 – 123, 2015.

APAE BRASIL. Federação Nacional das APAES. **Quem somos.** [S.L.], [2012?]. Disponível em: <<http://apaebrazil.org.br/page/2>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BAIÃO, Jonê Carla. **Tia existe mulher bombeira? Meninas e meninos co-construindo identidades de gênero no contexto escolar.** Tese de doutorado em Letras – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=9577@1>. Acesso em: 10 set. 2018.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; Hutz, Claudio Simon. **As implicações do bullying na autoestima de adolescentes**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14(1), p. 131-138, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a14>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BARBIER, René. **Escuta sensível na formação de profissionais de saúde**. In: Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde–FEPECS-SES-GDF. Brasília. 2002. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 13 out. 2018.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 13 out.2018.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador** in: Magia e Técnica Arte e política. (Obras escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed. Brasiliense, 1985, 197-221.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001. Disponível em: <http://academia.utp.edu.co/ps4/files/2016/09/homofobia_borrillo_pt.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Revista Semestral do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, v. 1, n. 1, p. 13 - 33, 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª ed. 2015.

_____. **Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O Corpo Educado. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 151-172, 2016.

_____. **Relatar a si mesmo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação Informatizada - **LEI Nº 13.005 - Plano Nacional de Educação**. Brasília. 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

COLLING, Leandro. **Ruptura de padrões**. Entrevista concedida ao Jornal “O Povo” – Edição Online. 2014. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/dom/2014/10/25/noticiasjornaldom,3336914/ruptura-de-padroes.shtml>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

COSTA, Ileno Izídio da. **O sujeito, os contextos e a abordagem psicossocial no uso de drogas**. In: Ministério da Justiça (BR). Prevenção dos problemas relacionados ao uso de

drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias. Brasília: SENAD-MJ / NUTE-UFSC; 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/39576825-Ileno-izidio-da-costa.html/>>. Acesso em 27 maio 2019.

CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 2008. 228 p. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1227>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

DE CRISTO, Claudia; CANO, Débora Staub. REDE DE APOIO E A ATENÇÃO DISPENSADA A DEPENDENTES QUÍMICOS. **Quem Cuida de Quem Cuida**, Taquara/RS, p. 1-25, 31 jul. 2013. Disponível em: <<https://psicologia.faccat.br/blog/wp-content/uploads/2013/07/Claudia-de-Cristo.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FERRARI, Anderson. **Diferenças, igualdade e formação de identidade no contexto escolar**. IN: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação/Colégio de Aplicação João XXII, Juiz de Fora. v. 2, n. 1, 2000. p 87-100. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2565>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

FERREIRA, Marcelo Santana. **Walter Benjamin e a questão das narratividades** IN: Mnemosine Vol.7, nº2, p. 121-133 (2011) – Artigos Departamento de Psicologia Social e Institucional/ UERJ Disponível em: <http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/233/pdf_218>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. **Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si**. Revista Polis e Psique, 2016; p. 51 - 64 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/61381/pdf_79>. Acesso em: 28 fev. 2019.

FINCO, Daniela. **Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil**. Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, ano XI, n. 36, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2019

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do acto de ler, em três artigos que se completam**. S. Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREUD, Sigmund. **O esclarecimento sexual das crianças**. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. Vol. 9, pp. 135-144, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Escola sem partido”: imposição da mordada aos educadores**. e-Mosaicos, [S.l.], [2016?]. v. 5, n. 9, p. 11. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

GAMSON, Joshua. **As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed/Bookman, p. 345-362, 2006.

GOMES, Fernanda. **Concurso São Gonçalo – RJ. Sindicato aponta déficit de 850 servidores**. Folha Dirigida, [S.L.], 18 jul. 2018. Disponível em: <<https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/sao-goncalo-rj/concurso-sao-goncalo-rj-sindicato-aponta-deficit-de-850-servidores>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques.; RODRIGUES, Allan.; GARCIA, Alexandra. **A conversa como princípio para pensar a pesquisa e a formação docente**. IN: Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Org. Tiago Ribeiro, Rafael de Souza, Carmem Sanches Sampaio – Rio de Janeiro: Ayvu, p. 119-139, 2018.

GOSPEL Prime. **Libertação de “demônio gay” volta a gerar polêmica**. [S.L.], 25 out. 2012. Disponível em: <<https://www.gospelprime.com.br/libertacao-de-demonio-gay-volta-a-gerar-polemica/>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

GUERRA, Judite. **Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no contexto de uma escola infantil**. Dissertação do mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre. 2005. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7146>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo**. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Gazeta de Cuba: Unión de escritores y artista de Cuba, janeiro-fevereiro de, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/32450165/Alisando_o_Nosso_Cabelo_BELL_HOOKS>. Acesso em: 29 jun. 2019.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **São Gonçalo. População Estimada. 2018**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16. jun. 2017.

_____. **A Arte da conversa.** In SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: D.P&A, p. 211 – 216, 2003.

_____. **Experiência e alteridade em educação.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, dez. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação.** In: CATANI, D. et al. (org.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, p. 77-84, 1997.

_____. **Teoria Queer - uma política pós-identitária para a educação.** Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 541, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639>> Acesso em: 24 mai. 2019.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação.** 9ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2010.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2014.

_____. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2 v , 2001.

MENEZES, Carolina Ramos; SALGADO, Carla Maciel. **Caracterização morfométrica e de intervenções urbanas na Bacia Hidrográfica do Rio Imboçu (São Gonçalo, RJ): contribuição ao estudo de inundações** Revista Formação (ONLINE), v. 25, n. 44, jan.-abr. / 2018, p. 279-299. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/download/4452/4404>. Acesso em: 05 out. 2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: nov. 2018/ dez. 2018/ jan. 2019.

MIGUEL, Luís Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro.** Direito e Práxis. Rio de Janeiro,

v.7, n.15, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 2ª ed. São Paulo. Hucitec, 1993.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

_____. **A Teoria Queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, Porto Alegre, 11(21), 150-182. (2009). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100008>. Acesso em: 03 mai. 2019.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Histórias e narrativas na educação infantil**. In: GARCIA, Regina Leite. (org.) Crianças essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro DP&A, p. 81 – 101, 2002.

_____. **A escrita de si em memoriais de formação** Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo 2008. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/v/completos%5Ccomunicacoes%5CJaqueline%20de%20F%20C%20A%20tima%20dos%20Santos%20Morais.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____; CARPI, Ana Cristina M. S. **A escrita de memoriais de formação: algumas notas**. In: Luiz Fernando Conde Sengen; Elaine Ferreira Rezende de Oliveira; Heloísa Josiele Santos Carreiro. (Org.). Formação de professores para uma educação plural e democrática: Narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina. 1ed. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 51-76, 2018.

MOURA, Fernanda Pereira de; SALLES, Diogo da Costa. **O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas**. Periódicos, Salvador, n. 9, v. 1, maio-out. 2018 – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/download/25742/16110>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MUSEU de Arte Moderna de São Paulo (MAM). **Nota de Posicionamento**. Disponível em: <<http://mam.org.br/2017/09/29/nota-de-esclarecimento/>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares; DE OLIVEIRA, Leandro. **“Nós acolhemos os homossexuais”: homofobia pastoral e regulação da sexualidade**. Revista TOMO, n. 14, p. 203-227, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/504>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PIETROWSKI, Karla Adriana Chenpcik. 2011. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná. **Participação feminina no magistério do Paraná**. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/Revista6_historia/PDF/Karla%20pdf>. Acesso em: 01 jan. 2019.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação...** In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque

escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, p. 45-60, 2005.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Quem defende a criança queer?** Jangada, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun.2013. Disponível em: <<https://www.revistajangada.ufv.br/index.php/Jangada/article/view/17>>. Acesso em: 10.nov.2018.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério.** In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. 2006. p. 6167-6176. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11509452-A-mulher-no-magisterio-brasileiro-um-historico-sobre-a-feminizacao-do-magisterio-resumo.html>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

REIS, Graça. et al. **Estudos com os cotidianos e as rodas de conversação: pesquisa político-poética em educação.** Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 68-87, set. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9748>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

RISTOW, Fabiano. **Santander Cultural cancela exposição 'Queermuseu — Cartografias da diferença na arte brasileira'.** Extra, 11 set. 2017. Disponível em: <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/santander-cultural-cancela-exposicao-queermuseu-cartografias-da-diferenca-na-arte-brasileira-21807796.html>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

RODRIGUES, Alexsandro. et al. **Deslocamentos crianceiros, conversas transviadas: coisas da educação e de afirmação de uma vida que importa.** Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 407-426 maio-ago. 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/499806>>. Acesso em: 02.nov. 2018.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres. Notas sobre a “Economia Política” do sexo.** Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:CO4KBeKxZ9kJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em, 11. jan. 2019.

_____. **Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade.** Cadernos Pagu. Campinas, n. 21, pp. 1-88, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1>. Acesso em, 11. jan. 2019.

SABAT, Ruth. **Gênero e sexualidade para o consumo.** In: Louro, G. L. Corpo, gênero e sexualidade. São Paulo: Editoras vozes, 2003.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. **As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença.** Revista e-Curriculum, v. 14, n. 4, p. 1258-1287, 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29593/21846>>. acesso em: 15 jun. 2019.

SILVA DE ABREU, Luciana Izis. **Nem um pouco professorinhas! As diversas feminilidades no magistério.** In: GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO NA ORDEM DO DIA. (Org.): Denize Sepulveda - Ivan Amaro. Curitiba: CRV, p. 131-146, 2018.

SILVA JR, Jonas Alves da. **Sexualidade e Educação: um diálogo necessário.** Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 218-238, jul-dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/10965/7270>>. Acesso em: 11 set. 2018.

_____. **Uma explosão de cores no ambiente escolar: apontamentos sobre identidades travestis, transexuais e pedagogia queer.** Revista Áskesis, v. 4, n. 1, p. 39 - 55 jan-jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/33>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SILVA, Rodrigo Gonçalves Borges da; Bezerra, Waldez Cavalcante; Queiroz, Sandra Bonfim de. **Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais.** Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 26(3), p. 364-372, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i3p364-372>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SOUZA, Eliseu Clementino. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese de doutorado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares.** São Paulo: Hucitec, 1993.

TRABALHO infantil. **Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/2015).** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101388_informativo.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

URPIA, Ana Maria de Oliveira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Mães e universitárias: transitando para a vida adulta.** In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos Salvador: EDUFBA, p. 145-168, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-09.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. (org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir.** In: LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, p. 105-118, 2001.

VIEIRA, Rafael Rodrigues. **Bullying: estudo de caso em escola particular.** 2009. XIII, 163 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de PósGraduação em Psicologia Social, do Trabalho e das organizações. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18566/1/2009_RafaelRodriguesVieira.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.