

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

João Paulo de Lorena Silva

PEDAGOGIAS PORVIR *COM* CURRÍCULOS E INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS

Belo Horizonte
2024

João Paulo de Lorena Silva

PEDAGOGIAS PORVIR *COM* CURRÍCULOS E INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

Belo Horizonte
2024

S586p
T

Silva, João Paulo de Lorena, 1991-
Pedagogias porvir com currículos e infâncias em dissidências
[manuscrito] / João Paulo de Lorena Silva. -- Belo Horizonte, 2024.
211 f. : enc.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.

Bibliografia: f. 180-189.

Apêndices: f. 190-211.

1. Educação -- Teses. 2. Currículos -- Relações de gênero --
Teses. 3. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 4. Orientação sexual
-- Teses. 5. Identidade de gênero -- Teses. 6. Teoria queer -- Teses.

I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO

JOÃO PAULO DE LORENA SILVA

Realizou-se, no dia 26 de fevereiro de 2024, às 08:30 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 957ª defesa de tese, intitulada *Pedagogias porvir com currículos e infâncias em dissidências*, apresentada por JOÃO PAULO DE LORENA SILVA, número de registro 2020651461, graduado no curso de FILOSOFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Marlucy Alves Paraíso – Orientador (UFMG), Prof(a). Marlécio Maknamara da Silva Cunha (UFBA), Prof(a). Livia de Rezende Cardoso (UFS), Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira (UFMG), Prof(a). Anna Paula Vencato (UFMG), Prof(a). Evanilson Gurgel de Carvalho Filho (UFERSA).

A comissão considerou a tese: aprovada.

Além disso a Banca destaca a densidade teórica da tese, a excelente qualidade da escrita, o rigor ético e metodológico da pesquisa e os avanços que ela ajuda a produzir no campo dos estudos e das análises sobre gênero e sexualidade. A Banca recomenda fortemente que a tese seja encaminhada para concorrer ao Prêmio Capes de Tese e a sua publicação em artigos e livro.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 26 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Marlucy Alves Paraíso (Doutora)

Prof(a). Marlécio Maknamara da Silva Cunha (Doutor)

Prof(a). Livia de Rezende Cardoso (Doutora)

Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira (Doutora)

Prof(a). Anna Paula Vencato (Doutora)

Prof(a). Evanilson Gurgel de Carvalho Filho (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Marlécio Maknamara da Silva Cunha, Usuário Externo**, em 26/02/2024, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carolina da Silva Caldeira, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 26/02/2024, às 18:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Livia de Rezende Cardoso, Usuária Externa**, em 26/02/2024, às 20:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlucy Alves Paraíso, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 06:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Paula Vencato, Professora do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Greive Veiga, Chefe de departamento**, em 27/02/2024, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evanilson Gurgel de Carvalho Filho, Usuário Externo**, em 27/02/2024, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3056800 e o código CRC 9BF92FCC.

AGRADEÇO

Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida.

(Canción de las simples cosas, Mercedes Sosa)¹.

À *vida*, força delicada que me abraça e conduz, solo demasiado humano que me nutre e me impulsiona a seguir acreditando na potência dos bons encontros, na poesia dos dias, nos sorrisos largos, nos abraços demorados e na possibilidade de recomeçar.

À *Simone Lorena*, minha mãe, ou mainha, como costume chamá-la carinhosamente. Meu amor, gratidão por todo apoio, pelo colo nas horas difíceis, pelas preces carregadas de esperança e confiança. Foram muitos anos até aqui. Muitas chegadas com aquele abraço cheio de ternura no aeroporto de Recife; e despedidas cheias de lágrimas e saudade, mas com a certeza que sempre nos fortaleceu, a de que perto está quem mora no coração. A senhora nunca saiu das minhas lembranças mais bonitas. Sou muito feliz por tê-la como minha mãe. Te amo muito e para sempre!

À *Maria Joana*, minha avó, por ser “mãe duas vezes”, como costuma dizer. Vovozinha, peço licença para citar uma carta que escrevi quando era criança e que permanece guardada em um lugar de afeto e memória. “Olha, vovozinha, você pensa às vezes que estou me esquecendo da senhora, mas nunca pense isso. Pois jamais vou esquecer da minha vovozinha querida. Quando eu crescer e for homem, vou passear muito com a senhora, no meu carro bem lindo. E vou te dar bastante orgulho, te prometo!”. Reli a foto que tenho dessa carta, em meu celular, chorando de emoção. Eu sei quantas vezes a senhora dobrou os joelhos por mim, pedindo que os meus caminhos fossem cheios de benção e alegrias. Te amo muito! Ainda não cumpri a promessa do carro, mas espero cumpri-la em breve.

À *Verônica Lorena*, minha tia-mãe. Sou muito sortudo por ter tantas mães! Meu amor, eu sou muito feliz por ter a senhora em minha vida. Obrigado por sempre acreditar em mim, me apoiar e cuidar de mainha nos momentos em que não pude estar presente. Eu sempre me inspirei na generosidade do seu coração. A senhora é, repito, minha tia-mãe e eu te amo como um filho. Também estou muito orgulhoso de a senhora ter tido coragem de enfrentar as dificuldades oriundas da lesbofobia, em uma cidade do interior, e assumir com orgulho que o amor é plural.

¹ Letra disponível em: <https://www.letras.com/mercedes-sosa/961408/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

À *Cinthya Lorena*, minha tia, por todo amor e por sempre torcer por mim. Por ser referência de coragem, força e alegria em minha vida. Gratidão, também, por todas as preces e palavras de incentivo. Te amo muito! A senhora, Sérgio, Anna, Duda e Valentina são muito importantes para mim.

A *João Pedro*, meu irmão. Pedrinho, lembro de quando você chegou. Eu tinha seis anos e te coloquei nos meus abraços, apertando com força e muito cuidado para te acolher e proteger. Te amo e sinto falta de conviver com você. Espero que logo essa distância geográfica diminua e possamos compartilhar a vida com mais frequência. Você é e sempre foi muito importante para mim. Obrigado por todo carinho que tem comigo quando estou em Pernambuco. Por correr para comprar camarão, sabendo que é um dos meus pratos preferidos; por me fazer companhia nas séries e filmes durante a noite... Obrigado por ser o meu irmão!

À *Marlucy Paraíso*, minha orientadora e *mar* de afeto em minha vida, por me ensinar a pesquisar e professorar, na educação e no território curricular, afirmando a vida e criando possíveis. Marlucy, foi no segundo semestre de 2014 que a minha vida, de estudante no último ano da graduação em filosofia, se encontrou com o “professorar da criação de possíveis”, praticado por você. Na época, você estava na Universidade de Barcelona, como professora visitante. Mesmo de longe, me senti acolhido quando você respondeu o meu e-mail e disse que eu poderia participar dos encontros do GECC - *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas*. Nunca vou esquecer a alegria que senti naquele dia! A UFMG, que até então parecia distante, chegou até mim por meio de um gesto de acolhimento e confiança. Quase dez anos se passaram e aqui estou, tornando-me doutor pelas tuas mãos e com o coração cheio de gratidão. Por isso, quero reafirmar que aprendi a ser professor-pesquisador contigo! Obrigado por ter acreditado em mim e por ter dito “sim”, em um dos momentos mais delicados da minha vida. O teu acolhimento foi muito importante para que eu tivesse forças para deixar a vida religiosa como seminarista, sair do armário e me abrir à vida e ao mundo de possibilidades que floresceu a partir daquele momento. Te amo! Para onde eu for, levarei comigo o que aprendi.

À *Maria Carolina*, nossa querida Carol, que além de ter me dado a alegria de sua interlocução, como membro interno da banca de defesa do doutorado, foi quem abriu as portas do GECC para mim. Carol, obrigado pela acolhida calorosa, pelas muitas leituras e trocas nos meus primeiros anos no grupo de estudos/orientação e pelas muitas caronas. No segundo semestre de 2014, quando eu comecei a participar do grupo, ainda era seminarista e vivia em um convento na região do Barreiro, perto da casa da Carol. Após as reuniões, que aconteciam à noite, recordo que você sempre me dava carona e me deixava perto do convento. As nossas conversas, durante o caminho, sobre Foucault, currículo, pesquisa, escrita e vida, também foram

fundamentais para que eu tomasse a decisão de deixar o seminário e de começar a construir outros percursos, na universidade e na docência. Obrigado, também, pelo aceite em participar desse momento de conclusão e por todas as contribuições à minha tese de doutorado.

Ao *GECC*, por ter me ensinado que a vida acadêmica, embora desafiadora, pode ser bonita e cheia de sentido, se construída no coletivo, na solidariedade e na partilha. Gratidão por ter feito, durante todos esses anos, que eu me sentisse em casa na UFMG. Agradeço, de modo especial, às minhas colegas de orientação: Carla, Joyce, Sabrina, Clara e Júlia, pelas muitas leituras e contribuições na escrita desta tese. Sem vocês esta tese não seria possível.

Ao *corpo docente da Faculdade de Educação da UFMG*, pelas aprendizagens oportunizadas nas disciplinas, seminários e encontros. Agradeço, de modo especial, à Profa. *Carolina Tamayo*, que ministrou a última disciplina que fiz no doutorado e que deixou marcas muito bonitas em minha vida. Com você, querida Carol, aprendi que é possível ensinar e pesquisar de um modo “sentipensante”, apostando na força das poéticas da diferença na educação e na vida. Suas aulas foram uma experiência potente e vibrante, que carregarei com carinho em meu coração.

A *Marlécio Maknamara*, amigo querido e um dos professores-pesquisadores que mais admiro e respeito. Sinal de inteligência, generosidade, simplicidade, leveza, criatividade e alegria. Obrigado, Marlécio, pelo aceite em fazer parte, como membro externo da banca, de um dos momentos mais importantes de minha vida. Nunca vou esquecer tudo que você fez por mim. Obrigado pelas mensagens, dicas, conselhos, áudios, ligações, palavras de afeto e incentivo. Nos momentos em que precisei, pude contar com a sua presença amiga e guardo isso em um lugar especial do meu coração. Já te disse e reafirmo: você é uma inspiração para mim! Estou muito feliz em tê-lo como interlocutor nesse fechamento de ciclo. Que venham muitos outros!

À *Anna Vencato*, por ter me dado a honra de sua presença como membro interno da banca de defesa. Gratidão pela leitura sensível e pelas valiosas contribuições à minha pesquisa. Tê-la como interlocutora, uma importante referência nos estudos de gênero, me deixou muito feliz.

À *Lívia Cardoso*, por me conceder a alegria de sua presença em minha defesa, como membro externo da banca. Lívia, lembro que no início do mestrado eu li a sua tese e comentei com uma amiga do grupo de estudos: “Uau, que texto criativo, rigoroso e bem escrito. Um dia eu quero escrever assim!”. Quero te dizer que você é uma inspiração e estou muito feliz em tê-la comigo nesse momento tão especial.

A *Evanilson Gurgel*, pelo aceite em participar da suplência externa de minha banca de defesa. Você é um pesquisador que me inspira, querido. Seus textos, carregados de força poética, muito me ensinam. Obrigado pela presença, sempre carinhosa.

À *Shirley Miranda*, por aceitar fazer parte, como suplente interna, da banca de defesa de minha tese. Lembro com carinho uma disciplina que fiz com você sobre “Perspectivas anticoloniais em diálogo com a educação”. Foi um momento muito importante para a minha formação.

Aos meus *amigos e amigas*: Lilian, Balta, Douglas, Thales, Andrezza, Lourenço, Bárbara, Charles, Dani, Luísa, Fabiane, Flávia, Cris. Obrigado pela amizade, pelo carinho e cuidado, e por compreenderem as minhas muitas “recusas” em sair, nos últimos anos, porque tinha que “escrever a tese”. Amo vocês e agora terei mais tempo, eu espero!

Aos participantes da pesquisa, pela abertura aos encontros, conversas e experiências. Vocês são o que há de mais importante nesta tese e sou muito grato pelo aceite em fazer parte das narrativas e acontecimentos que atravessam as linhas cartográficas deste estudo.

Por tudo isso, eu quero dizer, como canta Mercedes Soza: “*gracias a la vida, que me ha dado tanto*”². Emocionado e muito feliz, regresso aos lugares em que amei e que me fazem continuar amando a vida, como anuncia a epígrafe que abre esses agradecimentos, para agradecer. Volto, também, com olhos marejados e cheios de esperança, à cidade de Pombos, interior de Pernambuco, para abraçar e agradecer ao menino que conseguiu sobreviver à homofobia e às muitas dificuldades que precisou enfrentar para chegar até aqui. Esse menino, cheio de sonhos bonitos, segurou as minhas mãos e nunca me deixou desistir. Com ele, sigo cantando: “*Gracias a la vida que me ha dado tanto. Me ha dado la risa y me ha dado el llanto*”.

² Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mercedes-sosa/37544/>. Acesso em: 29 jan. 2024.

RESUMO

Infâncias em dissidências de gênero e sexualidade transitam por diferentes territórios na contemporaneidade. Esta tese de doutorado, de natureza *cartográfica*, movimenta-se por territórios distintos com o *objetivo geral* de cartografar as pedagogias e os currículos inventados no encontro *com* essas infâncias. Trata-se de uma cartografia que acompanhou e registrou os percursos familiares e escolares de crianças que se reconhecem e/ou são lidas socialmente como trans, pansexuais, bichas e afeminadas. Fizeram parte da pesquisa dez crianças, cinco mães, oito professoras, duas orientadoras educacionais, uma assistente pedagógica, uma auxiliar educacional e uma profissional da saúde. A investigação realizada para esta tese buscou compreender como as crianças que vivenciam infâncias em dissidências disparam signos de transição em suas famílias e escolas, e analisar o que esses signos ensinam e o que com eles se pode aprender. Esta tese evidencia que a novidade inaugurada e disseminada por essas infâncias interroga pedagogias e currículos, interpelando-os a transicionar e fazer da transição, dos deslocamentos e das viagens imóveis, a matéria de um fazer pedagógico e curricular que se faz em ato. Operando com conceitos extraídos das filosofias da diferença, dos estudos *queer* e das perspectivas curriculares pós-críticas, tais como: dissidência, hospitalidade, corpo, gênero, sexualidade, pedagogia, currículo, agenciamento, resistência e experimentação, esta tese mostra os diferentes movimentos feitos na pedagogia e no currículo quando crianças dissidentes e suas famílias expressam seus desejos de viver e fazem o enfrentamento das adversidades que aparecem em seus caminhos. O *argumento geral* desta tese é o de que a chegada *assumida* das infâncias em dissidências ao território escolar, em aliança com um currículo externo, tem demandado a criação de pedagogias hospitaleiras, que hesitam, que operam por afectos *queer* e que lidam com a urgência implicada em uma vida. Tais pedagogias coadunam para a criação de currículos *outros*, a saber: currículos de portas abertas, que gaguejam, que operam com sensações à flor da pele e fazem o enfrentamento às normas de gênero e sexualidade. Esta tese mostra que essas diferentes pedagogias e os currículos que demandam não estão dados de antemão, não se pretendem universais e não querem prescrever o melhor caminho, a verdade a ser assimilada ou o que precisa ser feito para salvar as crianças da normatividade de gênero e sexualidade. Na contramão desses pressupostos transcendentais e teleológicos, as pedagogias cartografadas funcionam de modo a hospedar a estrangeiridade das infâncias em dissidências; criar currículos abertos à diferença; fazer currículos gaguejarem e se abrirem à linguagem da experimentação; aliançar corpos e compor com as sensações; criar currículos à flor da pele; visibilizar as crianças trans e inventar caminhos possíveis para abrigar as infâncias em sua multiplicidade. O que se faz nessas pedagogias e nos currículos que são inventados a partir delas é um exercício ético e imanente de experimentação, de composição com as sensações e com os afectos que pedem passagem. Exercício que implica abrir o corpo para a criação de possíveis no fazer pedagógico, nas práticas curriculares e na vida que se costura no território escolar.

Palavras-chave: Currículo; Pedagogias *porvir*; Infâncias em dissidências; Gênero; Sexualidade; *Queer*.

ABSTRACT

Childhoods in gender and sexuality dissidence move through different territories in contemporary times. This doctoral thesis, which is cartographic in nature, moves through different territories with the general aim of mapping the pedagogies and curricula invented in the encounter with these childhoods. It is a cartography that followed and recorded the family and school journeys of children who recognise themselves and/or are socially read as trans, pansexual, queer, and effeminate. Ten children, five mothers, eight teachers, two educational counsellors, a teaching assistant, an educational assistant, and a health professional took part in the research. The research carried out for this thesis sought to understand how children who experience dissident childhoods trigger signs of transition in their families and schools, and to analyse what these signs teach and what can be learned from them. This thesis shows that the novelty inaugurated and disseminated by these childhoods questions pedagogies and curricula, calling on them to transition and make transition, displacement, and immobile journeys the subject of a pedagogical and curricular process that is done in act. Working with concepts drawn from philosophies of difference, queer studies and post-critical curricular perspectives, such as: dissidence, hospitality, body, gender, sexuality, pedagogy, curriculum, agency, resistance and experimentation, this thesis shows the different movements made in pedagogy and curriculum when dissident children and their families express their desires to live and confront the adversities that come their way. The general argument of this thesis is that the assumed arrival of dissident childhoods on school territory, in alliance with an external curriculum, has demanded the creation of pedagogies that are hospitable, that hesitate, that operate through queer affections and that deal with the urgency involved in a life. Such pedagogies are conducive to the creation of other curricula, such as open-door curricula, that stutter, operate with sensations on the surface of the skin and confront gender and sexuality norms. This thesis shows that these different pedagogies and the curricula they demand are not given in advance, do not pretend to be universal and do not want to prescribe the best path, the truth to be assimilated or what needs to be done to save children from the normativity of gender and sexuality. Contrary to these transcendent and teleological assumptions, mapped pedagogies work in such a way as to host the foreignness of childhoods in dissent; to create curricula that are open to difference; to make curricula stutter and open up to the language of experimentation; to ally bodies and compose with sensations; to create skin-deep curricula; to make transgender children visible and to invent possible paths to house childhoods in their multiplicity. What is done in these pedagogies and in the curricula that are invented from them is an ethical and immanent exercise in experimentation, in composing with the sensations and affections that ask for passage. An exercise that involves opening the body to the creation of possibilities in pedagogical practice, in curricular practices and in the life that is sewn into the school territory.

Keywords: Curriculum; Pedagogies to come; Childhoods in dissidence; Gender; Sexuality; Queer.

SUMÁRIO

PROLÓGO	12
1 INTRODUÇÃO	20
2 PAISAGENS CONCEITUAIS DE UM PLANO DE IMANÊNCIA PARA UMA CARTOGRAFIA POVOADA POR INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS	27
2.1 Paisagem conceitual I: Das perspectivas pós-críticas em educação e currículo	31
2.2 Paisagem conceitual II: Das infâncias em dissidências de gênero e sexualidade	33
2.3 Paisagem conceitual III: Das pedagogias e currículos que se fazem em ato	40
3 CARTOGRAFIA PARA PESQUISAR PEDAGOGIAS EM ATO, CURRÍCULOS E INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS	45
3.1 Entrando no território para demarcar as suas espacialidades	47
3.2 Os movimentos de uma cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências	58
3.2.1 Movimento I: Organizar encontros	
3.2.2 Movimento II: Compor com as sensações	63
3.2.3 Movimento III: Narrar em dissidência fazendo agenciamentos	66
4 PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE PARA UM CURRÍCULO DE PORTAS ABERTAS	71
4.1 Entrando na intimidade da casa: os efeitos da transição de gênero de crianças em suas famílias	76
4.2 O amor é signo que expande e rompe fronteiras: da intimidade da casa às portas abertas de um currículo hospitaleiro	88
5 PEDAGOGIA DA HESITAÇÃO PARA FAZER O CURRÍCULO GAGUEJAR	106
5.1 Encontros com signos que interpelam a escola a inventar e praticar uma pedagogia da hesitação	110
5.2 Deixar morrer para que uma pedagogia <i>outra</i> possa nascer	116
5.3 Uma pedagogia que celebra a transição	121

6 PEDAGOGIA DOS AFECTOS <i>QUEER</i> PARA CRIAR UM CURRÍCULO À FLOR DA PELE.....	136
6.1 Aliançar para existir na diferença e deslocar corporalidades em um currículo.....	139
6.2 A demanda pela criação de um currículo à flor da pele.....	146
7 CURRÍCULO DO ENFRENTAMENTO E A PRODUÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE LUTADORA.....	156
7.1 Visibilizar as infâncias trans como estratégia para acolher e convocar à luta.....	162
7.2 A estratégia de lutar como uma mãe no currículo do enfrentamento.....	167
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEGUIR CONFABULANDO PEDAGOGIAS E CURRÍCULOS SENSÍVEIS ÀS INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS.....	175
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES.....	190

PRÓLOGO

As linhas e os traçados desta tese de doutorado agenciam-se à geografia existencial de um pesquisador que também viveu uma infância em dissidência, experimentando as alegrias, as dores, os medos, as inseguranças e as possibilidades de habitar um corpo infantil desviado da norma. Uma criança que cresceu e fez da dor uma luta, assumindo na micropolítica das relações cotidianas, na pesquisa acadêmica em currículo e na docência em uma instituição de educação básica a afirmação da vida em sua multiplicidade.

Cornejo (2011) argumenta que “não explorar e problematizar o próprio lugar de enunciação é considerá-lo um lugar vazio” e “tal pretensão é inevitavelmente imperialista e colonizadora” (CORNEJO, 2011, p. 80). Isso porque esse lugar supostamente vazio do agente que escreve dá lugar ao “sol histórico da teoria: o sujeito europeu” (SPIVAK, 1998, p. 180), branco, cristão, cisgênero, masculino, heterossexual e burguês. Esta tese, na contramão desses pressupostos coloniais, nasce das mãos, das afetações, do corpo em transe, do pensamento rebelde, dos desejos dissidentes e das esperanças de uma bicha da classe trabalhadora e de sua infância transviada. Nesse sentido, narro, a seguir, alguns fragmentos das paisagens geográfico-existenciais de minha vida. Fragmentos que, misturados às linhas e aos traçados desta investigação, me fizeram tomar este tema como objeto de investigação e de compreensão, povoando o território no qual esta tese se instala e se movimenta.

1. O DIÁRIO ESCONDIDO

Em 2001, na cidade de Pombos, interior pernambucano com pouco mais de 20.000 habitantes, uma criança viada de 10 anos escreve, em seu diário, que está gostando de um amigo da escola. A porta do quarto está fechada. Mesmo sem entender muito bem, o menino sabe que as suas palavras escritas não devem ser achadas por sua mãe, muito menos por seu pai. Ele escreve rápido. Há tensão e medo em cada palavra rabiscada às pressas. Ainda assim, tenta ser caprichoso na letra e na organização da escrita. Afinal, desde que aprendeu a escrever, disputa com as colegas da escola o lugar da letra mais bonita. “Filho, o almoço está pronto!”, escuta a mãe gritar da cozinha. Quase que em um movimento intuitivo, levanta o colchão de sua cama e *esconde* o seu diário. “Mainha, já estou indo!”, responde. Seu coração está agitado, os batimentos aceleram.

Esconder é um verbo conhecido para o menino. Do mesmo modo que omitir, calar, reservar, guardar, camuflar, disfarçar, dissimular são verbos que fazem parte de sua vida. Esconder tudo que está relacionado a seus desejos. Esconder tudo que usa para expressar seus sentimentos, como é o caso de seu diário³. Debaxo da cama, dentro do guarda-roupas, na última gaveta da cômoda, atrás da porta... Muitos são os lugares onde esconde o seu diário, a sua voz, os seus olhos, o seu desejo, o seu corpo. A bala do medo incrustada no coração (PRECIADO, 2020), uma vez ou outra arde, lembrando-lhe que a sua vida não está autorizada. A dor nem sempre cabe no peito. Escrever no diário e chorar, nesse sentido, são formas de salvação, possibilidades de contar para alguém sentimentos secretos, mesmo que seja para as folhas em branco de um caderno velho transformado em diário. Escrever é a possibilidade inventada para narrar-se, quase que sussurrando entre uma folha e outra, de modo a não sucumbir à morte.

A pequena bicha escreve todos os dias em seu diário. Gosta de misturar as cores das canetinhas, grifar as palavras e misturá-las a desenhos que inventa quando deixa solta a imaginação. Certa vez desenhou sua família. Todos estavam de mãos dadas e felizes, rodeados por flores, corações e passarinhos. No desenho, seu pai segurava as suas mãos com afeto e ele se sentia protegido e amado. Quando fechou o seu diário, a realidade outra vez turvou o seu dia, murchando as flores e espantando para longe os passarinhos. Era final de semana. Seu pai trabalha na Paraíba, estado vizinho de Pernambuco. Por isso só vem para casa na sexta-feira à noite e fica até o domingo. O menino conta os dias. Quando chega a sexta-feira, fica apreensivo e começa a se angustiar. A bala no peito arde mais intensamente. A presença do seu pai, homem duro e de poucas palavras, é o desconforto que se repete a cada fim de semana. Ao contrário do desenho feliz, pequena “heterotopia⁴” (FOUCAULT, 2013) inventada em seu diário, o seu pai há tempos já não segura em suas mãos. Pai e filho. Dois corpos deslocados em uma mesma casa. Entre um silêncio e outro, o armário como esconderijo.

³ O diário escondido significou, na minha infância, a possibilidade de narrar a mim mesmo, os meus desejos, ideias, medos, angústias, sonhos e esperanças, em um contexto social que me impossibilitava de fazê-lo de outro modo. Algo similar foi descrito por Michelle Perrot em “As mulheres ou os Silêncios da História” (2005), obra que analisa os espaços de memória construídos e ocupados pelas mulheres ao longo da história e que, entre outros assuntos, discorre sobre a importância que os diários tiveram para que as mulheres pudessem expressar seus desejos mais secretos, em tempos altamente policiados pelo domínio masculino, nos quais as vozes femininas não podiam circular no espaço público.

⁴ Uma heterotopia, conforme explica Foucault (2013), diz respeito à criação de “lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los, [...] *contraespaços*” ou “[...] utopias localizadas” (FOUCAULT, 2013, p. 20).

2. O CAMINHO PARA A ESCOLA

Durante a semana, o menino vai à escola. De sua casa até onde estuda é preciso caminhar um pouco, cerca de 15 minutos. Para chegar à escola, é necessário passar em frente a oficina mecânica de seu tio paterno. O menino acelera os passos e algumas vezes corre. Teme ser visto pelo tio e ter que entrar na oficina para pedir a benção. Isso porque nas vezes em que entrou, sentiu-se intimidado e com vergonha. Os olhares de suspeita, os risinhos, as piadas sobre mulher e sobre “viado”, a forma como o seu tio e os outros mecânicos se dirigiam a ele, causavam-lhe uma mistura de medo, vergonha e dor. Então, enrijecia o seu pequeno corpo, na tentativa de ocultar o andar lido como feminino e a expressão dissidente de seus gestos. Tentava não mexer muito as mãos. Certa vez, ouviu o seu pai falando com a sua mãe que era preciso corrigir os seus “trejeitos”. Mas como conter a liberdade de um corpo? Por isso, o menino tenta não ser visto. Quando está só, o seu corpo ferve.

Antes de chegar à escola, passa por algumas ruas pouco movimentadas. Aproveita para soltar o seu quadril, enquanto imagina os movimentos que aprendeu com Joelma, sua cantora favorita naqueles tempos. Nesse momento, esquece dos olhares normativos de sua família, de outros adultos e até mesmo de outras crianças. Imagina-se calçando as longas botas da cantora da Banda Calypso. Balança sua cabeça para frente e para trás, coreografando as músicas que costuma ouvir. A criança viada está fervendo! Entre o armário de casa e o armário da escola, é preciso existir com liberdade, mesmo que isso só dure alguns instantes no relógio cronológico.

3. A ESCOLA

A festa escolar de Natal chegou. Todos(as) os(as) estudantes da 4ª série estão ansiosos(as) para o momento das homenagens e da entrega de medalhas para os(as) “melhores alunos(as)”. Nesse dia, uma exceção é aberta e não é necessário vestir o uniforme. A criança viada escolhe a melhor roupa. Quer aparecer bonita na fotografia oficial. Ela sabe que, como nos outros anos, ganhará alguma medalha pelo ótimo desempenho nas notas e no comportamento. Fica feliz com a sensação de ser vista com orgulho. A escola está enfeitada com tecidos vermelhos, luzes coloridas e uma linda árvore de Natal. No meio da festa, o diretor anuncia: “Agora é a hora de os alunos que se destacaram receberem uma medalha de homenagem”. Após alguns nomes, o seu é mencionado. A criança viada sorri e, timidamente, caminha até o diretor, enquanto os presentes aplaudem.

Em todo o seu percurso escolar no ensino fundamental, o menino busca se destacar nos estudos. Gosta dos elogios, do reconhecimento e da medalha ao final de cada ano. Sua família vibra com ele. O dia da entrega do boletim é sempre motivo de comemoração, de abraços de sua mãe e de presentes comprados por seu pai. Nesse dia, até esquece que carrega uma bala no peito. As ofensas e os xingamentos das outras crianças – como no dia em que foi chamado com violência de “bicha” pela primeira vez –, ficam suspensos por alguns dias. Não dá atenção a eles. Na sala de aula, senta-se na segunda carteira, próximo ao quadro negro. É um dos poucos meninos a sentar nas primeiras carteiras. Por isso, quando o professor propõe um trabalho em dupla, sempre tem a companhia de alguma menina.

As meninas são sempre uma companhia. Com elas, o menino se sente mais à vontade, seu corpo respira com mais liberdade. No recreio, se senta com elas para brincar, lanchar e observar os meninos jogando futebol. A criança viada não gosta de futebol. Nas aulas de Educação Física, quando precisa jogar, finge que passa mal, pede para ir ao banheiro e demora bastante tempo para voltar. Esconde-se, disfarça, camufla, dissimula. A tortura desse dia começa no dia anterior, quando se põe a pensar na “desculpa” que precisará inventar para escapar de alguma forma. Nessas aulas, sente o seu corpo exposto, nu. A sensação de deslocamento e de estranheza tomam conta dele. Não sabe jogar. Não gosta de jogar. É o último a ser escolhido para compor o time. O professor o trata com desprezo, como se não tivesse a masculinidade necessária para “dar um gol”. O menino odeia as aulas de Educação Física com todas as suas forças. Mesmo sendo considerado um “excelente aluno”, é nessa disciplina que fica em recuperação e precisa fazer um trabalho escrito sobre “A história das Olimpíadas”.

Fazer o trabalho escrito não é de todo ruim. Se o menino pudesse, passaria todas as aulas de Educação Física na biblioteca, lendo e escrevendo, atividades que sente prazer em fazer. Gosta de estudar. Mesmo sem entender muito bem, ele sente que “o estudo” é coisa valorizada e, talvez, essa seja uma forma de ser visto, reconhecido e acolhido como alguém de quem se possa sentir orgulho. Este é um modo de sobreviver aos insultos de seus colegas, aos silêncios de alguns professores, à frieza e à desconfiança de seu pai e à falta de entendimento de sua mãe. É como se o sucesso escolar fosse uma forma de compensar a falta que carregava em seu corpo-criança, reparar a relação com a sua família pelos prejuízos produzidos na marca do desvio e abrandar a dor da bala carregada no peito.

4. A IGREJA

O ano é 2003 e falta um mês para o menino completar 12 anos. Em um domingo, após a missa matinal, a avó da criança viada permanece na igreja para conversar com o padre e entender o motivo da expulsão de seu neto do grupo de coroinhas. O pároco, homem rude e de temperamento quente, a recebe na sacristia. Dona Z. está nervosa e ansiosa, tem medo daquilo que pode escutar. Após esperar alguns minutos, o sacerdote a recebe. “Dona Z., a senhora sabe que ‘uma laranja podre contamina todo o cesto’”, explica. “Precisei afastar o seu neto porque ele estava influenciando os outros coroinhas para o mau caminho”. Dona Z. não pergunta o que seria esse “mau” caminho. Tampouco o sacerdote dá detalhes. Dona Z. começa a chorar. O fantasma do passado parece retornar diante dela. O seu marido, que alguns anos antes se suicidou por ter sido considerado pela família e pela sociedade do município como um “degenerado” e um “possuído pelo demônio” – após descobrirem a sua “homossexualidade” –, estava ali, retornara na história de seu primeiro e amado neto.

A guerra foi posta. Ao chegar em casa, uma reunião familiar é convocada e a pequena bicha é chamada ao confessionário. Era preciso confessar o crime para, de alguma maneira, expurgá-lo. O menino nega. Desesperado, puxa a toalha da mesa, fazendo com que pratos e copos caiam no chão. A louça quebrada é também o seu coração, a sua vida, o seu presente, passado e futuro. Chorando, o menino grita que quer morrer. Na mesma semana, enquanto estava na escola, sua mãe vasculhou todas as suas coisas. Era preciso encontrar alguma prova que o denunciasse. Debaxo de sua cama, o seu diário foi encontrado. Ali estava a prova escrita, o relato, o auto de sua infração.

Chegando da escola, no horário do almoço, a mãe espera em pé o menino. Seu corpo está enrijecido, seu olhar lacrimado e com expressão de sofrimento, o diário em uma de suas mãos. O menino fica paralisado. Antes de qualquer outra reação, chora copiosamente. “Eu nunca imaginei que tinha gerado no meu próprio ventre uma cobra”, são as palavras que recorda desse dia. De repente, havia se tornado uma criança sem passado e sem futuro. O presente o aniquilara. Viu-se, aos poucos, como que em meio a uma densa neblina, deixar de ser “o orgulho da família”, “um menino gentil e educado”, uma “criança carinhosa”, “um menino estudioso e que tira as melhores notas”; e tornar-se, naquele dia, uma criança-problema ou, nas palavras de Judith Butler (2015a), um *problema de gênero*. O pequeno garoto não entendia o que havia de errado consigo e somente sabia chorar. Foi então que, passados alguns dias, a sua mãe, junto com a sua avó e tia chamaram-no para uma conversa. O seu pai não participou, esconderam

dele o acontecido. Disseram-lhe que precisava “voltar a participar da igreja”, que estava “afastado de Deus” e, por isso, estava passando por “tentações”.

5. O SUICÍDIO

Ao final da conversa, a sua avó contou-lhe, pela primeira vez, a real história da morte do seu avô. Com olhos marejados e voz rouca, a velha matriarca confessou-lhe, como que em luto, que o seu avô havia se suicidado alguns meses após eles terem se divorciado. O motivo da separação foi que ela descobriu que ele era “gay” e que a estava traindo com um homem. Ao olhar para ele, mesmo estando diante de uma criança de 11 anos, era como se o fantasma da história do seu falecido marido tivesse regressado à família. O menino podia perceber no seu rosto o medo e a aflição provenientes de um fantasma do passado. Sentia-se péssimo. Repentinamente, as cores vivas da sua infância foram turvadas pelo medo e por um sentimento de culpa que começou a acompanhá-lo desde então. Por mais que não entendesse, sentia que algo nele estava errado. Pois somente isso poderia explicar o sofrimento de sua família. Por duas vezes, o menino cogitou se jogar de um viaduto que ficava nas redondezas de sua casa. Chorando, até escreveu uma carta de despedida, anunciando que o “demônio” que carregava em sua carne havia chegado ao fim. A morte é algo que sempre está à espreita de uma criança viada, a qualquer momento ela pode nos encontrar.

6. A MORTE

Para não sucumbir, o menino acaba aceitando participar de encontros promovidos pela Renovação Carismática Católica (RCC), movimento conservador e reacionário da Igreja Católica. O primeiro retiro de oração que participa é no dia de seu aniversário de 12 anos, em maio de 2003. Nesse encontro, convence-se de que precisa de “conversão” e acaba se tornando, por algum tempo, um religioso convicto e “fervoroso”. Reza todos os dias para que Deus o “cure” da homossexualidade e que pare de se sentir atraído por outros meninos. Na época, sua família o apresenta a um padre da RCC que fazia sucesso e era muito querido na região. O menino fica feliz e, finalmente, sente que pode mudar e voltar a ser um orgulho para sua família. A criança viada é acolhida pelo padre J. e este acaba se tornando o seu padrinho de crisma. O padre diz à família que para o “tratamento espiritual” funcionar se faz necessário que o menino seja atendido para uma confissão todas as semanas. Por isso, semanalmente, às quintas-feiras,

o garoto se desloca de sua cidade até a cidade vizinha de Gravatá, onde está a Comunidade Canção Nova.

O padre explica ao menino, agora adolescente, que seu problema é resultante de uma “carência paterna” e que, por isso, em seus encontros, é necessário muitos abraços e carícias, com o objetivo de sanar essa carência e curar a sua sexualidade. O menino estranha, mas confia no padre e acaba acreditando. Alguns meses depois, os abraços vão ficando mais fortes e as carícias mais intensas, o menino acaba sendo abusado sexualmente pelo sacerdote. Por medo, não conta a ninguém. Somente reza e pede perdão a Deus. Naquele dia, a inocência de um menino que, até então, acreditava que a religião poderia curá-lo de seu desejo, é assassinada. Essa história de abusos e manipulações vai durar alguns anos. Sem saber o que fazer, o garoto conversa várias vezes com o padre, dizendo que não quer aquilo. O padre retruca, explicando: “Você não está entendendo o plano de Deus. Eu só quero o seu bem”. Na escola, tudo começa a desandar. As notas, que antes eram excelentes, ficam vermelhas. O garoto se sente confuso e não sabe mais o que fazer com a sua vida.

7. “ANO PASSADO EU MORRI, MAS ESSE ANO EU NÃO MORRO”

A vida de uma criança viada não é fácil. Escrevo esta tese de doutorado como um sobrevivente. Nós, os adultos de peito ferido, “somos os sobreviventes de uma tentativa sistemática e política de infanticídio: sobreviventes à tentativa de matar em nós, quando ainda não eramos adultos e não podíamos nos defender, a multiplicidade radical da vida e o desejo de mudar os nomes de todas as coisas” (PRECIADO, 2020, p. 27). Somos sobreviventes às nossas famílias, que deveriam nos amar e proteger, mas que, não poucas vezes, acabaram cedendo à tirania das normas de gênero e sexualidade. Somos sobreviventes à igreja, instituição que desde cedo ajuda a cravar em nosso peito uma bala de vergonha, medo e tristeza. Instituição que viola os nossos corpos e nos ensina que somos “pecadores”. Somos sobreviventes à escola que, em diferentes contextos, fecha os olhos e acaba ajudando a apertar o gatilho que nos fere e nos mata. Por nós, os sobreviventes e por todas as crianças que não tiveram a mesma sorte, hoje eu canto: “Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro. Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”.⁵

Nesta tese de doutorado, analiso as conexões que as crianças fazem com pedagogias e currículos que estão sendo inventados em ato. Pedagogias e currículos que, em agenciamentos

⁵ Trecho da canção “Sujeito de Sorte”, de Belchior. Disponível em: <https://m.letras.mus.br/belchior/344922/>. Acesso em: 28 maio 2023.

de criação, dispararam linhas que levam à vida e fazem crianças escaparem dos poderes que as querem mortas. Trata-se de uma questão visceral para mim. Em minha história, linhas de morte e de vida caminharam juntas, encontrando-se em alguns momentos, separando-se em outros. O menino que acreditava na “cura divina” do seu desejo considerado “pervertido” foi assassinado no confessionário da norma. Ali, onde a mesa é posta e sacralizada, e a comunhão do corpo de Cristo é compartilhada entre o sacerdote e os fiéis, um corpo infantil foi imolado. No altar, entre velas e incensos, a oferenda foi posta. Uma criança morreu em nome da absolvição de seus pecados. Corpo-sacerdotal, corpo-criança, corpo-de-Cristo, violência, morte, silêncio, vergonha, medo, carne, sangue, oferta, eucaristia, confissão, penitência. Para escapar de outras linhas de morte que poderiam aniquilar para sempre o menino, foi necessário fazer conexões que o levassem à vida.

Vida que insiste, apesar de tudo. Vida que canta a morte, as pequenas mortes, para sagrá-las como sementes de renascimento. Vida que grita e luta. *Uma vida porvir*, como as pedagogias e os currículos que povoam esta tese.

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma tese sobre *pedagogias* porvir, currículos e infâncias em dissidências de gênero e sexualidade. Instiga-me compreender e analisar o que acontece quando crianças que vivenciam essas infâncias e suas famílias chegam ao território escolar e demandam reconhecimento, abertura e hospitalidade para seus modos de existência. Trata-se, portanto, de uma tese sobre encontros. Encontros que se costuram na delicadeza de uma vida, nas perguntas que fazem ruir as certezas, nas alegrias das chegadas e nas pequenas mortes que estão contidas nas despedidas. Encontros de crianças que se reconhecem e/ou são lidas socialmente como trans, pansexuais, bichas, afeminadas *com* pedagogias e currículos criados na artesanania das relações.

As infâncias que participam desta investigação têm sido nomeadas de diferentes modos, embora as crianças sempre encontrem um jeito de, em movimentos de peraltagem, fugir do nome que as classifica. Infâncias que nos escapam (DORNELLES, 2005, p. 71-102), *el niño* e *la niña* (CORAZZA, 2001; 2004), infâncias *queer* (PRECIADO, 2020; SILVA, 2018), infâncias (im)possíveis (COUTO JÚNIOR; POCAHY; OSWALD, 2018); infâncias (des)viadas (MOURA; SALLES, 2018), infâncias não recomendadas (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018), infâncias trans (FAVERO, 2020), entre outros, são alguns dos nomes que recebem. Nesta tese, chamo-as de *infâncias em dissidências* porque, conforme evidenciarei, elas ocupam uma posição de conflito, dissenso, contestação, cisão e desavença em relação à imagem moderna da infância.

Esta tese de doutorado transita por territórios distintos, que se agenciam aos percursos traçados por crianças, famílias, profissionais da escola e da saúde. Fizeram parte desta investigação dez crianças, cinco mães, oito professoras, duas orientadoras educacionais, uma assistente pedagógica, uma auxiliar educacional e uma profissional da saúde, de diferentes cidades e estados do Brasil, a saber: Aracaju/Sergipe; Belo Horizonte, Uberlândia e São João del-Rei/Minas Gerais; Itaúna/São Paulo e Petrópolis/Rio de Janeiro. É do entrelugar desses diferentes territórios que emerge o **problema central** desta pesquisa: Que pedagogias e currículos são inventados no encontro com as infâncias em dissidências de gênero e sexualidade? Problema que se desdobra em outras questões que são discutidas nesta tese: O que constitui e como funcionam essas pedagogias? Que currículos estão demandando e produzindo? O que ensinam essas pedagogias e currículos? O que com elas se pode aprender?

O **objetivo geral** desta tese é produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro *com* infâncias em dissidências de gênero e sexualidade. Compreendo

pedagogia como uma prática que ensina um currículo. Uma prática que está implicada nos processos de ensinar e de aprender; nos “processos de produção de conhecimentos” [...] e que “tenta influir na ocorrência e nos tipos de experiência” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 112). Como prática de ensinar, a pedagogia é uma relação que movimenta estratégias, dispara signos e produz conhecimentos, sensações e experiência. Por se tratar de uma prática que se faz em ato, as pedagogias demandam currículos e, ao mesmo tempo, participam de sua criação. Já *currículo* é aqui entendido como “um território [...] de *disseminação* de saberes diversos, de *encontros* ‘variados’, de *composições* ‘caóticas’, de *disseminações* ‘perigosas’, de *contágios* ‘incontroláveis’, de *acontecimentos* ‘insuspeitados” (PARAÍSO, 2010a, p. 15).

Operando com conceitos extraídos das filosofias da diferença, dos estudos *queer* e das perspectivas curriculares pós-críticas, tais como: dissidência, hospitalidade, corpo, gênero, sexualidade, pedagogia, currículo, agenciamento, resistência e experimentação, esta tese evidencia e analisa os diferentes movimentos feitos na pedagogia e no currículo quando crianças dissidentes e suas famílias se conectam à linhas que levam à vida. O **argumento geral** desta tese é o de que a chegada *assumida* das infâncias em dissidências ao território escolar, em aliança com um currículo externo, tem demandado a criação de pedagogias hospitalares, que hesitam, que operam por afectos *queer* e que lidam com a urgência implicada em uma vida. Tais pedagogias coadunam para a criação de currículos *outros*, a saber: currículos de portas abertas, que gaguejam, que operam com sensações à flor da pele e fazem o enfrentamento às normas de gênero e sexualidade.

De acordo com Marlucy Paraíso (2018), ao “trabalhar com currículo, gênero e sexualidade é necessário ter em conta [...] que muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive no currículo” (PARAÍSO, 2018, p. 24). Isso porque “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAÍSO, 2010a, p. 13). Nesse sentido, esta tese de doutorado se movimenta sobre as linhas de uma compreensão alargada de currículo, entendendo-o não somente como um conjunto de disciplinas ou um sistema de organização de habilidades e competências a serem desenvolvidas no espaço escolar, mas como “um território *político, ético e estético*” (PARAÍSO, 2018, p. 47), que está imbricado na produção de inteligibilidade dos corpos e vidas, inclusive na infância. O currículo é território onde morte e vida coexistem e travam lutas e disputas. Território onde pequenas mortes, tais como: a morte do desejo, a morte do prazer, a morte da alegria, a morte dos sonhos e a morte de um gênero podem acontecer. Ao mesmo tempo, trata-se de um território em que linhas que se agenciam e levam para a vida podem se instalar, produzindo alegrias, recomeços e o desejo de lutar e

resistir. Afinal, como afirma Paraíso (2020), é sempre possível fazer proliferar, em um currículo, forças “que transgridam, mobilizam, movam, alegrem, potencializam, façam buscar por outras palavras e por outras formas de expressão [...]” (PARAÍSO, 2020, p. 43).

Desse modo, esta tese interroga os signos que são disparados nos agenciamentos produzidos entre infâncias em dissidências, pedagogias e currículos. Um signo, conceito que Deleuze extraiu da literatura proustiana, é um elemento que pode ser “material” e “imaterial”, e que “implica em si a heterogeneidade como relação” (DELEUZE, 2022, p. 27). Cada signo, de acordo com Deleuze, “tem duas metades: *designa* um objeto e *significa* alguma coisa diferente” (DELEUZE, 2022, p. 32). Um signo pode ser um movimento, um sabor, um som, as cores de uma pintura, uma vibração que desliza na pele e põe um corpo em estado de alerta, uma expressão, um gesto, um olhar. Aprender, nessa perspectiva, é “ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada” (DELEUZE, 2022, p. 31). Eis o motivo de ser “tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que torna toda educação amorosa, mas também mortal” (DELEUZE, 2018, p. 43).

Ao mapear diferentes pedagogias e currículos que estão sendo inventados em ato, na relação com os signos que são disparados pelas infâncias em dissidências, esta tese também se atenta aos signos que são *ensignados* nessas pedagogias porvir. Ensinar, nessa perspectiva, é *ensignar*, emitir signos a serem decifrados (DELEUZE, 2022). Para Deleuze (2018), “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (DELEUZE, 2018, p. 43). Nesse sentido, esta tese analisa o que se ensina e o que se pode aprender com os signos emitidos por pedagogias que hospedam as infâncias em seus trânsitos, que fazem da hesitação a matéria para fazer um currículo gaguejar, que abrem os corpos e os currículos para exercícios de composição com as sensações e com os afectos *queer* e que, sensível à urgência que interpela o nosso tempo, disparam no currículo o desejo de lutar e enfrentar as normas que produzem tristeza e sofrimento.

As pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências, conforme evidencia esta tese, recusam-se a trabalhar com os poderes que entristecem a vida e subtraem as suas forças, não querem desvelar uma essência última ou fundamental da vida e das coisas. Trata-se de pedagogias e currículos que brincam com a *experimentação*, cuja plasticidade criadora será o único critério para julgar o tipo de vida ali presente, seu grau de intensidade e potência. Afinal, “já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem,

traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Nessas pedagogias, fabuladas e praticadas na abertura dos corpos aos signos amorosos da hospitalidade, compreende-se que uma vida é pura imanência, “uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa” (DELEUZE, 2002, p. 12). Isso porque “uma vida não contém nada mais que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. Aquilo que chamamos de virtual não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria” (DELEUZE, 2002, p. 16). Nesse processo, a “atualização do virtual é a singularidade, enquanto o próprio atual é a individualidade constituída” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 175). As infâncias em dissidências, desse modo, também se constituem como singularidades. Em movimentos de dissidências às normas de gênero e sexualidade, essas infâncias atualizam outros modos de vida, pois têm em seu funcionamento a chama de um desvio, a centelha de um escape, a brevidade deslizante de uma linha de fuga que “não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha [...] de queda, perpendicular a dois” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 91).

Instalando-se nos territórios das infâncias e afetada pela compreensão deleuziana de que “mesmo individual, a construção do plano é política, ela engaja, necessariamente, um ‘coletivo’, agenciamentos coletivos, um conjunto de devires sociais”, e que “nesse sentido tudo é política” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 107-113), esta tese também mapeia os rastros *micropolíticos* que são disparados pelos agenciamentos coletivos das infâncias em dissidências, das pedagogias e dos currículos. Ao fazer isso, opera com um conceito de micropolítica, compreendendo-a como “uma certa maneira de ocupar, de preencher um espaço-tempo, ou de inventar novos espaços tempos: os movimentos revolucionários” (DELEUZE, 2013, p. 216). Tais movimentos nada têm a ver com uma revolução molar ou com a utopia teleológica de uma revolução capaz de nos redimir de uma vez por todas dos nossos fantasmas, demônios e mazelas. O que está em questão, aqui, são movimentos de revolução moleculares, um certo “devir revolucionário” (DELEUZE, 2013, p. 215), arrojado “pelas irrupções de afectos que nos chegam pelo saber-do-corpo e que nos forcem a reinventar a realidade [...], criar novas maneiras de existir, outras alianças, novos sentidos” (ROLNIK, 2016, p. 27-28).

Em um território, seja ele qual for, “há vidas que se movem. Há todo um *processo* sendo vivenciado; que é o que realmente importa, porque no *meio* tudo se passa e porque o fim não existe!” (PARAÍSO, 2018, p. 28). O fim não existe porque a vida, esta abertura intempestiva e indomável, está sempre “grávida de possibilidades”. É sempre possível, nela, mobilizar alguma

“força capaz de deformar as *formas*” e criar “encontros potentes que permitem encontrar a diferença de cada um” (PARAÍSO, 2015, p. 50). Nesse sentido, as infâncias, as pedagogias e os currículos também são atravessados e constituídos por linhas que se abrem às criações, às revoluções moleculares e à novidade.

O movimento que esta tese opera é cartográfico, porque produz mapas abertos, acompanha processos, registra movimentos e explora os modos de expressão e as sensações (OLIVEIRA, 2014; CARNEIRO; PARAÍSO, 2018; SILVA; PARAÍSO, 2019; SILVA; PARAÍSO, 2023). Para fazer um mapa das pedagogias e dos currículos que estão sendo criados na relação com a novidade disseminada pelas infâncias em dissidências e, inspirando-me na produção de Gilles Deleuze e Félix Guattari, utilizo a *cartografia* como estratégia metodológica. A cartografia, também chamada de “diagrama”, “pragmática”, “esquizoanálise” e “micropolítica”, é um modo de investigar um território, um processo, uma duração, mapeando os seus “lineamentos, que atravessam tanto os grupos quanto os indivíduos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 84). Trata-se do ato de fazer um mapa aberto, “sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Um mapa que não para de se movimentar e que, como as infâncias que o povoam, é dissidente, faz desvios, enfrenta as normas.

Para apresentar e discutir o mapa das pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências, esta tese de doutorado está dividida em oito capítulos, sendo o primeiro esta introdução.

No segundo capítulo, intitulado *Paisagens conceituais de um plano de imanência para uma cartografia povoada por infâncias em dissidências*, apresento o plano traçado para esta investigação, discutindo o referencial teórico e os conceitos centrais que movimentam as análises empreendidas. Esse capítulo está dividido em três partes, que funcionam como paisagens geográficas do plano de imanência traçado, a saber: 1. Das perspectivas pós-críticas em educação e currículo; 2. Das infâncias em dissidências de gênero e sexualidade e 3. Das pedagogias e currículos que se fazem em ato.

No terceiro capítulo, nomeado como *Cartografia para pesquisar pedagogias, currículos e infâncias em dissidências*, apresento uma discussão sobre a cartografia e explicito as estratégias metodológicas utilizadas na investigação desenvolvida para esta tese. O argumento desenvolvido é o de que, para cartografar currículos e infâncias em dissidências, fez-se necessário *organizar encontros* capazes de apreender os *acontecimentos*, *compor* com as *sensações* produzidas nos entrelugares dos corpos e *narrar em dissidência*, fazendo da experiência narrativa um uso menor, intensivo e geográfico, isto é, um modo de narrar que

compreende que o que se passa em um território e em uma vida não pode ser universalizado ou reconstruído a partir de um sentido único, uma origem verdadeira ou uma história transcendente.

No quarto capítulo, cujo título é *Pedagogia da Hospitalidade para um currículo de portas abertas*, argumento que as famílias de crianças trans, ao abrirem-se ao acolhimento da diferença, movimentam e praticam uma *pedagogia da hospitalidade*, constituída por linhas de despedida, luto, alegria e renascimento. Mostro que essa pedagogia se conecta ao currículo escolar, interpelando-o a *abrir as portas* para a novidade inaugurada pelas infâncias em dissidências. Mostro também que, nesse encontro entre família e escola, há um agenciamento de linhas que, embora conflitivas, conectam-se e produzem movimento, fazendo com que famílias e escolas também entrem em transição.

No quinto capítulo, chamado *Pedagogia da hesitação para fazer o currículo gaguejar*, desenvolvo o argumento de que a *pedagogia da hesitação*, que funciona por meio das estratégias da *desconstrução de si, preparação do novo, neutralização de gênero, policiamento da língua e demarcação das diferenças*, é produzida e posta em funcionamento quando infâncias em dissidência de gênero e sexualidade chegam ao território escolar. Mostro que essa pedagogia, ao praticar uma nova língua, faz o currículo gaguejar e experimentar outros códigos e raciocínios.

No sexto capítulo, intitulado *Pedagogia dos afectos queer para criar um currículo à flor da pele*, argumento que a pedagogia dos afectos *queer*, posta em funcionamento por meio de uma prática que *aliança corpos e compõe com as sensações*, demanda a criação de um *currículo à flor da pele*. Mostro que esse currículo demandado é sensível às sensações e aberto para compor com os afectos que atravessam a vida das crianças em dissidências.

No sétimo capítulo, nomeado como *Currículo do enfrentamento e a produção de uma subjetividade lutadora*, argumento que a *sensação de urgência*, vivenciada por famílias de crianças trans, demanda a criação de um *currículo do enfrentamento*, que funciona por meio das estratégias de *visibilizar as infâncias trans e lutar como uma mãe*, e produz uma *subjetividade lutadora*. Essas estratégias, postas em funcionamento em um currículo que resiste à normatividade de gênero, disparam o desejo de lutar *com* as crianças, enfrentar a precarização e amparar os seus modos de vida.

No oitavo capítulo, por fim, traço algumas considerações que, longe de instituírem um “ponto final” às problematizações exploradas nesta tese, soam mais como um convite a seguir confabulando pedagogias e currículos capazes de abrigar as infâncias e a vida em sua multiplicidade e dissidência; a continuar interrogando e investigando esse tema das infâncias

em dissidências, que parecem apontar para a necessidade de continuar criando pedagogias e currículos que priorizam a vida, todas as vidas.

2 PAISAGENS CONCEITUAIS DE UM PLANO DE IMANÊNCIA PARA UMA CARTOGRAFIA POVOADA POR INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS

Quem é este que vem dançando, entre o som de tamborins e flautas? Quem é esta criança que parece carregar em seu corpo inominável as infâncias do mundo inteiro? Quem chega ao jardim das infâncias angelicais, trazendo em sua boca palavras perigosas e canções que anunciam o fim do paraíso e a afirmação de tudo que é mundano e terreno? Crianças, professoras, pedagogias e currículos tremem, atônitos, ao reconhecerem no corpo que chega em festa a potência do que podem vir a ser. *É Dioniso!* Grita uma criança, interrompendo a solenidade alegre que a chegada deste corpo estrangeiro foi capaz de provocar. *Ele veio trazendo a alegria do mundo*, exclama outra. *Jubilemo-nos e dancemos. Comamos o fruto, bebamos o vinho que eu trouxe para o nosso banquete. É Chegada a nossa hora, o dia de nosso carnaval*, brada em tom alegre e cerimonioso o pequeno e humano deus. *Não és bem-vindo, Dioniso!* Gritam outros corpos, de modo hostil e reativo. *Tua presença ameaça a nossa segurança e estabilidade*, continuam.

Dioniso, deus “da música e da dança, deus da festa das flores e da juventude em flor, deus [...] do delírio dos sentidos; deus, também, das crianças, cujo carnaval é presidido por ele” (SCHÉRER, 2009, p. 179) traz em seu cortejo uma multidão de crianças que, ao chegarem ao paraíso das pedagogias e currículos universais, território sagrado que protege e guarda a forma-infância, espalham o riso, o delírio, a confusão, a dúvida, a hesitação, o medo e a peraltagem. Para alguns, sua chegada provoca alegria e prazer. Para outros, conflito, medo e instabilidade. Dioniso, “com rosto duplo, diferente sempre do que se pensa a seu respeito e em lugar diferente daquele em que se esperava encontrá-lo; ao mesmo tempo, criança e adulto, celeste, terrestre e, quando se oferece a ocasião, infernal, perseguido e triunfante” (SCHÉRER, 2009, p. 181-182), traz em suas mãos a taça de uma bebida doce e fresca, capaz de fazer *delirar* não somente a infância, mas as pedagogias e os currículos que, não poucas vezes, operam para governá-la, normalizá-la, universalizá-la e punir os corpos infantis que por alguma razão escapam ao primado da identidade.

Ouve-se, de longe, um murmúrio, uma queixa, uma lamentação apolínea: *Ele veio para perverter as crianças. Retira-te daqui, Dioniso! Não deixaremos que você e suas hordas maculem a santidade da infância!* Entretanto, essa queixa logo se dilui e se perde entre as vozes de corpos-adultos que, ao se deixarem atrair e tocar pelas forças de Dioniso, entram em devir-criança e decidem criar pedagogias e currículos *outros*, pedagogias e currículos que podem ser inventados em exercícios de composição com as sensações, as paixões e o delírio dos sentidos.

Dioniso ri. Ao escutarem seu riso, que rapidamente ecoa e se espalha, as crianças riem com ele. Composto com o alegre e humano deus, seus corpos entram em estado de alegria. Com rostos sérios e olhares pesarosos, corpos-adultos ainda fechados e enrijecidos, levantam-se e estendem os braços uns para os outros, como se quisessem fazer uma cerca, uma barreira, uma trincheira de guerra para salvar as crianças, estancando os movimentos brincantes trazidos pelo deus da festa. O riso novidadeiro, disparado por Dioniso, “assombra os acordos do mundo sequestrante dos adultos e da moral colonizadora que são reiteradas por instituições de sequestro em seus apegos pela identidade e por um nome” (RODRIGUES; OLIVEIRA; ROCON; ROSEIRO, 2019, p. 14). Tal assombro produz uma reação. Uma tentativa de salvar a infância daquilo que poderia significar o seu fim. O fim de uma forma-infância fundada em uma pureza originária e transcendente. A vitória da imanência contra a ilusão de um mundo inteligível, suprassensível e verdadeiro.

Entre as crianças e confabulando *com* pedagogias e currículos que se abriram aos seus movimentos, Dioniso logo ensina que “o mundo ‘aparente’ é o único: o ‘mundo verdadeiro’ é apenas *acrescentado mendazmente*” (NIETZSCHE, 2017, p. 21). Dividir o mundo em um “verdadeiro” e um “aparente” é “apenas uma sugestão de *décadence* – um sintoma da vida *que declina*” (NIETZSCHE, 2017, p. 24). As crianças, as pedagogias e os currículos logo aprendem que foi o velho Platão o principal responsável por instituir essa “distinção manifesta” entre um mundo das ideias (essências, formas) e um mundo sensível, das aparências, imagens e cópias. Nas bases da metafísica platônica, erigiu-se a compreensão de que as coisas *deste* mundo são cópias ou imagens de uma essência que existiria no mundo suprassensível. Assim, se existem na realidade sensível diferentes crianças e modos de experimentar a infância, existiriam no mundo inteligível, das ideias eternas, uma forma-criança e uma forma-infância que funcionariam como fundamento e fonte de similitude (semelhança) para todas as crianças e infâncias. Sendo as essências imutáveis e perfeitas, é da ordem das cópias a mutabilidade, o devir e a *imperfeição*.

O deus das máscaras cochicha, no ouvido de algumas crianças e dos corpos-adultos que se desfizeram para escutá-lo, outro perigoso segredo. Há, no método platônico da divisão, uma outra distinção, mais “latente” e corrosiva. Para além de “uma vontade de selecionar, de filtrar”, de “distinguir a ‘coisa’ mesma e suas imagens, o original e a cópia, o modelo e o simulacro” (DELEUZE, 2015, p. 259), há também um desejo mais decadente e mortífero, o de fazer uma “dialética da rivalidade”. Sendo assim, o objetivo da divisão é “selecionar linhagens, distinguir os pretendentes, distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico” (DELEUZE, 2015, p. 260), as boas e as más cópias. Logo, o ponto de partida de Platão é distinguir para deixar

revelar “o que deve ser eliminado para evidenciar a Ideia como linhagem pura. A busca do ouro, eis o método da divisão” (DELEUZE, 2018, p. 90-91). As crianças assustam-se e tremem ao escutarem Dioniso.

Não fiquem assustadas, filhas deste mundo. Eu não vos trago palavras tristes, mas palavras de gozo e afirmação, continua o humano deus, enquanto toca a sua flauta e brinca. *Se com o velho Platão o mundo e todas vocês foram selecionadas e hierarquizadas entre boas e más cópias, comparadas entre si e em relação a uma essência, comigo e com o carnaval que inicio agora, haverá disseminação, proliferação e multiplicação*, conclui saltando entre as crianças em passos leves e ligeiros. É chegado o tempo de “recusar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem. Glorificar o reino dos simulacros e dos reflexos” (DELEUZE, 2018, p. 96), conclui Dioniso.

A festa começa. Dioniso e suas hordas de crianças inomináveis misturam-se entre as outras crianças, professoras, famílias e outros corpos que aos poucos vão se deixando contagiar. Todas e todos dançam, experimentando a alegria inebriante da vida. As palavras de Dioniso logo são incorporadas. Cumpre-se a antiga e trágica profecia helênica: “Cantando e dançando, manifesta-se o homem como membro de uma comunidade superior: ele desaprendeu a andar e falar, e está a ponto de, dançando, sair voando pelos ares. De seus gestos fala o encantamento” (NIETZSCHE, 2007, p. 28). Uma das crianças que acompanhava Dioniso em sua burlesca corte pede a palavra. Em uma espécie de eco ou imitação dos dizeres do deus da alegria, exclama: “Tudo retorna infinitamente! Não há origem. Não há fim. Tudo é movimento incessante e criador!”. Suas palavras são acolhidas como a potência de uma música nova, um som matinal e virgem. “[...] o eterno retorno, tomado em sentido estrito, significa que cada coisa só existe retornando, cópia de uma infinidade de cópias que não deixam subsistir original nem mesmo origem” (DELEUZE, 2018, p. 96), conclui, deliciando-se à mesa do banquete. Outra criança, trajando uma máscara de lantejoulas douradas, continua: “Eis por que o eterno retorno é dito ‘paródico’: ele qualifica o que ele faz ser (e retornar) como sendo simulacro” (DELEUZE, 2018, p. 96).

Alguém chega à festa tocando um pequeno tambor, dá uma cambalhota, entoa um refrão, dançando em movimentos circulares e ri. Em seu riso, lê-se uma mistura de astúcia, delírio, sensualidade e loucura. Depois, olhando para Dioniso, pergunta: *Se não há original, essência e fundamento, o que há por trás de tua máscara, antigo e novo deus? Mostra-nos o teu rosto, criança crepuscular do mundo!* Dioniso retira a máscara e vê-se, por baixo dela, outra máscara. Repete o movimento e, mais uma vez, vê-se uma máscara. Outra vez e outra vez e outra vez... *Tudo é máscara!* Grita Dioniso, com veemência alegre. “O verdadeiro sujeito da repetição é a

máscara. É porque a repetição difere por natureza da representação que o repetido não pode ser representado, mas deve ser sempre significado, mascarado por aquilo que o significa, ele próprio mascarando aquilo que ele significa” (DELEUZE, 2018, p. 38), explica em tom solene e profano.

Ao escutar tais palavras, todas e todos que estão na festa sentem em seus próprios corpos a força da terrena novidade. Já não há infância-modelo. A forma da infância cisgênera e heterossexual como verdade a ser assimilada por todas as crianças ruiu. Não há mais um modelo transcendente em direção ao qual todas as crianças deveriam ascender. Nunca houve. Tudo não passou de uma grande, reiterada e ritualizada fabricação de verdade. As crianças-simulacro, cujas infâncias em dissidências são vistas como cópias malditas e apartadas do modelo, finalmente podem celebrar. Isso porque “o simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução” (DELEUZE, 2015, p. 267). Podem celebrar porque “a diferença não está entre a coisa e os simulacros, entre o modelo e as cópias. A coisa é o próprio simulacro; o simulacro é a forma superior, e o difícil para toda coisa é atingir seu próprio simulacro, seu estado de signo na coerência do eterno retorno” (DELEUZE, 2018, p. 97). Afinal, não há rosto e tudo é somente e sempre máscara. Como aprendemos com um velho feiticeiro: “As máscaras nada recobrem, a não ser outras máscaras” (DELEUZE, 2018, p. 37). Tal novidade, contudo, assusta corpos que permanecem fechados e que, por isso, decidem se opor e reagir.

As crianças e os corpos-adultos sensíveis ao regozijo da festa, agora, entendem melhor o rico presente que Dioniso trouxe consigo: a possibilidade de pensar e de viver a alegria do movimento, do trânsito, das sensações e da hospitalidade na educação, nas pedagogias que criamos e nos currículos que fabulamos. Isso porque Dioniso mostra “como amar tudo aquilo que desenvolve e efetua as potências afirmativas e como odiar todos os poderes que obstaculizam essa efetuação” (CORAZZA, 2012, p. 3). Alguns corpos, entretanto, permanecem enrijecidos e fechados ao festim dionisíaco. Discípulos das formas e das essências eternas, não querem acolher a força disparada pelo movimento do deus das máscaras. Após o pavor e o júbilo do encontro inicial com Dioniso, tudo muda na infância, na educação, na pedagogia e no território curricular. Paisagens conceituais começam a ser desenhadas, misturando-se umas com as outras, traçando um plano de imanência, uma região a ser povoada, “um deserto que os conceitos povoam sem partilhar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47). Essas diferentes paisagens, criadas a partir de um encontro perigoso com o deus da diferença, atestam que “*educamos e pesquisamos em um tempo diferente*”. Neste tempo, que chamamos de nosso, “mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram

nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós” (PARAÍSO, 2014, p. 28). São essas paisagens e os conceitos que as povoam, que apresentarei nos tópicos a seguir.

2.1 Paisagem conceitual I: Das perspectivas pós-críticas em educação e currículo

A verdade como ficção, fabulação, invenção. O sujeito como montagem, produção discursiva, máscara sem rosto, fabricação. O corpo, o gênero, a sexualidade como artifícios cuja plasticidade evidenciam a ruína de qualquer essência ou natureza. O conceito como acontecimento, totalidade fragmentária, criação. O compromisso com as coisas do mundo, *deste* mundo, e a recusa da transcendência como critério de julgamento da vida. A afirmação da diferença em detrimento da identidade. A análise do poder, do governo e das formas. A celebração das forças dionisíacas, do eterno retorno e dos devires que, ao povoarem os corpos, a pedagogia e o currículo, os fazem delirar. A investigação e o mapeamento sempre abertos da vida que se passa nos entrelugares, nos encontros e nas fronteiras geográficas de um território, seja este escolar, curricular, pedagógico ou qualquer outro. Contra o gosto arborescente pelas formas, pelo poder e pelas essências, uma apaixonada e rizomática predileção pelas forças, pela potência e pela aparência. Horror ao que subtrai, enfraquece e diminui a vida em seu desejo de proliferar, perseverar e resistir. A confiança no *sim*, no que é afirmativo e imanente. O amor pelo nomadismo, pelo trânsito, pelas viagens imóveis e pela imprevisibilidade dos deslocamentos.

Eis, aqui, algumas das linhas que atravessam e constituem a paisagem conceitual das teorizações pós-críticas em educação e currículo. Paisagem que acolhendo e abrindo-se para as forças dionisíacas da vida, compõe o plano de imanência desta tese de doutorado. Trata-se de uma perspectiva que apropria-se de uma linguagem que “recebe influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer*”, para realizar na educação e “no pensamento curricular, substituições, rupturas, mudanças de ênfases e fraturas”, possibilitando *pensar-praticar-criar* currículos que “apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação dos sentidos, a diferença e a invenção” (PARAÍSO, 2005, p. 70-71). Afinal, se por um lado essas teorizações “significam crítica e recusa a formas canônicas de conhecimento”, por outro lado “implicam em acolhida, experimentação e legitimação de formas alternativas que assumem e privilegiam o dissidente, o local, o parcial e o provisório nos processos de conhecer em educação” (MAKNAMARA, 2022, p. 263).

Nesta investigação, que traça um mapa de pedagogias e currículos inventados para hospedar infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, opero com conceitos extraídos das teorias educacionais pós-críticas, para analisar e discutir o que acontece no território curricular quando infâncias em dissidências demandam a criação de pedagogias sensíveis aos seus modos de vida. Os conceitos que povoam o plano de imanência desta tese não são universais. Eles são “o resultado de trabalho do pensamento sobre matérias de inquietante estranheza, experiências paradoxais, intensidades-limites” (CORAZZA, 2002, p. 37). A escolha de compor e criar com eles não foi arbitrária, mas carregada de afecções que emergiram do encontro com signos que me forçaram a pensar.

Signos emitidos pelos territórios investigados, pelas infâncias que, em seus movimentos de trânsito, me atravessaram e me fizeram pensar de um outro modo, pela literatura que li e que entrou em composição com esta tese. Signos disparados por uma infância longínqua de uma criança viada pernambucana e que ainda vive no corpo-memória de um pesquisador que fez das infâncias em dissidências e das pedagogias e currículos praticados na relação com elas, o território desta investigação. Os encontros com esses signos, que forçaram o meu pensamento a buscar e compor os conceitos que povoam as paisagens deste plano, corroboram com o que diz Corazza: “O que buscamos, nos conceitos que desejamos, é que alguma coisa ocorra: uma nova aventura, uma nova conjunção amorosa; e, por isto, a relação que estabelecemos com determinados conceitos do autor amado é que eles ficam lá, como signos de nós próprios” (CORAZZA, 2012, p. 2).

Em “A função do leitor/1”, n’O livro dos abraços (2017), Eduardo Galeano narra o *encontro* de Lucia Peláez com um livro que leu escondida quando era criança, e que havia *roubado* da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. “Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos”, conta Galeano. “[...] e ao longo de seu caminhar, ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância”, continua o autor. O conto finaliza dizendo que “Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela, que agora é outro, agora é dela” (GALEANO, 2017, p. 20). Sobre a experiência de se agenciar aos signos que são disparados por uma obra, Clarice Lispector, em “Felicidade Clandestina”, também relata as sensações produzidas no encontro com um livro, que tomou emprestado após muito sofrimento e espera, quando era criança: “Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter [...]. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 2016, p. 396).

Inspirando-me na força desses encontros literários, afirmo que o encontro com conceitos, autores(as), perspectivas teóricas, assim como com signos que são disparados nos mais distintos territórios, tais como: o cinema, a literatura, a música, a dança, entre outros, podem entrar em composição com uma pesquisa e com a escrita de uma tese. Nesse sentido, ao desenhar as diferentes paisagens que compõe o plano de imanência desta tese, foi preciso “ter um saco onde coloco tudo o que encontro, com a condição que me coloquem também em um saco” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16). Foi necessário roubar conceitos, como fez a pequena Lucia Peláez com o livro da biblioteca de seu tio, e conjugá-los de modo que funcionassem como ecos de vozes que, misturando-se a minha e a das crianças que povoam esta pesquisa, me permitissem ver, sentir, escutar, dizer e pensar de um outro modo.

Esses conceitos, extraídos de seus domínios epistemológicos, estão plantados nas paisagens que compõem o plano desta tese. Mas, atenção: por se tratar de conceitos moventes, capazes de arrastar uma paisagem, de modo que se encontre e agencie a outras, nada é estático e tudo pode se misturar. Afinal, “um conceito possui um *devoir* que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 26).

No tópico a seguir, apresento os conceitos de infância, dissidência, hospitalidade, corpo, gênero e sexualidade, que constituem a segunda paisagem conceitual desta tese de doutorado.

2.2 Paisagem conceitual II: Das infâncias em dissidências de gênero e sexualidade

Compreendo “infância” como uma invenção da Modernidade que se refere a uma etapa da vida, inventada para diferenciar de outras etapas e melhor governar as pessoas. É a partir do século XVIII, entre as Luzes e o Iluminismo, que a “sociedade em que adultos e crianças se encontram misturados no trabalho e nas diversões, nas festas e cerimônias, cede o lugar àquela – a nossa – em que a infância, cuidadosamente segregada, torna-se um objeto específico de atenção no plano social” (SCHÉRER, 2009, p. 17). Surge a infância como um período da vida, diferente e separado do mundo adulto. Com a publicação de obras como “Alguns Pensamentos sobre a Educação”, de John Locke, “*Réflexions sur l'éducation*”, de Immanuel Kant, e com o “impulso decisivo” dado por Jean-Jacques Rousseau, em “Emílio ou Da Educação”, “instala-se um ‘sistema de infância’, que a institui, ou melhor, a constitui literalmente, com suas prerrogativas; e, no mesmo movimento, dita os deveres e as condutas do adulto para com ela” (SCHÉRER, 2009, p. 18).

Nesse sistema e como desdobramento de sua criação, a “criança” emerge como uma *forma*, que carrega e emana um “sentimento da infância” (ARIÈS, 2017, p. 1), capaz de

despertar no adulto “uma nova virtude: a *inocência* da qual este se impregna ao manter contato com ela” (SCHÉRER, 2009, p. 21). Forma-criança que foi produzida e precedida, como evidencia Philippe Ariès (2017), por algumas imagens do infantil que se articularam ao longo da história, em uma espécie de montagem. Ingenuidade, dependência, candidez e pureza são alguns dos atributos que compõem essas imagens, que vão buscar nas artes sacras – em figuras como as crianças angelicais e o menino Jesus –, as linhas de composição de sua fabricação. Ora, como qualquer fabricação é um processo aberto e sempre possível de falhas, desmontagens e remontagens, com a infância e com a forma-criança que ela demanda e produz, não é diferente. Há sempre a possibilidade de dissidência, escape e fuga.

“Dissidência”, nesta tese de doutorado, refere-se a um modo de existir na diferença. Um modo de existência que, para se efetuar, precisa instaurar pequenas rebeliões, lutas micropolíticas, resistências que são forjadas para que a vida passe em seus movimentos de proliferação. Nesse sentido, o conceito de dissidência relaciona-se com “a constituição de modos de existência”, a “invenção de possibilidades de vida que também dizem respeito à morte, a nossas relações com a morte: não a existência como um sujeito, mas como obra de arte” (DELEUZE, 2013, p. 120). As dissidências estão na ordem da invenção, das forças que *deformam* os corpos, das linhas de fuga que implodem os extratos, das frestas pelas quais alguma coisa pode passar. Afinal, “os modos de existência ou possibilidades de vida não cessam de se recriar, e surgem novos” (DELEUZE, 2013, p. 121).

As infâncias que transitam pelos territórios desta tese transbordam e resistem à *forma moderna* que circunscreve e delimita a potência de seus modos de vida. Trata-se das infâncias das crianças trans, *queer*, viadas, lésbicas, pansexuais, afeminadas, perigosas, fugidias, nem sempre desejadas pelos dispositivos da família e dos “bons costumes”. Crianças que, em diferentes territórios, têm sido hostilizadas, mas que, também, como mostra esta tese, têm inventado, em suas casas e famílias, na escola e nas pedagogias e currículos produzidos na relação com elas, pequenos espaços de possibilidade de existência ou de hospitalidade, como nomeou Jacques Derrida (2015).

Inspirando-me na “ética da hospitalidade”, de Derrida, compreendo “hospitalidade” como o ato de “deixar vir o outro”, o “acolhimento incondicional” do estrangeiro que chega, a “abertura moral para o estranho” (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003; DERRIDA, 2015). O conceito vem de *Hostis*, palavra que, “em latim, significa hóspede, mas também hostil, inimigo” (DERRIDA; DUFOURMANTELLE, 2003, p. 6). Nesse sentido, o ato da hospitalidade é atravessado por uma ambivalência originária. Quem chega e é acolhido, recebe

o direito de ser bem-vindo e carrega consigo o potencial de perturbar a ordem, ameaçar a continuidade e desestabilizar o modo de viver do anfitrião, tornando-se hostil.

Algumas das crianças que fizeram parte da investigação para esta tese passaram por processos sociais de “transição de gênero” e podem ser entendidas, de acordo com Paul B. Preciado (2020), como uma espécie de “exiladas” ou “refugiadas” de gênero. São crianças que se reconhecem e são lidas por suas famílias e escolas como trans. Preciado (2020) explica que “transição é o nome que se dá ao processo que leva supostamente da feminilidade à masculinidade (ou vice-versa), através de um protocolo médico e legal de redesignação de identidade de gênero”. Para o filósofo, contudo, esse processo “não ocorre entre a feminilidade e a masculinidade”. Isso porque “nenhum dos dois gêneros tem entidade ontológica, mas apenas biopolítica”. Nesse sentido, a transição ocorre “de um aparato de produção de verdade para outro” (PRECIADO, 2020, p. 221). O “gênero”, conforme aprendemos com Butler (2019a), é um constructo “performativo”, isto é, tem sua produção no “poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (BUTLER, 2019a, p. 35). O “aparecimento” do gênero, “frequentemente confundido com um sinal de sua verdade interna ou inerente; [...] é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro” (BUTLER, 2019a, p. 39). Trata-se, é preciso dizer, de uma exigência impossível de se materializar. Afinal, não existe um gênero puro. Somos mesclas de feminilidade e masculinidade, que são produzidas de modo relacional e ambivalente.

Tanto para as pessoas trans quanto para os “corpos migrantes, o que se demanda é um refúgio político: ser literalmente sujeito num sistema de *assemblage* que dá sentido à vida” (PRECIADO, 2020, p. 222). Isso fica evidente, por exemplo, nas lutas políticas empreendidas pelas famílias que compõem o mapa desta tese, pelo direito ao uso do nome social nas escolas, pelo reconhecimento da identidade de gênero de suas crianças nos diferentes espaços sociais e por pedagogias e currículos que sejam capazes de hospedar a estrangeiridade de gênero de seus filhos e filhas.

Contudo, não são apenas as crianças trans que têm demandado pedagogias e currículos hospitaleiros para existir. Esta tese mostra que todas as crianças, cujos modos de vida dissidentes produzem estranhamento nos territórios nos quais transitam, estão sob risco de violências das mais variadas, quando não encontram as portas abertas para a hospitalidade de suas vidas. Essas crianças e suas infâncias disparam signos que minoram e desfazem a forma-infância cisgênera e heterossexual, tensionando as teleologias de gênero que instituem para o corpo infantil um destino, um dever-ser, uma futuridade marcada pela norma, bem como uma identidade sexual e de gênero produzida como “natureza” desde a mais tenra idade.

Para perseguir os rastros dessas crianças e suas infâncias em diferentes territórios, mapeando as linhas e os traçados de seus modos de vida, opero com conceitos extraídos de um encontro com os estudos *queer* – e nada é mais *queer* que Dioniso e seu corpo andrógino. *Corpo, gênero e sexualidade* são os conceitos desterritorializados desse encontro e plantados no território desta tese de doutorado. Conceitos que me possibilitam analisar as infâncias em suas dissidências e desenhar a segunda paisagem conceitual que compõe o plano de imanência desta investigação. Compreendo *corpo*, nesta tese de doutorado, como “um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados” (PRECIADO, 2014, p. 26). Nesse sentido, a heterossexualidade e a cisgeneridade, longe de surgirem “espontaneamente de cada corpo recém-nascido, deve[m] se reinscrever ou se reinstruir através de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos (masculino e feminino) socialmente investidos como naturais” (PRECIADO, 2014, p. 26). Operações que, como explora esta tese, passam pelos códigos de vestuário destinados a cada gênero, pelas brincadeiras lidas socialmente como masculinas ou femininas, pelas fantasias nas festas de aniversário, pela escolha do nome de uma criança, pelo lembrete reiterado incessantemente do gênero destinado a cada corpo.

Contudo, esses processos de inscrição dos corpos, que funcionam como tecnologias de escritura, possuem falhas e espaços errôneos. Corpos intersexo, loucas, caminhoneiras, bichas, sapas, bibas, mariconas, fanchas, *butchs*, históricas, trans, travestis, boiolas, não-binários, em variados modos de dissidência, apontam para o “poder dos desvios e derivações com relação ao sistema heterocentrado” (PRECIADO, 2014, p. 27). É importante destacar que os corpos são produzidos e inscritos em um *cistema gênero-sexualidade* que os circunscrevem por meio de ficções fundacionais compulsórias.

O termo *cistema*, como explica Vergueiro (2015), é “uma corruptela de ‘sistema’, com a intenção de denunciar a existência de cissexismo e transfobia no sistema social e institucional dominante” (VERGUEIRO, 2015, p. 225). Trata-se de um aparato de poder que institui a cisgeneridade como uma “condição natural, como sexo/gênero real, verdadeiro, na medida em que as transgeneridades são caracterizadas como uma produção artificial e falseada da realidade cisnormativa” (NASCIMENTO, 2021, p. 97). O prefixo “cis” tem origem latina e “significa ‘posição aquém’ ou ‘ao mesmo lado’, fazendo oposição ao prefixo ‘trans’ que significa ‘posição além’ ou ‘do outro lado’” (BAGAGLI, 2015, p. 13). Cisgênero, dessa forma, é uma categoria utilizada para “designar aquelas pessoas que não são transgêneras, ou seja, aquelas cujo gênero

auto identificado está na ‘posição aquém’ daquele atribuído compulsoriamente ao nascimento em virtude da morfologia genital externa” (BAGAGLI, 2015, p. 13).

Ora, “a noção de que o sexo aparece na linguagem hegemônica como *substância*, ou, falando metafisicamente, como ser idêntico a si mesmo” (BUTLER, 2015a, p. 46) é central para a manutenção e funcionamento dessas ficções. É essa compreensão estática e fundacional em relação ao sexo que é invocada, por exemplo, por movimentos de ofensiva antigênero, principalmente quando infância, gênero e sexualidade entram na pauta da discussão e das lutas políticas contemporâneas. Ademais, a “categoria ‘sexo’ é, desde o início, normativa” [...], e “não só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo, um poder de produzir – demarcar, circular, diferenciar – os corpos que controla” (BUTLER, 2019b, p. 15). As crianças em dissidências, cujas infâncias são marcadas como desviantes a essa *cis*normatividade, nesse sentido, são posicionadas como ininteligíveis, isto é, suas vidas não são reconhecíveis como humanas, habitáveis e vivíveis.

Ao operar com a categoria “cisgeneridade”, explicitando o seu caráter artificial, teóricas transfeministas têm apontado para a necessidade de nomear a norma, explicitando os seus processos de fabricação. Jota Mombaça (2021) explica que “nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência” (MOMBAÇA, 2021, p. 75). Isso porque “a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio [...], seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e ao mundo como espelho” (MOMBAÇA, 2021, p. 75). O outro, nessa lógica essencialista, é marcado e nomeado como diferente, diverso, excêntrico, estranho, artificial, desviante, dissidente. Por isso, “nomear a norma é devolver essa interpelação e obrigar o normal a confrontar-se consigo próprio, expor os regimes que o sustentam, bagunçar a lógica de seu privilégio, intensificar suas crises e desmontar sua ontologia dominante e controladora” (MOMBAÇA, 2021, p. 76).

Afastando-me de quaisquer especulações metafísicas acerca do conceito de *sexo*, compreendo-o como um “constructo ideal forçosamente materializado ao longo do tempo” (BUTLER, 2019b, p. 16). Nesse sentido, não “se trata de um simples fato ou uma condição estática do corpo, mas de um processo no qual normas regulatórias materializam o ‘sexo’ e alcançam essa materialização com uma reiteração forçada dessas normas” (BUTLER, 2019b, p. 16). Esse processo de reiteração só é necessário porque tal materialização nunca está completa. Trata-se de um processo aberto, contingente, descontínuo, instável. Afinal, “os corpos nunca cumprem completamente as normas pelas quais se impõe sua materialização”

(BUTLER, 2019b, p. 16). Há sempre a possibilidade de um escape, uma linha de fuga que se abre, fazendo corpo, sexo e gênero vazarem.

Ora, se “o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nula” (BUTLER, 2015a, p. 27). Nesse sentido, “gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]”, mas “tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2015a, p. 27); “o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura” (BUTLER, 2015a, p. 27).

Funcionando e sendo produzido no interior de normas regulatórias, o sistema gênero-sexualidade opera de modo dicotômico e binário na produção e no controle dos corpos. Desse modo, “a coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem [...] uma heterossexualidade estável e oposicional” (BUTLER, 2015a, p. 52). Isso porque essa “concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo” (BUTLER, 2015a, p. 52). Dá-se, com isso, uma relação causal, uma espécie de continuidade entre sexo, gênero e desejo. A desorganização dessas regras, meticulosamente engendradas por práticas de poder, “desdobra e redistribui os termos do sistema binário, mas essa mesma redistribuição os rompe e os faz proliferar fora desse sistema” (BUTLER, 2015a, p. 54).

Deleuze e Parnet (1998) explicam que, nas geografias de qualquer território, há “linhas que não se reduzem ao trajeto de um ponto, e escapam da estrutura, linhas de fuga, devires, sem futuro nem passado, sem memória, que resistem à máquina binária, devir-mulher que não é nem homem nem mulher, devir-animal que não é nem bicho nem animal” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 36). Nesse sentido, o corpo, território atravessado e constituído por linhas de gênero e sexualidade das mais variadas, algumas delas duras e segmentárias, também é composto por linhas que “não param de transbordar” e “não se deixam dicotomizar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 36). Afinal, como argumenta Butler (2015a), “se as ficções reguladoras do sexo e do gênero são, elas próprias, lugares de significado multiplamente contestado, então a própria multiplicidade de sua construção oferece a possibilidade de uma ruptura de sua postulação unívoca” (BUTLER, 2015a, p. 68).

Tais rupturas dos postulados binários de gênero e sexualidade, entretanto, produzem consequências. Os corpos que se atrevem a subverter as normas “se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles [...], a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões” (LOURO, 2020, p. 16). O currículo, nesse sentido, tem sido um território privilegiado para assegurar essas pedagogias corretivas, como também para contestá-las e resistir a elas. Isso porque, como nos ensina Paraíso (2010a), “um currículo é território de possibilidades” (PARAÍSO, 2010a, p. 12). Um currículo é território que pode possibilitar a invenção de pedagogias *outras*, criadas no encontro com signos que forcem o pensamento a encontrar saídas para a vida.

Por ser território de possibilidades, “as divisões, as hierarquizações e as normas de gênero e sexualidade nos currículos precisam ser estranhadas, questionadas, desmontadas” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 19). Isso porque essas normas, ao se inscreverem nos corpos infantis que povoam o território curricular, dificultam as suas vidas, gerando tristezas, dificuldades e morte. Para Preciado (2020), “diante da escola assassina é necessário criar uma rede de escolas-em-fuga” (PRECIADO, 2020, p. 199). Diante de um currículo que funciona para matar o desejo, o sonho, o pulsar da vida, por que não vislumbrar um currículo mais atento “à singularidade de cada estudante que à preservação da norma” (PRECIADO, 2020, p. 199)? Um currículo no qual as crianças, em suas singularidades, possam encontrar linhas que levam à vida. Esta tese mostra que a *precariedade*, que atravessa e constitui as ontologias corporais das crianças em dissidências, ao agenciar-se com outras linhas nas pedagogias e nos currículos, pode ser vetor que abre linhas que levam à afirmação da vida.

De acordo com Butler (2019a), “se aceitarmos que existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e ‘legível’ e quem não vai, podemos começar a ver como os ‘ilegíveis’ podem se constituir como um grupo, desenvolvendo formas de se tornar legíveis uns para os outros” (BUTLER, 2019a, p. 45). A exposição comum a diferentes formas de viver a precariedade e às ameaças oriundas de um sistema normativo que circunscreve os limites da vida e da morte podem se tornar, de acordo com a filósofa, “a base para a resistência” (BUTLER, 2019a, p. 45). Resistência que só é possível quando, eticamente falando, encontramos e forjamos “um conjunto de ligações e alianças” e fazemos isso “de uma forma que se oponha àqueles poderes que alocam a condição de reconhecimento diferencialmente” (BUTLER, 2019a, p. 50). Só é possível quando, nas pedagogias e nos currículos que praticamos, apesar de todos os poderes que ameaçam a vida, abrimos os corpos para a *invenção* e para as forças que pedem passagem e anunciam um tempo porvir.

No tópico a seguir, apresento os conceitos de pedagogia, currículo, agenciamento, resistência e experimentação, constitutivos da terceira paisagem conceitual desta cartografia.

2.3 Paisagem conceitual III: Das pedagogias e currículos que se fazem em ato

Invenção é palavra-força quando pensamos em pedagogia. Todas as pedagogias, sejam elas escolares ou não, são invenções humanas para responder e/ou provocar interpelações sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais de um determinado tempo. Por serem criações situadas em um espaço-tempo que é imanente e efêmero, nenhuma pedagogia dura para sempre ou é capaz de lidar sozinha com todas as questões que são postas por cada época e pelas diferentes formas de vida que se organizam nelas. Desse modo, cada tempo cria suas próprias pedagogias e cada pedagogia tem o seu tempo de validade.

Para responder à monstruosidade da desigualdade social, por exemplo, Paulo Freire propôs a criação de uma “Pedagogia do oprimido” (1987), que seria forjada nas lutas dos oprimidos e dos grupos subalternizados, em um período no qual o Brasil vivia a radicalização da ditadura civil-militar.⁶ Também é invenção dele a “Pedagogia da esperança” (1992) e a “Pedagogia da autonomia” (1996). Pedagogias que, de diferentes modos, funcionam como “práticas de ensinar” e que, por isso, enfatizam “os processos pelos quais se produz conhecimento” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 112). Outras pedagogias também podem ser mencionadas aqui, tais como: as “Pedagogias da sexualidade” (2016), de Guacira Lopes Louro; a “Pedagogia da desobediência” (2020), de Thiffany Odara; a “Pedagogia da hesitação”, de Gláucia Carneiro (2020); as “Pedagogias das travestilidades (2022)”, de Maria Clara Araújo dos Passos; entre outras. Todas elas trabalham para ensinar alguma coisa e demandam, para isso, um tipo específico de currículo.

Corazza (2005) explica que desde “o século XVII, com a *Didática Magna*, de Comenius; com a descoberta da infância, pelo Emílio, de Rousseau; com a institucionalização da educação, pela invenção da escola, a pedagogia e o currículo vêm, histórica e politicamente, se constituindo” (CORAZZA, 2005, p. 7). Pedagogias e currículos são, por isso, partícipes de uma longa tradição, a de “educar as novas gerações; ensinar-lhes conhecimentos; governar

⁶ É importante salientar que, embora as pedagogias não sejam criações eternas, umas se mantêm por mais tempo que outras. Evidência disso é que o período da ditadura civil-militar no Brasil passou, mas a pertinência da “Pedagogia do oprimido” se mantêm, embora hoje sua capacidade propositiva e resolutive não seja (e nem poderia ser) exatamente a mesma de quando foi criada.

suas atitudes, hábitos, sentimentos; discipliná-las, para que vivam e sobrevivam, relativamente bem, no tempo e espaço que lhes tocou viver” (CORAZZA, 2005, p. 7).

Nesta tese de doutorado, opero com uma noção ampliada de “pedagogia”, compreendendo-a como uma “prática que ensina” (GIROUX; SIMON, 2013, p. 112) e com a qual se pode aprender, que “reconhece seu lugar em múltiplas formas de produção cultural, e não simplesmente naqueles espaços que vieram a ser rotulados de ‘escolas’ (GIROUX; SIMON, 2013, p. 131). Entendo “prática” como um “conjunto de relações de forças”, que “pode entrar em outras relações e dentro de outras composições” (DELEUZE, 2019, p. 89). Para se efetuar, uma prática cria e movimenta estratégias, dispara signos e compõe com as linhas constitutivas de um território. As pedagogias mapeadas e analisadas nesta tese transitam por diferentes espaços. Algumas são confabuladas no território escolar, outras chegam de fora, são forasteiras, e interpelam escolas e currículos a darem uma resposta e a se reinventarem.

“Currículo”, por sua vez, é “um território disputado”, em razão dos “conhecimentos que seleciona e ensina [...], dos valores que transmite e preserva [...], do sujeito que demanda e produz [...] e por conta das verdades que ajuda a autorizar, produzir e divulgar” (PARAÍSO, 2023, p. 7-8). Desse modo, o componente central de qualquer currículo é a questão do conhecimento e da verdade. Isso porque um currículo, seja ele qual for, se ocupa com as questões “o que deve ser ensinado?” e “o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 37). Todo currículo também deseja “modificar alguma coisa em alguém” e, por isso, está imbricado em “processos de subjetivação” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38). Ademais, um currículo também é atravessado por “relações de poder” e participa da criação e recriação dos “valores vigentes” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 45) em uma sociedade.

Para discutir, analisar e confabular com pedagogias que se fazem em ato e com os currículos que demandam e produzem, faço aliança com as filosofias da diferença, especialmente de autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari, e, desse encontro, extraio os conceitos de “agenciamento”, “resistência” e “experimentação”, que me possibilitam explorar as *pedagogias porvir* que estão sendo criadas no encontro com signos disparados pelas infâncias em dissidência. Compreendo que territórios como a pedagogia e o currículo são sempre “férteis de possibilidades” (PARAÍSO, 2010a) e, para mapeá-los, é necessário vê-los a partir do *meio* e, assim, perseguir as suas linhas de força e de fuga.

Uma pesquisa *pensada-praticada-sentida* assim, trabalha com a diferença para “encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas [...]. Trabalha com a diferença não para justificar e fazer diferenciações, mas para atentar às forças que produzem

bons encontros e para dar alimento para a diferença seguir seu fluxo” (PARAÍSO, 2015, p. 55-56). Trata-se, também, de um modo de fazer pesquisa que se posiciona de modo favorável à “confusão de fronteiras” (PARAÍSO, 2016a, p. 215). Isso porque se posiciona em favor de um mundo pós-gênero, onde as diferenças não sejam motores de desigualdade, mas de potência; atesta que vivemos em tempos outros, que “mudaram as condições sociais, os espaços, relações, identidades, racionalidades, culturas” (CORAZZA, 2005, p. 17), que outros sujeitos têm circulado entre nós, que se multiplicaram as possibilidades de gênero e sexualidade, que vivemos no “tempo da diferença pura” (CORAZZA, 2005, p. 17). Por compreender que vivemos nesse tempo, esse modo de investigar “gosta do ‘falar da fronteira’ [...] entende que o falar desse lugar é um falar híbrido, mestiço, permeado e permeável” (PARAÍSO, 2016a, p. 216). É afetado por essa compreensão pós-crítica, que traço o plano de imanência desta tese, de modo a mapear pedagogias e currículos povoados por infâncias em dissidências, escutar as suas vozes e analisar possibilidades que se inscrevem em suas fronteiras.

A ideia de fronteira como lócus de produção da diferença, de modos de existência insurgentes e de criação de outras possibilidades de vida tem sido utilizada pelos estudos *queer* e pelas filosofias da diferença com o objetivo de compreender os diferentes atravessamentos que se agenciam em nossos corpos e existências. Nesse sentido, o lugar da fronteira, do *entre*, da borda, também é potente para mapear os agenciamentos pelos quais as infâncias escapam às normas regulatórias de gênero e sexualidade e convidam pedagogias e currículos a se abrirem à novidade que disseminam. O conceito de “agenciamento”, tal como concebido nesta tese, diz respeito a um acontecimento multidimensional “produzido por corpos que se entrecrocaram, se cortam ou se penetram” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78). Deleuze e Parnet (1998) explicam que “há, em um agenciamento, como que duas faces ou, ao menos, duas cabeças. *Estados de coisas*, estados de corpos (os corpos se penetram, se misturam, se transmitem afetos)”. Entretanto, há “também *enunciados*, regimes de enunciados: os signos se organizam de uma nova maneira, novas formulações aparecem, um novo estilo para novos gestos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 84).

Para operar com o agenciamento é preciso pensar geograficamente, assumir que “toda realidade deve ser pensada a partir das multiplicidades que a compõem” (LAPOUJADE, 2015, p. 191). Muitos são os tipos de multiplicidade: massas, matilhas, bandos, tribos, populações, multidões, infâncias. Uma multiplicidade, como explica Deleuze (2013), é “o verdadeiro elemento por onde algo se passa. São as multiplicidades que povoam o campo de imanência, um pouco como as tribos povoando o deserto” (DELEUZE, 2013, p. 186). Pensar a multiplicidade é fazer uma geografia das relações, isto é, compreender que “todas as espécies

de fluxos entram em conjunção” em um agenciamento (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 84). Pensar a multiplicidade é recusar a sedução do uno, da representação, dos fundamentos, da imagem do pensamento. Trata-se de se colocar no *entre*. Isso porque uma “multiplicidade não está nos termos, seja de que números eles forem, nem em seus conjuntos ou totalidade. Uma multiplicidade está somente no E [...]”, de modo que “pode se fazer apenas entre dois” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 71). Agenciar é isto: “estar no meio, sobre a linha de encontro de um mundo interior e exterior” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 66), onde alguma coisa passa e a vida prolifera.

Em um agenciamento, há “territórios”, “territorialidades”, “reterritorializações”, mas também “pontas de desterritorializações”, “linhas de fuga”, que “o carrega para novas criações” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 86). Criar, na perspectiva do pensamento da diferença, é resistir. E resistir é criar caminhos *possíveis* para que a vida persevere, abrindo palavras, rachando as coisas, produzindo fissuras nos extratos “para que liberem vetores que são os da terra” (DELEUZE, 2013, p. 172). Desse modo, nesta tese de doutorado, entendo “resistência” como re-existência, o fazer artesanal de outros modos de vida, a capacidade de criar para si mesmo, para as pedagogias que inventamos e para os currículos que praticamos “uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades” (DELEUZE, 1988, p. 99). No “coração de nosso presente biopolítico” (PELBART, 2019, p. 13), muitos são os povos, as minorias, as tribos, os indivíduos e coletivos que têm resistido aos processos de vampirização de suas existências, aos “fantasmas do negativo”, à “todas as maneiras de humilhar e de triturar a vida” (DELEUZE, 2002, p. 19). Por isso, uma pedagogia em criação, que existe em ato, é também um modo de resistência e de reinvenção da vida. A criação se faz traçando os seus caminhos “entre impossibilidades” e, ao mesmo tempo, criando “um possível” (DELEUZE, 2013, p. 171). As infâncias em dissidência, no limiar de suas geografias assombrosas, também marcham em resistência e criam o *porvir*. Nesse movimento, como em uma espécie de contágio, pedagogias e currículos também são afectados e interpelados a entrarem no jogo da invenção.

Considerando que, na perspectiva da ética da hospitalidade, “o outro é inantecipável” (DERRIDA, 2012, p. 80), o *porvir* só pode ser pensado como “a vinda inantecipável do outro e como a assunção de que toda experiência exige invenção, na medida em que parte sempre de uma relação com o que não se vê vir e não se conhece” (FREIRE, 2015, p. 8). Nesse sentido, na medida “em que não se pode prever, predeterminar ou prognosticar coisa alguma daquele que advém, o ser humano está predestinado a ser livre, ou seja, ele deve decidir a cada encontro com o outro” (ZEVALLOS, 2010, p. 83). Nas pedagogias e nos currículos, é no encontro com o *porvir*, com a vinda imprevisível do outro, que é possível qualquer invenção.

Ademais, sendo o porvir da ordem do “absolutamente outro, do desconhecido, do que não se pode programar ou antecipar e, por isso, só nos chega como surpresa, desestabilizando a ordem e o esperado” (FREIRE, 2015, p. 7), o que nos resta é “experimentar”. Experimentar na educação, nas pedagogias que se fazem em ato, nos currículos criados para hospedar as crianças e suas infâncias em dissidências e na vida que é, por excelência, território de imprevisibilidade e abertura selvagem.

“Experimentação” é aqui entendida como a experiência de “invenção do impossível”, que compreende que “no momento em que as obras se traçam, no exato momento em que o outro põe-se em obra, neste mesmo instante em que o inventado tem lugar, ele já pertence à ordem do mesmo, da instituição e do constativo, pois o outro como outro é justamente aquilo que não pode ter lugar, que não se deixa instituir, apropriar [...]” (FREIRE, 2015, p. 8). “Jamais interprete, experimente...” (DELEUZE, 2013, p. 114), ensina Deleuze. Afinal, se não sabemos antecipadamente “o que pode um corpo”, de que afectos ele “é capaz” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75), é necessária uma abertura inventiva para a experimentação. Por isso, as *pedagogias porvir* e os currículos que elas inventam só podem existir na medida em que se efetuem, como obras abertas, desenhadas no presente.

É a partir do plano de imanência traçado neste capítulo, que os procedimentos cartográficos desta tese foram construídos. No capítulo a seguir, apresento e discuto os movimentos realizados na produção desse fazer cartográfico que mapeou pedagogias, currículos e infâncias em dissidências.

3 CARTOGRAFIA PARA PESQUISAR PEDAGOGIAS, CURRÍCULOS E INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS

Organizar encontros, compor com as sensações e narrar em dissidência são três movimentos realizados nesta cartografia, que foi desenhada para pesquisar pedagogias em ato, currículos e infâncias em dissidências. A cartografia realizada para esta tese de doutorado se constitui em uma prática investigativa produzida nos interstícios dos encontros. Ela conecta matérias díspares e compõe com as sensações e com os processos em curso. Compõe com as sensações porque parte do pressuposto de que, em uma pesquisa que se movimenta pelos territórios pós-críticos em educação e currículo, é necessário “aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto” (PARAÍSO, 2014, p. 42).

A cartografia é um modo de investigar um processo, de acompanhar um traçado incerto, um certo tempo que dura. Inspirada nos trabalhos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, ela se ocupa em estudar processos subjetivos e acompanhar agenciamentos que possibilitam um acontecimento. A cartografia é, também, uma arte dos encontros. Isso porque tudo nela é conexão, mistura, composição, bricolagem, cruzamento, combinação. Por isso, ela exige do(a) pesquisador(a) a habitação em diferentes territórios, na perspectiva de se transformar para conhecer.

Cartografar um currículo é mapear as linhas que o atravessam e constituem (OLIVEIRA, 2014; CARNEIRO; PARAÍSO, 2018; SILVA; PARAÍSO, 2019; SILVA; PARAÍSO, 2023). É prestar atenção aos devires e assumir uma posição de abertura e experimentação para não perder de vista os encontros e suas produções. Nesse movimento, está implicado um fazer geográfico-experimental que compreende que “a vida passa entre as linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 81-82). É entre as linhas de um território que se passam os acontecimentos, as pequenas resistências, as invenções moleculares, os desvios de rota, as demolições e mortes, os devires e a fuga. Em uma cartografia, nos movemos entre as coisas, no meio, destituindo o fundamento, anulando o começo e o fim. O meio é o lugar dos encontros, das conexões improváveis, dos agenciamentos que possibilitam e afirmam a diferença. É, pois, no meio, *intermezzo*, em movimentos de zigue-zague, nos interstícios das metodologias curriculares pós-críticas, que discuto o fazer cartográfico desta pesquisa sobre pedagogias e currículos que estão sendo inventados em ato, no encontro com a novidade produzida pelas infâncias em dissidências de gênero e sexualidade.

Este capítulo objetiva mostrar o fazer cartográfico da pesquisa que investigou e mapeou diferentes pedagogias e currículos, criados e praticados como uma resposta às interpelações de

crianças em dissidências, suas famílias e especialistas que as acompanham. Trata-se de uma cartografia realizada ao longo de dois anos, 2021 e 2022, e que se movimenta entre infâncias em dissidências, pedagogias, currículos escolares e currículos externos ao espaço escolar, de modo a mapear o que se agencia nos entrelugares desses diferentes territórios.

Nesta **cartografia** opero com a arte de construir um mapa sempre inacabado e aberto, de modo a acompanhar processos de composição de diferentes linhas traçadas ou seguidas por crianças em dissidências e suas famílias para fazerem conexões nas pedagogias e no currículo, desmontarem o já feito e construído, reverterem sentidos dados e seguirem um percurso que pode levar a modos de existência que priorizam a vida. O *argumento* aqui desenvolvido é o de que, para cartografar currículos e infâncias em dissidências, fez-se necessário organizar encontros capazes de *acompanhar os acontecimentos, compor com as sensações* produzidas nos entrelugares dos corpos e *narrar em dissidência*, fazendo da *experiência narrativa* um uso menor, intensivo e geográfico, isto é, um modo de narrar que compreende que o que se passa em um território e em uma vida não pode ser universalizado ou reconstruído a partir de um sentido único, uma origem verdadeira ou uma história transcendente.

As crianças, famílias, professoras(es), profissionais da educação e da saúde que fizeram parte desta investigação vivem em diferentes cidades e estados do Brasil. Seus percursos e as linhas de vida que traçam, embora distintos e singulares, se conectam na experiência da dissidência. No total, fizeram parte da pesquisa cinco mães, dez crianças, oito professoras, uma profissional da saúde, uma assistente pedagógica, uma auxiliar educacional e duas orientadoras educacionais. Em relação às crianças, quatro são lidas e se reconhecem como “crianças trans”, uma se identifica como “pansexual”, uma afirma ser uma “bicha preta” e quatro são lidas na escola em que estudam como “meninos afeminados”, “delicados”, “que estão experimentando com o corpo”, “mulherzinha” e, por isso, produzem tensionamentos e desestabilizam as normas de gênero e sexualidade. Somente em uma escola, privada e situada em um bairro de classe média de Belo Horizonte, a pesquisa foi feita de modo presencial⁷. As outras escolas que aparecem nos fragmentos narrativos desta tese, tanto públicas quanto privadas, foram citadas por mães e professoras das crianças, nas entrevistas *online* e em diferentes materiais empíricos que foram utilizados para a produção de informações, tais como: *podcast*, perfil público no *Instagram* de mães que assumiram modos de ativismo em defesa de crianças trans, matérias jornalísticas e cenas de um documentário sobre uma das crianças que fazem parte desta investigação.

⁷ A escolha dessa escola é explicada e justificada no tópico a seguir.

Para apresentar e discutir as linhas que constituem o mapa produzido nesta cartografia e os procedimentos metodológicos inventados para traçá-lo, este capítulo, a partir daqui, está dividido em duas partes. Na primeira parte, demarco espacialmente e narro alguns fragmentos que constituem as linhas cartografadas do mapa aberto e inacabado que foi inventado, de modo a apresentar o território investigado. Na segunda parte, apresento, por meio de três movimentos, os procedimentos cartográficos criados para a investigação realizada.

3.1 Entrando no território para demarcar as suas espacialidades

Um território possui diferentes espacialidades geográfico-existenciais. Para traçar a sua cartografia, é importante demarcar os seus espaços, sem perder de vista as linhas que se conectam e interagem, os agenciamentos que produzem os acontecimentos e os movimentos que se fazem. Apresento, a seguir, as espacialidades do território cartografado na investigação que subsidia esta tese.

Espacialidade 1:

Em Aracaju, capital de Sergipe, uma criança de 6 anos perambula pela casa, abraçada a uma girafa de pelúcia que tem desde o tempo em que era bebê. Sua mãe está em um dos cômodos, trabalhando. A criança entra no escritório improvisado. O silêncio é interrompido por uma convocação. “Mãe, quero falar com você”. A mulher se vira. Há tensão por todos os lados. “Você ainda vai me amar se eu for um menino?”, dispara a criança. Ambos choram. “Raio de sol, eu odeio tamarindo, se você virar um tamarindo eu ainda vou lhe amar, que dirás um menino bonito!”, responde a mulher. A criança coloca a mão no coração e continua: “é porque aqui dentro eu sou um menino. Se você quiser me expulsar de casa...”.

Espacialidade 2:

Uma professora sofre em casa, na cidade de Aracaju, angustiada por não saber o que fazer. Um filme passa por sua cabeça e ela recorda os primeiros passos da criança que viu crescer. Sente-se em luto. Pensa em uma estratégia para que a criança, que agora tem um outro nome, se sinta acolhida e para que a transição de gênero seja ritualizada também na escola. Decide experimentar. No outro dia, em sala de aula, coloca em prática a estratégia que inventou. Fica feliz e aliviada ao perceber que as crianças se abrem para acolher.

Espacialidade 3:

Distante dali, na cidade de São João del-Rei, interior de Minas Gerais, uma mulher aproveita a tarde de domingo para descansar e se senta em uma cadeira no terraço de sua casa, contemplando o movimento da rua. Movimento que é cortado pela criança que chega. “Oh, mamãe! Eu quero ser uma menina. Sou uma menina. Não sou menino”, exclama a criança de 3 anos. A mulher se abaixa, olha para a criança e responde: “A mamãe pediu um menino a papai do céu, eu queria um menino, papai do céu mandou um menino pra mim”. A criança começa a chorar. Chora muito, ao mesmo tempo em que repete várias vezes: “Eu não consigo controlar a minha vida!”.

Espacialidade 4:

Em São João del-Rei, uma professora olha, atentamente, os desenhos de uma criança. Fica impressionada ao perceber que os desenhos ficaram maiores, mais coloridos e vibrantes após a sua transição de gênero. Enquanto observa a criança, que agora tem 5 anos, lembra-se do “menino” tímido, que quase não falava e que sempre olhava para baixo. Lembra-se, também, dos desenhos minúsculos, sem cor e sem vida. A professora se alegra ao perceber que tudo mudou. A criança triste e tímida deu lugar a uma menina comunicativa, sorridente, que gosta de liderar e chega na escola cheia de pulseiras, adereços e cores. Há brilho na criança.

Espacialidade 5:

Em Belo Horizonte, um menino de 8 anos vai para a escola maquiado. Suas unhas estão pintadas. Ele caminha entre as crianças com leveza. Algumas pedem para ver as suas unhas. O menino mostra somente para quem confia e tem intimidade. Uma delas, durante o recreio, puxa o menino com um bambolê, para ver as unhas de perto. O menino escapa. As crianças se agitam. Algumas professoras conversam entre si, reprovando a família da criança, “que permitiu que ele viesse como uma menina para a escola”. Uma das professoras decide fazer diferente. Para acolher a criança e resolver os conflitos que surgiram em sua turma, altera o seu planejamento curricular e, durante uma aula de Arte, traça uma conexão entre a maquiagem e as unhas pintadas do menino e as pinturas corporais dos povos indígenas.

Espacialidade 6:

Na sala da orientação educacional, nessa mesma escola, uma mãe chora copiosamente após ser chamada para uma conversa com a orientadora. Seu filho de 11 anos havia espalhado pela escola que iria se matar, após descobrir que o menino pelo qual estava “apaixonado” tinha

trocado mensagens e declarado que estava gostando de uma menina de sua sala de aula. A diretora é chamada para mediar a situação. A mãe chora muito e começa a gritar, dizendo que não sabe o que fez de errado para ter um filho gay. “Lá em casa nós somos todos muito religiosos e o meu marido não vai aceitar isso”. A diretora explica que também é católica, mas que “Deus é amor e Jesus acolhia todas as pessoas como elas são”. A criança espera do lado de fora da sala e escuta o choro da mãe. A orientadora educacional aconselha a mãe a dar um abraço e acolher a criança. Depois disso, vai buscar o menino. Ele pergunta em voz baixa e com os olhos lacrimejando: “Minha mãe está chorando por ter descoberto que eu sou gay?”.

Espacialidade 7:

Em sala de aula, uma criança de 11 anos sofre em silêncio e é chamada de “viado” pelos meninos. Algumas professoras, preocupadas com a situação, tentam conversar com o aluno, mas ele não se abre. Por ser lido como um “menino afeminado” por outras crianças, os comentários ofensivos ficam cada vez mais intensos. Nas aulas de Educação Física, a criança é isolada pelos meninos e acolhida pelas meninas. “A gente não quer uma mulherzinha no time de futebol”, comenta um dos alunos.

Espacialidade 8:

O ambulatório do Centro de Referência e Assistência integral para a Saúde Transespecífica (CRAIST), do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), está absurdamente cheio. Pessoas movimentam-se de um lado para o outro, inquietas, enquanto aguardam a hora da consulta. Nas salas de atendimento, profissionais da saúde acolhem, examinam e orientam os pacientes. Uma criança chega. Os olhares da clínica voltam-se para ela. Acompanhada por sua mãe e por seu pai, que buscam acolhimento e acompanhamento profissional para compreender a transição de gênero da filha, a criança de 5 anos logo ganha o coração da equipe.

Espacialidade 9:

Em uma escola de Petrópolis, Rio de Janeiro, uma criança de 7 anos está sentada, sozinha, durante o recreio. A criança não “se encaixa com as meninas” e “não é aceita pelos meninos”. Por isso, não tem vínculos de amizade. A psicóloga escolar explica à mãe que é “imaturidade”, e orienta que a criança “repita de ano” para amadurecer e fazer “amigas” em sua sala. A criança, que está cada vez mais triste e isolada, começa a vomitar na hora de ir para a escola. Não aceita mais o “nome feminino” e não quer mais nada que seja lido socialmente como “coisa de

menina”. A mãe, preocupada com a situação, decide esconder na mochila escolar da criança, sem que ela perceba, um velho gravador que tinha em casa. Para a sua surpresa, descobre que a professora estava agindo com “preconceito” e tentando “corrigir” a performatividade de gênero da criança, considerada pela docente “inadequada para uma menina”.

Espacialidade 10:

Em Itaúna, São Paulo, uma menina de 10 anos decide contar para a mãe que é “pansexual”. Indignada, a criança desabafa que a sua professora quer forçá-la “a usar vestido”. Durante a conversa, explica que “está gostando de uma pessoa, uma menina”. Abre o notebook que usa para estudar e dá “uma aula” para a mãe, explicando cada letra da sigla LGBTQIAP+⁸. A mãe, surpresa com a atitude da filha, levanta-se e pede um abraço. No dia seguinte, procura na caixa de busca do *Facebook* grupos sobre “crianças pan”, abreviação para pansexual. Na pesquisa, encontra o grupo Mães pela Diversidade e decide fazer parte do coletivo.

Esses fragmentos narrativos da cartografia realizada para esta tese são aqui apresentados para mostrar processos variados acompanhados por meio de uma cartografia realizada em territórios distintos, com crianças, famílias, professores(as) e profissionais da educação e da saúde de diferentes cidades e estados do Brasil, com demarcações espaciais que os tornam únicos. Contudo, se retiramos as cercas que os separam em suas distintas paisagens geográfico-existenciais, podemos ver linhas que os conectam. Nesses territórios, pedagogias, currículos e infâncias em dissidências se agenciam de diferentes modos, e são esses agenciamentos e suas produções que esta cartografia acompanhou e mapeou.

Sendo a cartografia um método “que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2015, p. 32), a escolha do território a ser cartografado passa pelo ato de fazer um *rastreio*. O “rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou algo móvel” (KASTRUP, 2015, p. 40). No final do primeiro semestre do ano de 2021, comecei a ficar aflito porque todo o planejamento da pesquisa, construído no ano anterior a partir de um rastreio de territórios a serem investigados, havia sido pensado para uma pesquisa presencial. Com o agravamento da pandemia de Covid19, provocado pelo atraso na aquisição de imunizantes e na política de *fake news* que

⁸ Sigla que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais e Pansexuais. O sinal +, na sigla, foi acrescentado para indicar as inúmeras possibilidades implicadas nas identidades sexuais e de gênero, nas performatividades corporais dissidentes e nos processos de trânsito que um corpo pode efetuar.

assolava o país⁹, isso não foi possível e precisei redesenhar a pesquisa de modo que acontecesse *online*, por meio de plataformas de encontros síncronos. Ao entrar em um território “a tentação de chegar com tudo pronto e planejado nos confere um lugar de segurança e controle. Temos medo dos descaminhos, a sensação de estar perdido/a ou de não chegar a lugar algum nos aflige” (SILVA; PARAÍSO, 2019, p. 8). Foi, contudo, em um desses descaminhos que, ao invés de ir ao campo, o campo veio até mim. Era junho de 2021 quando organizei uma *live* no perfil do Instagram *Estudos Queer Brasil*. O tema da conversa era “Quem tem medo das infâncias *queer*?” e, para a discussão, convidei a professora e pesquisadora transfeminista Leticia Nascimento, que tinha acabado de lançar o livro *Transfeminismo* (2021), na coleção *Feminismos Plurais*, coordenada por Djamila Ribeiro.

Ao longo da *live* conversamos sobre nossas experiências docentes com infâncias em dissidências e sobre a pesquisa de mestrado realizada alguns anos antes, que cartografou os modos de vida transviados criados e disseminados por infâncias *queer* no currículo escolar¹⁰. Também falamos sobre a nossa infância: a infância de crianças que, de modos distintos, experimentaram as dores e as delícias de escapar às normas de gênero e sexualidade. O diálogo durou pouco mais de uma hora e foi acompanhado por amigos(as), seguidores(as) de nossos perfis e pessoas que, através dos comentários, demonstravam interesse no tema.

Ao término da *live*, uma mulher chamada Luna¹¹, que mora na cidade de Aracaju, capital sergipana, enviou uma mensagem pelo *direct* do Instagram e me marcou em um de seus *stories*. “Meu filho é um menino trans de 7 anos, amado e acolhido, e a *live* de vocês foi maravilhosa. Continuem!!! E obrigada”. Com essas palavras, iniciou-se, naquela noite de junho, um diálogo que continuou e que reverbera na minha vida e pesquisa de muitas maneiras. Ao visualizar a

⁹ O início da campanha de vacinação contra a Covid-19 no Brasil foi no dia 17 de janeiro de 2021, coordenado e operacionalizado pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e, graças ao Sistema Único de Saúde (SUS), o imunizante chegou a todos os estados e cidades do Brasil. É preciso registrar, contudo, que apesar dos muitos esforços de instituições como FIOCRUZ, Instituto Butantan, Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), universidades federais, entre outros, a campanha foi lenta e as vacinas demoraram a chegar. De acordo com uma pesquisa divulgada durante audiência na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Pandemia, “quatro em cada cinco mortes pela doença no país eram evitáveis caso o governo federal tivesse adotado outra postura – apoiando o uso de máscaras, medidas de distanciamento social, campanhas de orientação e ao mesmo tempo acelerando a aquisição de vacinas”. As estimativas da pesquisa evidenciam que aproximadamente 400 mil pessoas não teriam morrido pela pandemia se essas medidas fossem tomadas. Informações disponíveis em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/24/pesquisas-apontam-que-400-mil-mortes-poderiam-ser-evitadas-governistas-questionam>. Acesso em: 05 nov. 2022.

¹⁰ A pesquisa mencionada foi orientada pela Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso e resultou em uma dissertação de mestrado intitulada “Infâncias *queer* nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados” (2018). O trabalho está disponível no Repositório Institucional da UFMG e pode ser localizado em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B5THZ5>. Acesso em: 06 nov. 2022.

¹¹ Os nomes das crianças e adultos foram substituídos por nomes fictícios. Esse procedimento atende a critérios éticos de preservação da identidade dos(as) participantes da pesquisa. Algumas exceções foram feitas nas informações empíricas produzidas a partir de materiais que são de domínio aberto e estão publicizados em fontes digitais, tais como redes sociais, *podcasts*, entre outros.

mensagem, respondi dizendo de minha alegria em saber de uma mãe que acolhe e ama a sua criança trans. “Tenho certeza de que ele tem e terá muito orgulho de você”, escrevi. Surpreso e sensibilizado por nossa conversa, perguntei se ela e o seu filho, Gael, aceitariam fazer parte da pesquisa de doutorado que estava iniciando. Apresentei a proposta e ela, rapidamente, respondeu: “Posso, sim! Claro! Eu sou doutora em farmacologia, sei o trabalho que dá encontrar sujeitos de pesquisa”. Feliz pelo aceite, brinquei com ela dizendo que o nosso diálogo de pesquisa já havia iniciado, pois já me sentia atravessado pela intensidade da história que estava começando a conhecer. Algum tempo depois, nos encontramos através de uma plataforma *online*¹² e ela me colocou em diálogo com a professora Lilian, que acolheu e acompanhou a transição de gênero de Gael na escola.

Outra criança, chamada Ada, chegou até mim por meio de uma conversa informal com Flávia Teixeira¹³, professora e pesquisadora que atua no Centro de Referência em Atenção Integral para a Saúde Transespecífica (CRAIST), do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU)¹⁴. Flávia, que conheci através de Marlucy Paraíso, minha orientadora de doutorado, contou-me a respeito de uma criança trans de 5 anos que chegou ao ambulatório acompanhada por sua mãe e por seu pai, que buscavam apoio e amparo profissional no processo de transição de gênero de sua filha. De modo muito gentil, ela me colocou em contato com Teuda, a mãe da criança e, a partir de então, trocamos algumas mensagens pelas redes sociais e, posteriormente, agendamos um encontro síncrono, que funcionou como disparador para conhecer a família, a criança e, também, a professora Nise, cujo contato foi mediado por Teuda. A família e a professora moram em São João del-Rei, Minas Gerais.

¹² Os encontros *online* organizados nesta investigação aconteceram por meio da Plataforma *Microsoft Teams*, na conta institucional disponibilizada pela Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha da plataforma foi baseada na política de proteção de dados que um canal institucional da universidade possibilita. A gravação dos encontros foi armazenada na nuvem da conta e em acervo pessoal do pesquisador, para uso restrito da investigação, conforme critérios éticos pré-estabelecidos e aceitos pelos(as) participantes da pesquisa.

¹³ Flávia do Bonsucesso Teixeira é uma importante pesquisadora do campo dos estudos de gênero e sexualidade. É professora associada da Universidade Federal de Uberlândia, lotada na Faculdade de Medicina (Departamento de Saúde Coletiva). Atualmente, ocupa o cargo de Diretora de Programa da Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, no Ministério da Saúde. O nome de Flávia Teixeira não foi substituído por um fictício.

¹⁴ O CRAIST também é “conhecido como Ambulatório para as Travestis e Transexuais”. Foi criado em 2007 e, desde o início, assumiu “a responsabilidade de formar estudantes, profissionais e pesquisadores(as) para atuar em uma das estratégias de cuidado nomeada, em 2008, como Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS)”. Desde 2016, é “o único serviço credenciado pelo Ministério da Saúde para a oferta de serviços ambulatoriais em Minas Gerais”. Trata-se de “um desdobramento do Programa Em Cima do Salto: saúde, educação e cidadania (2006-2018), projeto de extensão que marcou o ingresso e a consolidação das discussões de diversidade de gênero e orientação na Universidade Federal de Uberlândia”. O Ambulatório “carrega em sua história a relação entre ensino-pesquisa-extensão e assistência”. Informações disponíveis em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2023/01/o-hcufu-e-o-cuidado-em-saude-para-travestis-e-transexuais>. Acesso em: 13 maio 2023.

Como no início da transição de gênero, Ada, sua família e escola, haviam sido acolhidas e acompanhadas por Flávia Teixeira, profissional do CRAIST, no processo de transição de gênero, convidei Flávia para participar da pesquisa e agendamos um encontro síncrono. Esse encontro foi importante para mapear o que acontece com as crianças em dissidências de gênero e sexualidade quando estas são levadas por seus familiares à clínica. Também era minha intenção compreender de que modo a experiência da clínica e os saberes produzidos pelos especialistas da saúde se conectam com a pedagogia e com o currículo, bem como analisar os efeitos dessas conexões. Isso porque a equipe multidisciplinar coordenada por Flávia Teixeira atua em escolas com o objetivo de promover uma política de cuidado integral para as crianças e adolescentes trans acompanhadas(os) pelo Ambulatório.

Conversando com Teuda e Luna, percebi que ambas faziam parte de coletivos de mães, tais como o Mães pela Diversidade, o Mães pela Liberdade¹⁵ e o Mães da Resistência¹⁶. Grupos que atuam na luta pelos(as) filhos(as) LGBTQIAP+, incluindo-se, aqui, crianças e adolescentes. Foi então que surgiu a ideia de fazer um rastreo dos coletivos de mães em grupos do *Facebook* e perguntar se outras famílias aceitariam participar da pesquisa. Logo no início da busca, encontrei um dos mais antigos e que tem atuação em todo o país, o Grupo Nacional Mães pela Diversidade¹⁷, que conta com mais de 13 mil membros, residentes em diversas regiões do país. Fiz uma postagem no grupo apresentando a pesquisa e perguntando se familiares de crianças LGBTQIAP+ gostariam de participar. Algumas mães entraram em contato comigo comentando na postagem e outras me chamaram pelo *chat* privado. Entre elas, Simone, de Ibiúna/São Paulo, mãe de Flora, 11 anos, que se reconhece como pansexual, e Ana, de Nova Friburgo/Rio de Janeiro, mãe de Juliano, 12 anos, que se reconhece como um menino trans, participaram da pesquisa por meio de uma conversa *online* gravada. Outras duas mães fizeram um contato inicial manifestando interesse em participar e depois recuaram, justificando motivos de agenda. Algumas mães elogiaram e incentivaram a pesquisa, mas explicaram que seus filhos e filhas já eram pessoas adolescentes ou adultas.

¹⁵ Mães pela Liberdade é um “coletivo de mães e pais, que promove ações de apoio às famílias da comunidade LGBTQIA+ em Minas Gerais”. O coletivo possui uma página no *Facebook*, disponível em: <https://www.facebook.com/maespelaliberdade/> e está no *Instagram* com o perfil @maespelaliberdade, que conta com mais de 3.500 seguidores(as). Acesso em: 13 maio 2023.

¹⁶ Mães da Resistência é “um coletivo de mães, pais e familiares de pessoas LGBTQIAPN+ que lutam pelos direitos de seus filhos, por e com eles”. O coletivo está no *Instagram* com o perfil @maesdaresistencia, que tem 12 mil seguidores(as). Acesso em: 13 maio 2023.

¹⁷ O Grupo Nacional Mães pela Diversidade é um coletivo de familiares de pessoas LGBTQIAP+ que atua no enfrentamento à LGBTfobia. O coletivo possui um grupo no *Facebook* que está disponível em: <https://www.facebook.com/groups/842555495786499/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

No primeiro semestre de 2022, como resultado do avanço da campanha de vacinação e das demais medidas sanitárias, escolas de todo o país já funcionavam de modo presencial.¹⁸ Nesse momento, durante uma conversa com Sol, uma amiga que trabalha como professora de Arte, e que sabia a respeito da pesquisa que eu estava desenvolvendo, fiquei sabendo que na escola privada e confessional em que ela leciona, “um aluno do 3º ano do ensino fundamental” começou a “pintar as unhas” e “usar maquiagem”, e que isso estava produzindo uma série de tensionamentos entre as outras crianças, as professoras, as famílias, o fazer pedagógico e o currículo escolar. A partir desse relato, decidi fazer contato com a direção pedagógica da instituição, apresentar a pesquisa e perguntar se me aceitariam como pesquisador nos anos iniciais do ensino fundamental. Em um primeiro momento, pensei em cartografar o currículo da turma da criança mencionada pela professora.

Fui autorizado pelo conselho diretor a fazer a pesquisa. Contudo, não me autorizaram a entrevistar as crianças e disseram, por e-mail, que se a pesquisa envolvesse entrevistas gravadas com as crianças, não gostariam de “acolher”. Retomei o diálogo com a instituição, explicando os critérios éticos da pesquisa¹⁹ e apresentando o parecer com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), assim como argumentando acerca da importância de conversar com as crianças. A escola autorizou observações em sala de aula e demais espaços com registro em diário de campo, entrevistas gravadas com o corpo docente e demais profissionais da instituição, registro das conversas informais, mas não recuou em relação à decisão das entrevistas gravadas com as crianças, em razão de uma política interna de proteção, gestão e uso de dados. Na semana seguinte, iniciei a cartografia em um novo território, ampliando o meu olhar para outras crianças, pedagogias e currículos. Realizei a pesquisa na escola ao longo de seis meses, três vezes por semana, entre abril e setembro de 2022.

Imerso no território escolar, outras crianças, de diferentes séries do ensino fundamental, foram chegando. Elas chegavam pelas conversas na sala dos(as) professores(as), que me contavam sobre este(a) ou aquele(a) aluno(a), ao me ouvirem falar sobre a pesquisa que estava desenvolvendo na escola. Chegavam pelas observações em sala de aula e no pátio, durante o recreio. Chegavam pelo relato da orientadora escolar, que me dizia “você precisa conhecer esse

¹⁸ O retorno às aulas presenciais começou ainda no segundo semestre de 2021, com formatos e estratégias que variavam dependendo do município e do estado.

¹⁹ A investigação realizada para esta tese de doutorado observou critérios éticos rigorosos, definidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais. A escola pesquisada assinou uma Carta de Anuência e os(as) participantes aceitaram participar assinando o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e/ou o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os documentos utilizados passaram pelo COEP e foram aprovados. Protocolo do Comitê de Ética: 53794621.3.0000.5149 (UFMG).

menino. Ele tem tudo a ver com o que você está buscando”. Chegavam, também, pelas conversas gravadas presenciais e remotas, que realizei com cinco professoras, duas orientadoras educacionais e duas coordenadoras pedagógicas da escola. Com a chegada de outras crianças, decidi ampliar o território a ser cartografado para as turmas do 5º e 6º anos do ensino fundamental. A escolha por essas turmas se deu porque nelas estavam as crianças mencionadas pelos(as) profissionais da escola.

As crianças dessa escola, que foram chegando aos poucos, não eram lidas e não se reconheciam como crianças trans, como nos relatos de Gael e Ada. Suas experiências de dissidência eram distintas, perpassando deslocamentos de gênero, corpo e sexualidade. Um menino de 10 anos, estudante de uma turma do 5º ano, queria morrer porque tinha medo de ser gay e era visto por sua família como um “homossexual em potência”. Outra criança, de 11 anos, estudante do 6º ano, se dizia gay, mas não era aceito por sua família, e fez aliança com a orientadora educacional da escola para contar a sua mãe e sair do armário, enfrentando uma série de violências a partir dessa decisão. A criança de 8 anos que pintava as unhas e chegava maquiada na escola era chamada de “menininha” e “bichinha” por alguns colegas, tinha dificuldades para usar o “banheiro masculino” da escola e causava uma série de deslocamentos de gênero entre adultos e no currículo escolar. Uma outra criança, de 11 anos, estudante do 6º ano, sofria homofobia por sua performatividade corporal lida como afeminada.

Também conheci, no início da pesquisa, um perfil no *Instagram* intitulado “Minha criança trans”²⁰, administrado por Thamirys Nunes, que tem o objetivo de visibilizar a sua luta como mãe de uma criança trans de 8 anos, chamada Agatha. Thamirys é presidente da Organização Não Governamental (ONG) “Minha Criança Trans” e autora do livro “Minha criança trans? Relato de uma mãe ao descobrir que o amor não tem gênero” (2020). Sua conta no *Instagram* tem mais de 97 mil seguidores(as) e, entre eles(as), estão muitas famílias de crianças e adolescentes trans que buscam apoio, informações e espaços de acolhimento. Alguns dos temas apresentados e discutidos no perfil, por meio de diferentes postagens, são: “quem define a criança como trans?”, “meu filho disse que é trans, e agora?”, “por que falar de trans se meu filho é cis?”, “transição não é a nova ‘cura gay’”, “o desafio de crescer trans”, “quando saber que não é só uma fase?”, “a verdade sobre ambulatórios trans”, “o que crianças trans precisam na escola?”, “uso do nome social dentro das escolas”, “menino que gosta de boneca é trans?”, entre outros.

²⁰ O endereço da conta na rede social *Instagram* é @minhacriancatrans Acesso em: 06 maio 2023.

É importante ressaltar que as lutas empreendidas por movimentos de mães de crianças trans, embora carregadas de benevolência, têm sido objeto de reflexão, tensionamento e interrogação por parte de ativismos trans. Evidência disso é que, recentemente, a atuação da ONG “Minha Criança Trans”, fundada e presidida por Thamirys Nunes, foi questionada e acusada de evitar o diálogo com o movimento social de pessoas travestis e transexuais e de buscar protagonismo para falar de suas experiências. No dia 20 de abril de 2023, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), publicou um documento intitulado “Carta Aberta do Movimento Nacional de Travestis e Transexuais em desagravo a ONG Minha Criança Trans”.²¹ Na carta, também assinada por outras oito instituições, a ANTRA alerta acerca do risco de familiares de crianças trans assumirem uma perspectiva acrítica, tutelada e patologizadora no que diz respeito às demandas de cuidado e acompanhamento de crianças e jovens trans e conclama uma maior pluralidade nesses espaços de luta. “Defendemos que toda e qualquer ação que se pretenda discutir essa questão [as infâncias e adolescências trans] de forma ética e responsável, se comprometa em construir espaços plurais, e que sejamos efetivamente incluídas nesse processo”, reivindica a carta. Como resposta ao posicionamento da ANTRA, no dia 23 de abril de 2023, a ONG “Minha Criança Trans” publicou, em seu perfil oficial no *Instagram*, uma nota de esclarecimento, na qual contestou: “Nossa luta não está na disputa por protagonismo nos movimentos sociais, mas na busca de caminhos no Estado de Direito, no Congresso Nacional e na Justiça, contra as leis que estão surgindo a todo momento no Brasil contra os direitos humanos de crianças e adolescentes trans”.²²

Ciente desses tensionamentos e interessado em multiplicar as perspectivas na cartografia realizada, fiz contato com Thamirys, via *direct* do *Instagram*, para apresentar a pesquisa e perguntar se ela aceitaria ser entrevistada, contudo a sua agenda estava cheia e só tinha horário 3 meses depois. Tentei agendar um encontro para o mês sugerido por ela, mas não obtive retorno. Como a ativista desenvolve um trabalho público por meio das redes sociais e participa de *podcasts* e de outros canais de comunicação, relatando e explicando a respeito da transição de gênero de sua filha e dos efeitos produzidos pela transição na família e na escola, utilizei como material de pesquisa informações disponibilizadas no perfil do *Instagram* da ONG

²¹ O documento está disponível em: <https://antrabrasil.org/2023/04/20/carta-aberta-do-movimento-minha-crianca-trans/>. Acesso em 03 dez. 2023.

²² A nota de esclarecimento está disponível em: https://www.instagram.com/p/CrYH6KgOoeg/?img_index=3. Acesso em: 04 dez. 2023.

“Minha Criança Trans” e em uma entrevista de 57 minutos concedida ao *Podcast* “Vai passar”²³ e intitulada “Minha criança trans com Thamirys Nunes” (2022).

O modo como essas infâncias, escolas, currículos, famílias e serviços de saúde chegaram à pesquisa evidencia que em uma cartografia “entra-se em campo sem conhecer o alvo a ser perseguido; ele surgirá de modo mais ou menos imprevisível, sem que saibamos bem de onde” (KASTRUP, 2015, p. 40). Isso porque o fazer cartográfico é em si mesmo um processo aberto, mutante, sempre “em vias de liberação, traçando este ou aquele trecho para um plano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 136) a ser povoado. Desse modo, para fazer uma cartografia, é necessário estar aberto(a) à imprevisibilidade dos encontros, ao campo que se movimenta e vem em nossa direção por caminhos que não estavam planejados, às sensações que disparam afectos e perceptos, aos acontecimentos que mudam e desorganizam a ordem das coisas.

Ao conectar, nesta cartografia, a vida de diferentes crianças, seus percursos familiares e escolares, interessou-me compreender, mapear e analisar de que modo essas experiências, que ora se aproximam e ora se afastam, se conectam com a pedagogia e com o currículo escolar, demandando a criação de pedagogias e currículos *outros*, porvir, que são inventados em ato para lidar com a diferença que atravessa e constitui essas infâncias e seus movimentos de dissidências. Pedagogias e currículos, quando conectados com crianças em dissidências de gênero e sexualidade, são atravessados e compostos por muitas e variadas linhas. Trata-se de territórios nos quais a novidade pode ser inventada e a criação pode forjar caminhos para que a vida persevere. Ao mesmo tempo em que funcionam como territórios de normalização e controle, pedagogias e currículos são espaços em que linhas que se agenciam e levam para a vida podem se instalar, produzindo alegrias e o desejo de lutar, resistir e existir de um outro modo. Afinal, como afirma Paraíso (2018), “apesar de todos os poderes que insistem em mostrar a infertilidade das coisas, as dificuldades da vida, as faltas de saídas, as cercas dos currículos [...], o solo que pisamos é fértil, assim como a vida é *grávida* de nascimentos e o currículo *prenhe* de possibilidades” (PARAÍSO, 2018, p. 49).

Para cartografar territórios *prenhes* de possibilidades, como são as pedagogias e os currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências, é necessário inventar procedimentos metodológicos sensíveis à novidade. Afinal, se essas crianças tinham uma existência escondida, fechada, silenciosa e silenciada por famílias e escolas, há agora uma

²³ O *Podcast* “Vai passar” é uma produção original do *Spotify* e é apresentado por Elisama Santos e Thiago Queiroz. O programa tem como objetivo receber convidados(as) para conversar sobre “parentalidade (maternidade e paternidade), relacionamentos e autocuidado de uma forma leve, divertida e acolhedora”. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6Ade75NciYhEwsgAYs20i>. Acesso em: 07 maio 2023.

grande novidade nos currículos: elas falam, choram, gritam por socorro, pedem ajuda, distribuem afetos e exigem uma resposta de pais, mães, professoras, colegas e demais profissionais da escola. Essa é uma grande novidade que as pedagogias apenas começam a enfrentar. Afinal nos interstícios do currículo e das casas, simultaneamente, profissionais da educação, famílias e crianças desenham vidas e fazem a política acontecer. A seguir, apresento e discuto três movimentos constitutivos da cartografia de currículos e infâncias em dissidências realizada. Trata-se, é preciso dizer, de movimentos abertos, incompletos, efetuados na cartografia realizada para esta tese, que podem fazer surgir novos deslocamentos e outras conexões.

3.2 Os movimentos de uma cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências

3.2.1 Movimento I: Organizar encontros

Os encontros são o coração de uma cartografia desenhada para pesquisar currículos e infâncias em dissidências. Encontrar é “achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15). Trata-se de uma abertura ativa, que se faz na artesanaria das relações, sempre buscando o que se passa no *meio* dos corpos, das coisas e do pensamento. Em minha experiência de cartografar currículos e infâncias em dissidências, essa preparação demandou a *criação de um corpo poroso*, capaz de ser afetado e de experimentar com as sensações. Criar para si um corpo poroso, em uma cartografia, implica deixar passar pelos poros do fazer investigativo os pequenos *encontros* que se agenciam em um território. Encontrar é “abrir-se para as conexões, as misturas e os agenciamentos que o próprio fazer metodológico possibilita” (PARAÍSO, 2014, p. 13).

Encontra-se não somente pessoas, mas ideias, conceitos, inspirações, acontecimentos e movimentos que podem vir de qualquer lugar. Por isso, para cartografar é importante ficar à espreita, aguçar os sentidos, deixar-se atravessar pelas forças e intensidades que circulam em um território. É necessário, também, “abrir-se a encontros com toda sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção” (PARAÍSO, 2014, p. 42). Encontros que acontecem o tempo todo e que, embora distintos, podem se conectar e produzir efeitos dos mais variados. Encontros que

precisam ser inventados e organizados, mas que também podem surgir de lugares insuspeitados. Afinal, a imprevisibilidade e a novidade são matérias dos encontros.

Muitos encontros atravessam esta cartografia. O primeiro deles diz respeito ao *encontro com a minha infância desviada*: um menino gay e afeminado que foi criança no interior de Pernambuco, como já anunciado no prólogo desta tese. A marca subjetiva que carrego, portanto, possibilitou uma abertura ao *encontro* no processo do pesquisar e uma *conexão* quase imediata com as dores, alegrias e lutas mapeadas na cartografia de pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

No percurso desta cartografia, quando ainda estava tateando o território a ser cartografado, também foram importantes os *encontros com relatos de vida* de crianças que experimentaram uma infância em dissidência das normas de gênero e sexualidade e que, quando adultas, escreveram sobre esse processo. No *encontro com Paul Preciado* (2020) e o relato de sua infância *queer*, sapatão e transviada, conectei-me com as inúmeras violências sofridas por ele na escola, na clínica e em sua família. Percorrendo com o filósofo os caminhos de suas memórias, senti-me entristecido pelo desprezo de seu pai e a culpabilização de sua mãe. Sensações que se conectaram com algumas das memórias afetivas de minha vida. Isso porque também enfrentei o abandono paterno e vi a minha mãe ser culpabilizada por gerar um filho gay.

“Quem defende a criança *queer*?” (PRECIADO, 2020, p. 69) é a pergunta feita por Preciado no título que abre o seu relato autobiográfico e que tomei como problema *político*, *ético* e de *pesquisa*. Problema *político* porque nos últimos anos, debates, disputas, conflitos e tensões acerca das categorias *infância*, *gênero*, *escola* e *currículo* têm ganhado centralidade na vida social e política brasileira. De modo sistemático e continuado, a infância tem sido evocada por diferentes segmentos da sociedade, tais como: grupos políticos, setores religiosos, famílias e movimentos educacionais conservadores, como uma categoria que precisa ser protegida e defendida dos perigos que representam o reconhecimento de outros modos de viver gênero e sexualidade.

Problema *ético* porque o que está em jogo ao se pesquisar pedagogias e currículos que estão sendo inventados a partir do encontro com infâncias em dissidências, é o *presente* das crianças *queer*, trans, viadas, dissidentes. As “crianças sem futuro” ou, para mencionar Edelman (2004), que ameaçam o futuro da ordem social cisheteronormativa, têm sofrido toda sorte de discriminação, violência e perigo. Ao mesmo tempo, diferentes forças insurgem no campo social e político para defender as suas vidas. Falar sobre essas crianças sem futuro, compreender os agenciamentos que as constituem, as pedagogias e os currículos que são criados e que as

levam para a vida – esta vida presente, imanente, desprovida de teleologias futurísticas de reprodução –, é também expressar meu interesse em outros destinos, para além daqueles que nos impõe uma trajetória normativa, linear e progressiva.

Problema de *pesquisa* porque a defesa das infâncias em dissidências, invocada por Preciado em seu texto-manifesto, me atravessa de modo visceral, interpelando-me a assumir um compromisso ético-político em entender e cartografar os processos e os caminhos trilhados e inventados pelas crianças que, ao escaparem às normas de gênero e sexualidade, experimentam a dissidência e lutam para existir na diferença que as constitui. No encontro com a infância narrada por Preciado, fiz de sua pergunta-problema uma espécie de lente para ver, observar e registrar quem está defendendo a criança *queer* e as crianças que, de modos distintos, experimentam e disparam modos de vida dissidentes.

Também me tocou e mobilizou o *encontro com a infância de Hija de Perra*, ativista trans chilena que foi criança nos anos de chumbo da ditadura militar de Pinochet. Uma infância atravessada pela dureza dos dias no regime ditatorial e pela tirania das normas de gênero e sexualidade que, ainda muito cedo, demarcaram o seu corpo *mariconcito* como *desviado* e desprovido de inteligibilidade. Em suas memórias afetivas, Hija de Perra (2015) recorda os horrores que se sucederam após a sua professora encontrá-la brincando com uma boneca. Desde o “tratamento psicológico” que durou quatro anos, com o objetivo de “curar a sua homossexualidade”, até as estratégias que precisou inventar, explorando uma “performatividade de gênero” (BUTLER, 2019a) considerada masculina, para burlar o suposto “processo terapêutico”. Estratégias que possibilitaram a criação de saídas e o traçado de linhas que a levaram para uma vida de liberdade e experimentação.

O *encontro com a infância de Hija de Perra* produziu em mim o desejo de mapear as estratégias de resistência inventadas pelas crianças em dissidências para bagunçar as *normas de gênero* e *escapar dos poderes* que operam para capturar e normalizar os seus corpos e assim *resistir e re-existir*, isto é, existir de um outro modo. Desse encontro, extraí uma espécie de curiosidade cartográfica para compreender o que se passa entre infâncias em dissidências, escola, currículo, família e clínica. Isso porque foi na escola que, pela primeira vez, Hija de Perra viu a sua performatividade corporal ser enquadrada como dissidente. Foi por meio de uma professora que sua família foi convocada e orientada a encaminhar a criança para uma “terapia” com o objetivo de “reverter” a sua “homossexualidade”.

A experiência do *encontro com essas e outras narrativas*, tais como: a discussão acerca das experiências de gays afeminados, viados e bichas pretas na infância escolar (OLIVEIRA, 2020a), o relato da infância de uma criança *queer* peruana nos anos 1950 e 1960, que precisou

inventar uma pedagogia *queer* da amizade para sobreviver às violências de gênero e existir na diferença (CORNEJO, 2015), a autoetnografia da guerra declarada contra um menino afeminado (CORNEJO, 2011), possibilitou-me traçar uma linha de conexão entre os diferentes territórios que se agenciam às experiências dissidentes de gênero e sexualidade e que atravessam a vida das crianças. Dessa linha de conexão, anotei a importância de, no mapa traçado, propiciar e multiplicar encontros com crianças em dissidências, suas famílias, profissionais de suas escolas e profissionais da saúde, de modo a registrar e entender os agenciamentos produzidos, no tempo presente, quando infâncias em dissidências, pedagogias e currículos se encontram, e observar a que esses *agenciamentos* levam.

Mobilizado por essa linha traçada, *organizei encontros* com famílias, profissionais da saúde e professoras(es) de crianças que, por escaparem às normas de gênero e sexualidade, experimentam uma infância dissidente. Um encontro, seja ele qual for, “é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). Crianças, famílias, profissionais da saúde e escolas de diferentes regiões do Brasil, que foram chegando ao longo da investigação e que, embora distantes geograficamente umas das outras, se encontram na experiência da dissidência e nos efeitos que ela produz. Na cartografia traçada aprendi que *encontro* é percurso que não se faz sozinho. Há sempre uma multidão, um bando, uma matilha, uma solidão acompanhada, uma linha que se estende e conecta o nosso fazer investigativo a outros fazeres, com outras vidas. Isso porque em um encontro vidas são conectadas e linhas são traçadas para agenciar experiências que parecem completamente distantes.

A cada *encontro com as famílias, infâncias, professoras(es), profissionais da educação e da saúde* que povoam esta investigação, algo no fazer cartográfico mudava. O *encontro com as infâncias de duas crianças trans* – Gael e Ada –, por exemplo, interpelou-me a seguir as linhas que se aproximam e se afastam nos agenciamentos que fazem essas crianças e mapear o que há de singular nos processos de transição de gênero de um menino e de uma menina trans. O *encontro com as famílias e as professoras* Lilian e Nise, que acompanharam a transição de gênero na escola, instigou-me a mapear o que acontece quando um currículo externo se conecta com o currículo escolar e com as pedagogias praticadas pelas professoras, interpelando-os a abrir as portas para *hospedar a diferença*, isto é, inventar pedagogias e currículos sensíveis à singularidade da vida de cada criança, pedagogias e currículos capazes de acolher a estrangeiridade do corpo que chega e dar boas-vindas à diferença que bate à porta.

Também me inquietou, a partir desses diferentes encontros, o desejo de compreender o que acontece quando as famílias se abrem para acolher e *afirmar a diferença*²⁴, mas as escolas seguem fechadas e endurecidas, seja por insegurança, por falta de preparo, por medo ou por crenças. Assim como o que se passa nessas experiências quando a escola decide entrar na luta pela vida das crianças em dissidências e encontra dificuldades e bloqueios entre as famílias.

No decorrer da cartografia de currículos e infâncias em dissidências realizada, portanto, cada encontro funcionou como um acontecimento, uma experiência que me deslocou, produzindo diferentes sensações. No percurso traçado para o fazer cartográfico, vi, senti e registrei que um encontro é sempre prenhe de possibilidades, pois se trata de um processo aberto, nunca terminado. Há no ato de encontrar algo da ordem do incontrolável, de uma linha que se abre deixando passar coisas clandestinas e selvagens. Por mais que planejemos, escrevamos roteiros prévios, formulemos perguntas com antecipação, outras questões, outros raciocínios, outras entradas e saídas, *acontecem* e nos arrastam para caminhos que não estavam previstos no mapa. Caminhos que são traçados no fazer cartográfico e que se movimentam na medida em que nos abrimos para compor com o território, experimentando com as sensações e com as forças que passam nas entrelinhas da vida.

Sendo os encontros experiências sensoriais que estão na ordem da sensibilidade e da imanência, em uma cartografia é necessário se abrir para compor com as sensações. As sensações são “um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193). Na perspectiva das filosofias da diferença, “pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos com sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 196), criando na medida que enlaçamos o nosso corpo às forças que circulam e atravessam um território. Os afectos, nesse sentido, “não são mais sentimentos [...], transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são *seres* que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido”. Afinal, “o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de afectos e de perceptos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193-194). No movimento cartográfico a seguir, apresento e discuto o exercício de composição com as sensações que foi realizado ao longo desta pesquisa.

²⁴ Afirmar a diferença, aqui, implica dizer “sim” à vida em sua proliferação, afirmar o que é múltiplo, “criar o múltiplo”. Isso porque a “diferença é leve, aérea, afirmativa. Afirmar não é carregar, muito pelo contrário, é descarregar, aliviar” (DELEUZE, 2018, p. 84). A diferença, nessa perspectiva, “é a afirmação. Mas essa proposição tem muitos sentidos; que a diferença é objeto de afirmação; que a própria afirmação é múltipla; que ela é criação, mas também que deve ser criada, afirmando a diferença, sendo diferença em si mesma” (DELEUZE, 2018, p. 85).

3.2.2 Movimento II: Compor com as sensações

A cartografia de currículos e crianças em dissidências que desenhei opera com as *sensações*. Por ser um exercício imanente que não privilegia o pensamento em detrimento do corpo, as sensações funcionam como procedimentos cartográficos que possibilitam e inspiram novas maneiras de pensar, ver, ouvir e sentir em um território. As sensações são produzidas no encontro dos corpos. Elas são efeitos desses encontros. A cartografia, nesse sentido, é uma prática sensorial que cria coisas na medida em que as encontra. Está na ordem do sensível, pois é uma pragmática que se faz à flor da pele, na medida em que abrimos os poros de nosso corpo aos afectos que pedem passagem. Afinal, “a subjetividade do cartógrafo é afetada pelo mundo em sua dimensão de matéria-força [...]. A atenção é tocada nesse nível, havendo um acionamento no nível das sensações” (KASTRUP, 2015, p. 42).

Compor com as sensações foi um procedimento metodológico que possibilitou apreender os trânsitos e mapear os pequenos e sutis movimentos que as crianças, suas famílias, profissionais da saúde e professoras(es) fazem em um território. Nesse exercício de composição, para traçar o mapa do fazer cartográfico, conectei-me a linhas carregadas de memórias, desejos, lágrimas, lutas, sonhos, abraços, sorrisos, despedidas, recomeços, corações humanos, esperanças, revoltas, paixões. Linhas que se movem com pés delicados, embora carreguem consigo a *bruta flor* do querer, a fatalidade de uma vida, o ritmo frenético de um corpo que transborda.

Compor! Compor com! Compor com as sensações! A sensação remete a um devir, pois implica um abrir-se e um tornar-se, um enlaçar-se energético. Quando duas sensações ressoam uma na outra o enlace ou o corpo a corpo ocorre. Trata-se de uma ressonância que implica um corpo a corpo puramente “energético”. Por isso a sensação se passa entre os corpos e tem muito de imprevisibilidade (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 199). De repente, um gesto silencioso comunica o imprevisível. O sol entra pelas vidraças e ilumina a vida. Uma criança corta os seus cabelos montando para si um corpo *outro*. Uma mãe abraça o seu filho e chora com a urgência de quem sabe que cada minuto importa. Uma professora se abre à experimentação e inventa, não sem dificuldades e sofrimento, caminhos para acolher o estudante que chega em sua estrangeiridade. Um pai escreve uma carta, se despedindo do “menino” que viu nascer e afirmando para o mundo que recebe com amor a transição de gênero e o nascimento da filha. Uma mulher escuta um velho disco de Caymmi e dança sozinha em seu apartamento, embalada pelo calor de uma taça de vinho e pela dor de um luto que precisa atravessar. Uma criança chora por não se reconhecer no gênero compulsoriamente investido sobre ela. Uma escola e um

currículo são afetados por um devir que os arrasta para a transição. O signo do amor, que está na ordem do acolhimento e do reconhecimento da diferença, é disparado e um currículo abre as portas para a hospitalidade.

Para mapear as sutilezas dessas diferentes experiências e apreender os trânsitos de acontecimentos²⁵ que emergem no campo do sensível, a cartografia de currículos e infâncias em dissidências precisou conectar linhas díspares, dizer de que elas se compõem e o que elas formam. Cartografar as forças, seguir seus movimentos, nomear as sensações e os devires. Os devires são fenômenos de “dupla captura” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10). Quando alguém ou algo se transforma, aquilo em que ele se transforma muda assim como ele próprio. Desse modo, foi preciso acompanhar essas linhas díspares e registrar como elas se estendem em um território, para analisar com quais outras se conectam. Acompanhar suas quebras e retomadas. Perseguir os traçados que fazem, suas rachaduras e desterritorializações²⁶. Tudo isso não pode ser feito sem operar com as sensações. Afinal, entre as linhas de um território se passa “toda uma vida molecular intensa” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 74) que precisa ser mapeada no nível dos afectos, das forças que atravessam o corpo e das intensidades que fazem o chão de uma cartografia vibrar.

Afectos são “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2017, p. 98). Nesse sentido, os seres são definidos “pelo seu *poder de serem afetados*, pelas afecções de que são capazes, pelas excitações a que reagem, aquelas a que permanecem indiferentes, aquelas que excedem o seu poder e os adoecem ou matam” (DELEUZE, 2002, p. 52). Os afectos estão na ordem das *relações* e, por isso, para mapeá-los na cartografia de currículos e infâncias em dissidências, foi importante analisar os encontros que as crianças fazem e quais deles aumentam ou diminuem a potência de seus corpos e vidas.

“Tudo é apenas encontro no universo, bom ou mau encontro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73). Partindo desse pressuposto, tracei um mapa sensorial dos bons encontros que as crianças em dissidências fazem no currículo, isto é, daqueles que produzem alegrias, multiplicam as forças e estendem linhas que levam à afirmação da vida e da diferença. Como,

²⁵ O acontecimento “não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera [...] ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 2015, p. 152). Trata-se de uma “multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos, e que estabelece ligações, relações entre eles, através das épocas, dos sexos, dos reinos – naturezas diferentes” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 83).

²⁶ Desterritorialização “é o movimento pelo qual ‘se’ abandona o território. É a operação da linha de fuga. [...] o próprio território é inseparável de vetores de desterritorialização que o agitam por dentro [...]”, mas também a desterritorialização “é inseparável de reterritorializações correlativas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 238-239).

por exemplo, o encontro de um menino gay de 11 anos que percebeu a orientadora educacional de sua escola como uma aliada para ajudá-lo a “sair do armário” e ser acolhido por sua família. A aliança de vida produzida nesse encontro, que compõe esta cartografia, deu ao menino forças para lutar e coragem para enfrentar as dificuldades oriundas do conservadorismo religioso de sua casa.

Uma cartografia não opera com critérios transcendentais. Nesse sentido, “não existe o Bem ou o Mal, mas há o *bom* e o *mau*”, que estão no plano de imanência a ser traçado. “O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso, e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa”. O mau, por sua vez, “existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes [...], como um veneno que decompõe o sangue” (DELEUZE, 2002, p. 28). Na cartografia que tracei, acompanhei e mapeei linhas de sofrimento, tristeza e dor que atravessam as infâncias e os territórios investigados. Linhas produzidas no encontro das crianças em dissidências com signos de hostilidade, preconceito, diferenciação, humilhação, normalização e controle.

Para cartografar encontros que aumentam a potência da vida em currículos que hospedam infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, foi necessário atentar-se às composições que se fazem *entre* corpos. Em um dos currículos que cartografei, por exemplo, o *encontro de uma criança trans com a pedagogia da hesitação* inventada e praticada por sua professora, emitiu signos de acolhimento e “hospitalidade”. Conectando-me a essa pedagogia, entrei no território de um currículo para ver, acompanhar e mapear o que acontece quando práticas curriculares e pedagógicas se abrem para falar outras línguas, gaguejar na própria língua e compor com a estrangeiridade da diferença. Nessa experiência, vi, senti e fui afetado pelos movimentos de trânsito de uma criança de 7 anos, na relação com sua família e professora, que se agenciaram para criar uma rede de proteção e cuidado, de modo a lutar contra a transfobia e garantir para ela uma infância feliz.

Em uma cartografia que se faz exercitando e experimentando com o sensível, “os fragmentos de sensações, roubadas entre olhares, vão edificando o encontro do pesquisar, nas relações com quem pesquisa e o modo de pesquisar” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 24). Há, nesse exercício de composição, algo que transforma não somente o ato de cartografar, como também os(as) pesquisadores(as) cartógrafos(as). Nesse sentido, uma cartografia é também uma estética da existência. Do encontro com os currículos e infâncias em dissidências, compondo com as sensações, não saímos do mesmo jeito que entramos. No ato de compor, os procedimentos metodológicos, o território e a vida se encontram e tudo é transformado. Tudo

muda. Tudo é afetado e se move de seu lugar. A partir desse encontro, como canta Milton Nascimento, “nada será como antes”²⁷.

Considerando que *compor com as sensações e experimentar com o sensível*, em uma cartografia, é experiência capaz de criar um *estilo*, uma língua menor no interior da linguagem, apresento, no movimento cartográfico a seguir o modo como narrei as linhas seguidas e traçadas no território investigado.

3.2.3 Movimento III: Narrar em dissidência fazendo agenciamentos

Narrar, em uma cartografia de currículos e infâncias em dissidências, é um exercício que se faz em risco. Há sempre o perigo de interpretar e ser capturado pela gramática da teleologia, que busca imprimir um sentido último, uma racionalidade intrínseca, um desejo de fundamento, uma busca pela verdade naquilo que se passa em um território. Para escapar dessa armadilha, na cartografia traçada, fez-se necessário operar uma *torção* no significado de experiência narrativa, fazendo dela um uso *menor*, isto é, intensivo. Esse exercício de minoração do ato de narrar demandou “uma posição de estrangeiridade ao que habitualmente é dito” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 164) e um esforço metodológico para desfazer as formas e extrair delas as forças, os devires e o movimento. Nesse exercício, as narrativas produzidas são mais geográficas do que históricas. Isso porque o que se busca ao narrar é experimentar com as conexões, com os fragmentos narrativos que se misturam e se entrecruzam, e não com a história como metanarrativa ou sentido último das coisas e dos acontecimentos.

Partindo do pressuposto de que os “devires são o mais imperceptível, são atos que só podem estar contidos em uma vida e expressos em um estilo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 11), foi importante inventar um estilo narrativo que fosse capaz de dar vazão às forças, às conexões e aos agenciamentos no território cartografado. Um *estilo dissidente*, como as infâncias e os currículos que povoam esta investigação. Um estilo “não é uma estrutura significante, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). Trata-se de “um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). Em um estilo dissidente, como o inventado para produzir o mapa desta cartografia, opera-se com a polissemia de vozes, com o burburinho das sensações e com o desejo movente de multiplicar as perspectivas em torno de um objeto ou acontecimento.

²⁷ “Nada será como antes” é o título de uma canção de Milton Nascimento, com participação de Lô Borges. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47436/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

É da ordem da dissidência a cisão, a divergência, a dissenção, a desavença, a contrariedade e o questionamento. Isso porque, nessa perspectiva, recusamos a uniformidade da identidade e do mesmo, os pensamentos cheios, a homogeneidade da coesão, as certezas absolutas, a unidade em detrimento da multidão. É da ordem da dissidência, também, a transgressão, o estranhamento, o deslocamento e a ruptura. Afinal, o que está em jogo, na dissidência, é a vida em seus processos sempre abertos de criação, movimento e reinvenção. Narrar em dissidência implica estranhar a própria voz, fazê-la fugir, gaguejar, misturá-la às vozes que ecoam no campo, de modo que não se saiba mais quem ou o que está falando. Nesse processo, fui atravessado por uma pergunta que reverberou em meu fazer cartográfico: “como chegar a falar sem dar ordens, sem pretender representar algo ou alguém, como conseguir fazer falar aqueles que não têm esse direito, e devolver aos sons seu valor de luta contra o poder?” (DELEUZE, 2013, p. 58). Dessa pergunta e da relação com o território cartografado, extraí algumas *operações metodológicas* que orientaram a produção de um estilo narrativo em dissidência.

A primeira delas nomeei como *falar sem dar ordens*. Isso porque a ordem pertence ao sistema do juízo, que prescreve e modela os corpos, aprisionando a vida em critérios transcendentais. Na cartografia realizada não prescrevi. A vida não é julgada a partir de valores superiores ou de fundamentos. As infâncias, as pedagogias que são inventadas e as práticas curriculares não são submetidas ao crivo do “juízo de Deus”, isto é, ao tribunal regulador da transcendência. Afinal, “o que há é o que existe e insiste na superfície dos acontecimentos e dos corpos. Não há explicações abaixo – fundamento ou sentido submerso a serem desvelados ou interpretados –, nem acima, céus da transcendência e da representação” (SANTOS, 2018, p. 134).

Nesse sentido, a cartografia realizada é um exercício ético e narrativo que se fez em um plano de imanência. A Ética, entendida como “uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a Moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentais. A moral é o julgamento de Deus, o *sistema de Julgamento*. Mas a Ética desarticula o sistema de julgamento” (DELEUZE, 2002, p. 29). Para falar sem dar ordens e sem aprisionar a escrita e as análises realizadas, não me interessou o Bem e o Mal, categorias metafísicas que esvaziam a vida de sua potência. Interessou-me, em contraponto, falar de um modo a deixar aparecer o que é imanente, o que se faz nos entrelugares dos encontros, o que afirma a vida em sua vontade de perseverar. Interessou-me, também, perder a voz, de modo a não mais falar. Perder a voz para que os sons da Terra pudessem ressoar. Para que outras línguas, dialetos menores que se fazem no interior da própria língua, pudessem aparecer e desfazer a gramática da prescrição.

Uma segunda operação metodológica que considerei importante foi nomeada como *falar em bando*. Um bando, uma matilha ou um rizoma “não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Com as crianças que experimentam uma infância em dissidência e com os currículos inventados para acolhê-las na diferença, fiz bando. Suas vozes, desejos e aspirações ecoam em cada linha desta cartografia. Não falo, aqui, *pelas* crianças, nem por suas famílias, currículos e professoras(es). Falo e narro *com* elas, em aliança, agenciando o meu corpo e pensamento aos corpos e aos processos cartografados. Trata-se, portanto, de uma cartografia em bando. Uma cartografia que conecta, na experiência narrativa, as múltiplas vozes das crianças, de suas famílias, pedagogias, currículos e escolas, sem aspirar qualquer unidade ou representação. Operando, em vez disso, com a multiplicidade que se cria na composição das vozes e com os efeitos produzidos no ato de falar em bando.

Um bando é mais geográfico do que histórico. Isso porque ele se movimenta fazendo rizoma, isto é: ele conecta as suas partes e dimensões e dispara linhas que não são da história, mas de um fazer geográfico-especial. Não há no bando a voz do ancião ou do patriarca, que seria responsável por guardar a *memória longa* e preservar a identidade individual e coletiva de seu povo. Nesse sentido, por exemplo, as infâncias em dissidências, as pedagogias e os currículos inventados na relação com elas, não se constituem como uma identidade e não têm memória. Não têm memória porque as lutas políticas travadas para reconhecer, visibilizar e amparar as crianças e suas infâncias dissidentes, em suas famílias e escolas, são bastante recentes. Trata-se de um tema novo e, por isso, famílias, docentes e crianças não conseguem buscá-lo ou resgatá-lo na *memória longa* e na tradição. Essa novidade tem demandado pedagogias porvir, currículos que se fazem em ato para um futuro que sonhamos diferente, condições de vida que precisam ser criadas para que as crianças e suas infâncias possam existir com liberdade. O bando é, portanto, uma antigenealogia. Nele, há somente “uma memória curta ou uma antimemória” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Da experiência de fazer bando no território cartografado, extrai uma terceira operação metodológica, que nomeei como *narrar geograficamente*. Para fazer isso, desterritorializei o conceito de *narrativa* da história e o reterritorializei nas paisagens geográficas do fazer metodológico. Narrar, na perspectiva da *geofilosofia*, com a qual opero, “nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 19). Narrar geograficamente, em uma cartografia de currículos e infâncias em dissidências, demandou abdicar da “memória longa” – a infância

universal, o gênero como verdade dos corpos, a família cisheterocentrada, o currículo-identitário –, que trabalha para decalcar, interpretar e circunscrever as coisas e o pensamento em metanarrativas arborescentes.

Operei, por sua vez, com a “memória curta” e rizomática dos acontecimentos, da brevidade quase fugaz dos encontros, dos devires que não podem ser historicizados porque vazam o tempo todo, como “riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49). Desse modo, ao narrar a vida que experimentei no território cartografado, não me interessou buscar a origem perdida das coisas ou desvelar o que é subjacente a um acontecimento. Não desejei cavar o chão para encontrar algo que estaria enterrado nas profundezas da experiência. Não almejei, por exemplo, buscar a “verdade do gênero”, a “transexualidade original” ou a “homossexualidade legítima”. Ao invés disso, encostei os ouvidos, o coração e a pele na superfície do território, de modo a escutar e sentir as coisas na velocidade que as faz deslizar.

Ao trabalhar com narrativas dissidentes, considerando as suas espacialidades moventes, parti do pressuposto de que “as histórias não captam o corpo a que se referem. Mesmo a história deste corpo não é completamente narrável” (BUTLER, 2015b, p. 54). Desse modo, até mesmo o “relato que faço de mim mesma é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva [...]. Há algo em mim e de mim do qual não posso dar um relato” (BUTLER, 2015b, p. 55). Essa compreensão possibilitou olhar para a incompletude e para a provisoriade da experiência narrativa traçada, de modo a explorar as suas potencialidades. Pensando nessa incompletude sempre aberta, operei, no fazer cartográfico desta tese, com a produção de *fragmentos narrativos*, de modo a apresentar, discutir e analisar as linhas de conexões entre as infâncias, as famílias, as pedagogias e os currículos. As linhas que compõem a vida narrada nesses fragmentos, nada encerram e nada concluem. Afinal, operar com a lógica da dissidência é “partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Os fragmentos narrativos que atravessam e constituem o mapa desta investigação foram registrados no *diário das acontecências* – o diário de campo desta tese. Tal diário foi produzido como um pequeno inventário de vidas, lembranças, afetos, aspirações, silêncios, olhares, invenções, alegrias, sofrimentos, dúvidas, angústias, lutas e demais acontecências plantadas há tempos no coração de crianças e adultos que povoam as geografias existenciais desta cartografia. *Acontecência*, aqui, diz respeito ao que acontece sem jamais terminar. Ao que sempre está em movimento, conectando-se a outras linhas e ganhando vida em outros espaços. Algumas dessas acontecências, mapeadas nos territórios cartografados, estão transcritas na tese.

Outras são como “restos, pequenos retalhos, cacos, trechos que nunca chegaram a habitar as páginas desta tese, tornaram-se pequenas existências virtuais em vias de atualizar-se” (CARNEIRO, 2020, p. 33).

Nos encontros sempre abertos desta cartografia, aprendi que é preciso continuar, perseverar e seguir na ordem do movimento e da criação. No capítulo a seguir, de modo a continuar mapeando os encontros e suas produções, analiso a criação de uma pedagogia da hospitalidade, fundamental para abrir as portas de currículos para que hospedem a novidade inaugurada pelas infâncias em dissidências.

4 PEDAGOGIA DA HOSPITALIDADE PARA UM CURRÍCULO DE PORTAS ABERTAS

Só se pode viver perto do outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura (ROSA, 2006. p. 272).

A *pedagogia da hospitalidade* se constitui em uma prática de ensinar que se abre para a diferença, busca agenciamentos de vida e trabalha poetizando o cotidiano com aninhamentos, passagens e celebrações, que se fazem tanto com sofrimento, luto e saudade, como com alegria, novidade e renascimento. Trata-se de uma pedagogia que opera com o signo do amor, movimentando-se em linhas de acolhimento que demandam a invenção de um *currículo de portas abertas*, isto é, um currículo hospitaleiro, capaz de dar boas-vindas, aconchegar e abrigar os corpos infantis em sua estrangeiridade.

Neste capítulo entro, não sem ser convidado, na “poética do cotidiano” (LOPES, 2007, p. 83) de famílias de crianças trans para cartografar os modos pelos quais a experiência da transição de gênero na infância dispara linhas que, ao se conectarem ao gesto hospitaleiro de mães e pais que se abrem para acolher a novidade de quem chega, produzem uma pedagogia que interroga, demanda e interpela o currículo escolar a abrir as portas para a hospitalidade. Trabalhar com a “poética do cotidiano”, de acordo com Lopes, “implica enfrentar o embate ético e estético de pensar os espaços e as narrativas da intimidade, especialmente o da casa” (LOPES, 2017, p. 83).

Nesse sentido, a casa, como lugar do *aninhamento*, dos encontros mais íntimos e selvagens, dos nascimentos e despedidas, das celebrações e rituais de passagem, das dores e alegrias, do germinar das sementes e de seu crescimento, das primeiras palavras que se aprendem, é também lugar onde a vida pede passagem. Passagem que não se faz sem sofrimento, saudade, luto e sem a alegria novidadeira do renascimento.

Passagem

A cena se abre em um quarto de bebê. As cortinas da janela estão abertas e um móvel decorado com um balão, ovelhinhas e estrelas de pelúcia gira, suspenso sobre o berço. A câmera enquadra as pernas e as mãos do bebê, que está vestido com roupas cor-de-rosa. Uma voz acompanha o desenrolar da narrativa: “D.²⁸ nasceu em 20 de junho

²⁸ O “nome morto” das crianças trans que participaram da pesquisa foi omitido por razões de cuidado ético. Embora nem todas as crianças e familiares participantes da pesquisa demonstrassem desconforto em relação às memórias em torno do uso do nome atribuído no nascimento, julgamos necessário, em diálogo com ativistas do movimento

de 2014, meio-dia e dez. Chegou trazendo, assim, tanta luz! Anos depois, no meio da pandemia, no meio do isolamento, D. se foi. [Gael] chegou. Na verdade, [Gael] sempre esteve ali”. Em seguida, uma mulher, de costas, guarda em uma caixa florida as roupinhas, as sandálias e a fita de cabelo da criança que se foi. No plano seguinte, vemos um menino, também de costas, caminhando em um parque, vestindo uma camiseta estampada com o desenho de Goku, personagem de Dragon Ball Z. O plano é cortado e, pela primeira vez, um rosto entra em cena. O menino agora está em casa, sentado em um sofá azul marinho, e mostra desenvoltura diante das câmeras, enquanto explica: “Uma pessoa tem que morrer pra virar outra. Entendeu? Por isso que a D. morreu pra virar o [Gael]”. A sequência termina com Gael, novamente no parque, pulando amarelinha, olhando para o chão, na tentativa de não errar o passo. Olhando, também, para nós.

Registro de documentário, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 6.

Gael é uma das crianças trans que fazem parte desta investigação. Todos os relatos de sua mãe, Luna, produzidos nos encontros organizados para esta cartografia, tornaram possível a análise das linhas conflitivas constitutivas de um processo de transição de gênero na infância. As cenas descritas acima fazem parte de um episódio da série documental “Primeiros Anos” (2021), intitulado “Infância trans”, do canal Futura²⁹. Gael e Luna, que fazem parte da pesquisa para esta tese, também participaram da série. O episódio apresenta alguns relatos acerca da “transição de gênero” de Gael, que tem 7 anos de idade, e mostra como esse processo foi vivenciado em sua família e escola. Conheci o episódio por meio de Luna, que me falou sobre ele em uma das conversas que tivemos durante a pesquisa para esta tese de doutorado. Gael fala sobre “esconder a si mesmo”; sobre “sentir” que não é uma “pessoa de verdade”; sobre o medo de ser “expulso de casa”; sobre tristeza, luto, transição, felicidade e acolhimento. Palavras que ganham sentido no brilho dos seus olhos quando conclui, falando de si mesmo na terceira pessoa: “A vida do Gael é mais feliz! É mais feliz do que antes. É mais do jeito dele!”.

As linhas da vida de Gael se conectam, nesta cartografia, com as linhas das vidas de outras crianças trans, tais como: Ada e Agatha, que também fazem parte desta pesquisa e que, como ele, experimentam o medo de não serem aceitas e acolhidas por suas famílias. Experimentam as angústias de não se reconhecerem no gênero compulsoriamente investido sobre elas. Essas três crianças compartilham a experiência de “deixar morrer” para “viver de um outro modo” e as dificuldades e alegrias do trânsito. Compartilham a alegria da hospitalidade, de serem acolhidas em suas diferenças e amparadas em suas dificuldades. Trata-se de crianças que precisam, desde muito cedo, forjar caminhos possíveis para viver. Inventar

social de pessoas trans e pesquisadoras transfeministas, omitir essa informação como forma de evitar possíveis danos à integridade psicológica das crianças e de seus familiares.

²⁹ Episódio disponível gratuitamente em: <https://globoplay.globo.com/v/10076591/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

estratégias para escapar das violências, de uma vida sem escolhas e da morte. Criar um nome, um corpo e uma vida que seja “mais feliz do que antes”, como explica Gael.

Nas experiências infantis de trânsito e deslocamento, as famílias também são atravessadas por linhas que as arrastam para a transição. Elas participam do processo, não como coadjuvantes ou expectadoras, mas como parte constitutiva, na medida em que se agenciam ao “devir-trans” (PRECIADO, 2020, p. 144) das infâncias em dissidências. Há nelas uma urgência, um sentimento de desespero para proteger os seus filhos e filhas. Enquanto a criança fala em uma vida mais feliz do que antes, as famílias estão preocupadas com o hoje e com o amanhã. Elas querem a felicidade das crianças e, ao mesmo tempo, se angustiam e sofrem por constatarem nas suas próprias vidas o horror da transfobia e todo o contexto de violência, discriminação e exclusão que as pessoas trans vivenciam no Brasil. Um contexto atravessado pela estatística da morte, já que

a cada 48 horas uma travesti ou mulher transexual é assassinada no Brasil, sendo que cerca de 70% das vítimas têm entre 16 e 29 anos, o que contribui para que a expectativa de vida da população trans no Brasil seja a menor do mundo, em torno de apenas 35 anos, sendo as pessoas negras aquelas que enfrentam os piores processos de precarização de suas vidas [...] (SIMPSON, BENEVIDES, ARAÚJO, OLIVEIRA, 2023, p. 103).

Compreendo a “transição de gênero”, nesta tese, como “o processo de apagar o gênero normativo e de inventar uma nova forma de vida” (PRECIADO, 2020, p. 143). Aliando-me ao filósofo Paul B. Preciado, entendo que a experiência da transição, embora constantemente capturada pela “forma-trans” identitária, também pode escapar e se abrir à experimentação, acionando “um conjunto de práticas de desestabilização das forças de dominação do corpo que possam dar lugar à invenção de uma nova forma somatopolítica viva” (PRECIADO, 2020, p. 144).

Nesse sentido, a transição de gênero tem mais a ver com um devir do que com uma identidade, que aprisionaria a infância em uma forma fixa e universal. Os devires, como explicam Deleuze e Parnet (1998, p. 10), “não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”. Trata-se de “jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10), mas de inventar um modo de vida menor, uma existência que resiste aos poderes que trabalham para capturar a diferença e estancar os seus movimentos de criação. Em um “devir-trans”, como argumenta Preciado, o que está em jogo é a renúncia da “anatomia como destino”. E, espero

mostrar neste capítulo, que essa é a busca das crianças que fizeram parte desta pesquisa. Isso porque no gênero “não há verdades ontológicas nem necessidades empíricas das quais seja possível derivar pertinências ou demarcações; não há nada a verificar ou a demonstrar, tudo está por experimentar” (PRECIADO, 2020, p. 145).

Escapar da identidade, contudo, não é fácil. É ainda mais difícil quando consideramos a infância, produzida no seio da família moderna, há muito acostumada a “batizar” as crianças com um nome, registrá-las no cartório com um sexo e um gênero definidos, recebê-las com um enxoval que, comumente, enuncia a binaridade de gênero por meio de cores, formas e símbolos. Este capítulo, movimentando-se pelos percursos feitos por *crianças trans* e suas famílias, *objetiva* analisar de que modo as famílias experimentam e vivenciam a experiência da transição de gênero de suas crianças e se as estratégias usadas pelas famílias implicam ou demandam mudanças nas escolas e nos currículos. Para isso, *argumenta* que as famílias de crianças trans, quando se abrem ao acolhimento da diferença, movimentam e praticam uma *pedagogia da hospitalidade*, constituída por linhas de despedida, luto, alegria e renascimento. Trata-se de uma pedagogia que se conecta ao currículo escolar, interpelando-o a *abrir as portas* para a novidade inaugurada pelas infâncias em dissidências. Há, nesse encontro entre família e escola, um agenciamento de linhas que, embora conflitivas, conectam-se e produzem movimento, fazendo com que famílias e escolas também entrem em transição.

O *agenciamento* dessas linhas se dá ora produzindo sofrimento, despedida e morte, ora forjando espaços de liberdade, alegria e afirmação da vida. Segundo Deleuze e Guattari (2012a) “somos feitos de linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 72). Algumas linhas “nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo ou acaso” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 83). Nesse sentido, as crianças, as infâncias e as famílias também são atravessadas, produzidas e *agenciadas* por linhas com tipologias variadas.

Nessa tipologia geográfica existencial, as linhas que atravessam e constituem as infâncias e as famílias participantes desta investigação cartográfica, embora de tipos diversos, conectam-se umas com as outras por meio de agenciamentos de morte e vida. Considero importante lembrar que um agenciamento é um acoplamento de elementos heterogêneos e díspares que, “muda necessariamente de natureza à medida que [...] aumenta as suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). Nele, “não existem pontos ou posições [...] como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). Nesse sentido, um agenciamento “liga, conecta, conjuga, compõe, combina, produz, fabrica, reveza, distribui e consome corpos e mentes, movimentos e

pensamentos” (FUGANTI, 2009, p. 15), extratos e linhas de fuga, territórios e desterritorializações.

Mostro, neste capítulo, que nos agenciamentos feitos entre famílias, pedagogias e currículos, algumas linhas são *segmentárias* e *duras*. Trata-se de linhas que operam para produzir o mesmo, a forma, o modelo, o gênero normativo. Linhas que demarcam e delimitam um território, uma vida, um segmento, “de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí a identidade pessoal” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 73). Nessas linhas circunscreve-se, por exemplo, o que está “destinado” a cada gênero, desde as roupas, os brinquedos, as expressões corporais, o nome, até, por fim, o modo de vida e o lugar no tecido social que cada corpo deverá ocupar. Mostro, também, que outras linhas, *maleáveis* e *flexíveis*, instauram nos territórios pesquisados pequenos e imprevisíveis fluxos. De repente, algo se passa, “não se sabe mais exatamente quem é quem, nem o que significa o quê” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 74). Um pequeno acontecimento interrompe um segmento duro, coloca em xeque a “verdade” de um gênero, produz uma rachadura nas expectativas teleológicas de um corpo, de uma pedagogia, de um currículo. Uma linha de medo se forma. Como abrir as portas para o desconhecido e a imprevisibilidade do novo?

É certo que, como evidenciam Deleuze e Guattari (2012a, p. 75), “as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez”. Como mostro neste capítulo, isso fica evidente quando a experiência da transição de gênero na infância é, em alguns momentos, capturada por linhas segmentárias que querem produzir a transição como a passagem de um gênero normativo para outro modelo de gênero normativo, embora não possuindo o mesmo peso de inteligibilidade. Há, contudo, um terceiro tipo de linha, “que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como que a explosão das duas séries segmentares” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 76).

As linhas de fuga, que formam a terceira parte dessa tipologia, permitem “explodir os extratos, romper as raízes e operar novas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 33). Fugir, nessa perspectiva, “não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. [...] É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vaziar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49). Isso porque “não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 85). Nessas linhas, é sempre possível riscar o mapa, “apagando o nome para propor outros mapas,

outros nomes que evidenciem sua condição de ficção pactuada. Ficções que nos permitam fabricar a liberdade” (PRECIADO, 2020, p. 145). É sempre possível inventar uma pedagogia e um currículo que, renunciando à naturalização dos corpos, abrem as portas, as janelas, o pensamento, o fazer pedagógico e curricular para hospedar o que nem sempre tem um nome, uma definição e a estabilidade de uma certeza.

Como mostro, ao longo deste capítulo, linhas de medo, luto, acolhimento e natividade se agenciam no que nomeei aqui de *pedagogia da hospitalidade*, pedagogia praticada para lidar com a transição de gênero das crianças que povoam o território cartografado, ora produzindo segmentos duros ou flexíveis, ora se abrindo para a fuga e a desterritorialização. Mostro, assim, como as experiências de transição se conectam ao currículo escolar por meio de uma pedagogia que se faz em casa e busca aliança na escola. Para analisar essas experiências e de que modo elas se conectam ao território escolar, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, analiso os efeitos da transição de gênero das crianças que povoam esta cartografia em suas famílias. Na segunda parte, mostro como a *pedagogia da hospitalidade*, movimentada e praticada pelas famílias, demanda na escola a criação de um *currículo de portas abertas*.

4.1 Entrando na intimidade da casa: efeitos da transição de gênero de crianças em suas famílias

“Você tem que ficar de vestido, minha filha. Olha como ele é bonito!”: normas de gênero e a produção de corpos infantis femininos e masculinos

Mês de junho em Aracaju. A capital nordestina se veste de bandeirolas, balões e palhoças juninas. A festa de São João se aproxima e já é possível ouvir o som alegre das sanfonas nos ensaios de quadrilha. A zabumba marca as temporalidades da música e o triângulo embala o movimento ligeiro do forró. Em casa, D., que tem 3 anos, chora copiosamente porque não quer usar o vestido de quadrilha, comprado por sua família, para a noite de festejo. A criança, de tanto chorar, vomita. Seu vômito, coloca para fora a ânsia de não se reconhecer naquele vestido, a sensação de prisão que ele investe sobre o seu pequeno corpo. O pai, Omar, professor universitário, insiste. “Você tem que ficar de vestido, minha filha. Olha como ele é bonito!”. A criança chora mais uma vez. Por fim, expressa o seu desejo: “Eu quero uma camisa assim, com uma calça”, apontando para a camisa xadrez do pai. O incômodo com algumas peças do vestuário feminino é antigo. Com 1 ano e 8 meses D. diz para Luna, sua mãe, também professora universitária: “Eu sou um ninino”. Já nesse período não gostava de vestidos, saias, laços e meia calça. Uma vez ou outra sua família conseguia fazer com que a criança vestisse uma saia. D. dizia que não gostava, que coçava, que apertava. O tempo todo a criança repete: “eu sou o capitão América”, “eu vou crescer e vou ser o Batman”, “eu vou crescer e vou ser um policial”, ao que sua mãe retruca: “Não! Vai ser *uma* policial”. Luna a coloca nas aulas de balé e a criança não aceita. Quer ir para o judô. Seis meses antes de seu aniversário de 4 anos, D. pede: “Mãe, meu próximo aniversário eu quero da Elena de Avalor”, princesa da Disney. Luna, entusiasmada e feliz pelo desejo da criança, responde: “Meu Deus! Você vai ficar linda de Elena de Avalor”. A criança ri e

explica: “Não! Elena vai ser você! Eu vou ser o Gabe, o guarda real”. Até os 3 anos de idade, a família não dá muita importância para isso. Pensa ser coisa de criança. Coisa que passa...

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 18.

Normas de gênero atuam, desde muito cedo, como linhas duras que circunscrevem aquilo que é considerado masculino e feminino, delimitando o que é específico de cada gênero no interior de um sistema normativo binário. Os corpos infantis não estão imunes aos investimentos dessas normas. As mães e os pais repetem as normas das roupas quase automaticamente, sem questionamento. O susto vem apenas quando alguém fala algo que pode colocar em questão a norma. A produção de um corpo considerado menino ou menina é sofisticada, contínua e reiterada constantemente por meio de investimentos discursivos que contornam os limites e as formas com as quais cada gênero deve se sujeitar. Tais investimentos “nos recortam em todos os sentidos” como “pacotes de linhas segmentarizadas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145). Recortam os fluxos que se passam em nós, instituindo um segmento: você é menina! Você não é um menino! Agora você já é grande, você é um menino e não deve brincar com isso... Essa roupa é de menina! Esse brinquedo é de menina! Esse esporte é de menino... Essas linhas nos levam a “todas as espécies de segmentos bem determinados” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 145), investindo e trabalhando para a fixação dos corpos em um território.

O vestido da festa junina, as saias, os laços e meias calça são vestuários que ritualizam e inscrevem um corpo como supostamente feminino. A camisa xadrez, a calça com remendos e o chapéu de palha, por sua vez, delimitam o suposto lugar do masculino nos festejos de São João. As profissões desejadas para o futuro, as personagens de desenhos animados e os esportes também são atravessados e capturados por normas de gênero que atuam na produção de corpos infantis generificados. Nada fica escondido ao olhar atento da norma. Do berço ao enxoval; dos sapatos aos laços de cabeça; do quarto à cozinha; da sala de estar à rua... Linhas de segmentaridade passam por todos os lados, enquadram inteligibilidades corporais, delimitam como cada coisa deve aparecer e se constituir em um território. As normas de gênero prescrevem, ensinam, dão as coordenadas de um corpo, corrigem as falhas e os desvios, buscam quem se perdeu no caminho, punem até mesmo as pequenas infrações.

Preciado explica que “a norma faz a ronda ao redor dos recém-nascidos, exige qualidades femininas e masculinas distintas da menina e do menino. Modela os corpos e os gestos [...]” (PRECIADO, 2020, p. 71), desenhando limites e fronteiras que não devem ser borrados. Nesse sentido, a normatividade de gênero funciona como uma “ficção reguladora”

(BUTLER, 2015a, p. 55), que disciplina e produz corpos considerados coerentes, estáveis e inteligíveis ao sistema binário. Existe, para cada coisa e para cada um de nós, “uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 73). Contudo, nas infâncias, nos corpos e na vida, outras linhas podem cruzar os segmentos, produzindo escapes, pequenas contestações e resistências.

Ainda que “as normas de gênero nos precedam e atuem sobre nós [...], somos obrigados a reproduzi-las, e quando de fato começamos, sempre involuntariamente, a reproduzi-las, alguma coisa sempre pode dar errado” (BUTLER, 2019a, p. 38). Sendo o gênero uma ficção discursiva que se materializa nos corpos, é sempre possível que algo se passe, produzindo falhas, escapes, rupturas, fluxos maleáveis entre as linhas de segmentaridade. Uma criança, de repente, se recusa a usar o vestido da festa junina e prefere a camisa do pai. Não aceita ser a princesa, pois prefere ser o guarda-real. Quer ser herói e fazer judô ao invés de balé. Não quer brincar de carrinho e futebol, como ensinam que deve ser “brincadeira de menino”. Quer brincar de boneca, fabricar para si cabelos grandes e volumosos, e, assim, inventar a liberdade de existir de um outro modo. A linha de recusa aos investimentos normativos de gênero, que atravessa a vida de D., se conecta, nesta cartografia, às linhas de criação de outra criança que, em frente ao espelho, inventa para si um corpo outro, como fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

Fabricando cabelos para brincar de gênero e inventar um corpo feminino possível

No oeste de Minas Gerais, em São João del-Rei, T., que tem 1 ano e 7 meses, brinca de enrolar uma toalha na cabeça, imaginando que tem lindos e volumosos cabelos. Por saber que o seu pai fica muito irritado quando a encontra com a toalha, a criança aproveita o período do dia em que sua família está no trabalho e ela está sob supervisão da babá, que observa tudo discretamente. Em frente a um velho espelho colonial, a criança se olha e contempla a beleza de seus novos cabelos, fabricados como uma espécie de prótese de gênero, do mesmo modo que os cabelos da boneca imaginária que tem em uma de suas mãos. Por não gostar de brincar de carrinho, de fazendinha, de bonecos de super-herói e de brincadeiras lidas por sua família, branca e de classe média, como “masculinas”, a criança se diverte imaginando que as cordinhas de barbante, que amarrou em uma de suas mãos, são os cabelos de sua boneca. A boneca que há muito sonha ganhar. Quando não tem barbante em casa, usa tirinhas de papel, plástico ou qualquer outro material que esteja disponível. Até T. completar 1 ano, a família acreditava que era uma fase. “Vai passar”, “isso é bobeira”, “está muito pequeno”, “não liga pra isso”, “tem que sair com vocês”, “tem que dar mais atenção”, “tem que conviver mais com o pai”, “tem que afastar da prima”, eram os conselhos que sua mãe, Teuda, dentista, escutava de pessoas mais próximas e que acolhia, sem muita preocupação ou atenção. Contudo, a situação não passou. O pai, Alex, comerciante, começa a acreditar que a culpa é da mãe. Diz que ela está “mimando” o menino; que ela “dá tudo” e “protege demais”. Por essa razão, o casal vive “um inferno” na relação. Teuda sente medo de tudo se perder; medo por não entender o que está acontecendo com seu filho tão desejado e amado.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 24.

A “polícia de gênero”, que “vigia os berços para transformar todos os corpos em crianças heterossexuais” (PRECIADO, 2020, p. 71) e cisgêneras, entra em cena quando uma criança escapa aos seus investimentos normativos. Assim como D., que recebeu a sentença “Você tem que ficar de vestido”, T. também é capturada e não demora em receber a sentença: “Tem que conviver mais com o pai”. Tem que... Faça isso... Leve para... Vai ser... As coordenadas são incisivas e prescrevem o que deve ser feito para equacionar o que passa a ser considerado um “problema de gênero”. As crianças resistem, mas não sem sofrimento. As famílias também sofrem. O choro compulsivo e o vômito de D.; o medo que faz T. esperar sua família sair para, então, poder fabricar os seus cabelos; o ruir das expectativas e os conflitos que, rapidamente, transformam o lar “em um inferno” são efeitos que evidenciam a violência produzida nos modos como as normas de gênero se inscrevem e se materializam nos corpos. Afinal, “o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infraestrutura da sua vida e da sua ação” (BUTLER, 2019a, p. 72).

Os investimentos regulatórios das normas de gênero e sexualidade na infância têm sido, nas últimas décadas, analisados em diferentes pesquisas. Carvalhar (2010), por exemplo, evidenciou que, em diferentes espaços, tais como: a família, a escola e o currículo, circulam discursos heteronormativos que demandam, prescrevem e instituem modos de ser menino e menina considerados “normais”, a partir de uma lógica binária e heterossexual. Reis (2011), por sua vez, analisou a constituição da posição de sujeito “menino-aluno-abjeto”, na qual são posicionados meninos que são nomeados de “mulherzinha” e “bichinha” no currículo escolar. Tal posição, de acordo com a pesquisadora, é marcada pelo sofrimento, pela humilhação e, não poucas vezes, por violências físicas que ameaçam a integridade e a vida das crianças. Cassal (2019), mais recentemente, investigou tensões entre o assassinato de crianças e adolescentes por LGBTfobia e os marcadores de gênero e sexualidade, evidenciando que a vida das crianças em dissidências está sob risco.

“Risco” é palavra que ronda a família de T. desde muito cedo. Quando a criança faz 1 ano e 10 meses, Teuda decide levá-la a uma psicóloga. Deseja entender a situação, ajudar o filho e salvar seu relacionamento de um risco iminente de término. “Não! Está muito cedo!”, escuta da terapeuta, que não quis atender a criança, por considerar que não havia necessidade naquele momento. Teuda decide, então, levar o marido. “Você vai procurar se aproximar dele, vai levar pra brincar, pra jogar bola...”, prescreve a psicóloga ao pai (Registro de conversa com

Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 76). O pai aceita a orientação e leva a criança para jogar futebol em um campo no bairro em que vivem. No campo, o pai tenta iniciar o filho em rituais de produção da masculinidade. A escolha do esporte não é inocente. Isso porque, como mostra o estudo de Bandeira e Seffner (2013), os “modos de construção das masculinidades no Brasil guardam íntima conexão com o futebol, seja para adesão ao esporte, seja para sua negação, que implica em geral a construção de masculinidades subalternas” (BANDEIRA; SEFFNER, 2013, p. 247). Contudo, ao voltarem para casa, T. corre para pegar a toalha e colocar na cabeça. Agora, para permanecer sempre com ela, prende a toalha com os óculos de sol ou com um boné que ganhou de presente no seu último aniversário.

Não bastassem as discussões do casal, a criança agora vive adoecendo, conforme relata sua mãe:

Cada hora uma coisa. Era garganta, era um ouvido, era outro ouvido, era isso, era aquilo. Eu entrava em desespero. [...] Levei pra Belo Horizonte, levei para vários lugares para fazer exame... O menino não tinha nada! Não achavam nada. E vivia doente. Aí na fase de 3 anos, ele tomou antibiótico todos os meses do ano. Todos! Não pulou um. Era assim: tomava 15 dias, folgava uma semana, na outra semana começava de novo com outra coisa.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 40.

Na Santa Casa, quando era internado, T. gostava de pegar uma boneca que tinha na brinquedoteca. Teuda relembra:

T. pegava a boneca e ia pro quarto. Aí ficava tomando medicamento. No dia de ir embora, teve uma vez que falou assim comigo: ‘Oh, mamãe! Será que a gente não pode ficar aqui mais um dia, não? Pra eu poder brincar!’ Então quer dizer que ele preferia ficar com soro e tomando medicamento pra poder ficar na Santa Casa” e brincar com a boneca. Então aquilo começou a ficar muito forte, entendeu? Muito forte!

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 41.

Movimentando-me com T. pelos trajetos de sua infância em dissidência, acompanho os traçados de uma linha de sofrimento que faz a criança querer deixar a sua casa e ir ao hospital. O sofrimento por não poder “brincar de boneca” em casa e de não poder existir no gênero que, em atos performativos, inventa para si, a adoce. Atos performativos são “inscrições e interpelações” discursivas que têm o poder “de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (BUTLER, 2019a, p. 35) que se materializam nos corpos. Na Santa Casa, a *linha de sofrimento*, ao encontrar-se com a boneca desejada, se transforma em *linha de alegria silenciosa*. A criança deseja ficar e brincar. Ficar para experimentar o trânsito. Ficar para

reinventar o lugar de dor e, ainda que por apenas alguns instantes, inventar uma infância na qual seja possível brincar com a liberdade e com a ficção de um corpo-boneca. Ficar para, de repente, conseguir fugir do policiamento das normas e “afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75).

Deleuze (2002), inspirado na ética de Spinoza, explica que “quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração” (DELEUZE, 2002, p. 33). Nessa perspectiva filosófica, não existem o Bem e o Mal, como categorias ontológicas, mas o bom e o mau, como categorias de relação. É bom tudo aquilo que aumenta a potência da vida e produz alegrias; é mau o que decompõe, subtrai a potência dos corpos e produz paixões tristes. Nesse sentido, a linha de sofrimento, adoecimento e dor traçada na infância de T. evidencia que a imposição compulsória de um gênero pode decompor uma vida, subtraindo a alegria e produzindo tristezas. Ainda que fisiologicamente o seu corpo esteja são, ele se percebe adoecido como efeito de poder e como estratégia de resistência.

O corpo humano, como aprendi com Spinoza (2017), “pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (SPINOZA, 2017, p. 99). Ao entrar em relação com as normas de gênero, o corpo de T. é afetado pelo adoecimento. Sua potência é diminuída e a criança vai parar no hospital³⁰. As linhas de sofrimento na infância de T. fazem a criança buscar um agenciamento para escapar e encontrar espaços de liberdade e experimentação de gênero. Trata-se de linhas que atestam que as crianças em dissidências “aprendem na mais íntima relação com a vida a desviar das mãos que lhes tiram o sonho” (RODRIGUES; PRADO; ROSEIRO, 2018, p. 27). A angústia de sua mãe, que também sofre ao constatar que algo “muito forte” está acontecendo com seu filho, ecoa nas linhas e traçados de uma outra mãe, participante da pesquisa, que sofre ao perceber que algo está em trânsito, alguma coisa está em vias de se tornar. Um acontecimento, uma experiência, uma linha de vida e morte, um encontro, como pode ser visto no fragmento narrativo a seguir.

³⁰ Ao ouvir o relato de Teuda, não pude conter a lembrança de que, quando criança, não poucas vezes fiquei doente para escapar das aulas de Educação Física, que eram para mim uma experiência escolar profundamente marcada pela homofobia e pela humilhação.

“Não, eu não estou falando disso. Eu estou falando de gênero”: dúvida, medo e apreensão entre a suspeita de ter uma filha lésbica e a possibilidade de ser mãe de uma criança trans

No final de 2018, após um divórcio que deixou D. muito triste, a psicóloga chama Luna e, de forma muito cuidadosa, diz: “olha, a questão do divórcio tá resolvida. D. entende que vocês se separaram, que é definitivo, mas que vocês são amigos. Mas eu sugiro a gente continuar investigando, conversando, vivenciando o mundo de D. Porque pode haver ali uma questão de gênero”. A palavra “gênero” atravessa o coração da mãe, produzindo, em um primeiro momento, medo e apreensão. Luna lembrou naquele instante da recente eleição de Bolsonaro, da perseguição aos gays, do discurso sobre “cura gay” que circulava com muita força no Brasil, do medo que assolava parte do país. Nos segundos que se seguiram à fala de Amanda, um turbilhão de emoções, dúvidas e lembranças se espalha pelo seu corpo. Ao tentar dar voz ao que sente, diz à psicóloga: “Olha, eu não me importo! Eu não acredito em ‘cura gay’, não!”. A terapeuta explica: “Não! Eu também não trabalho assim...”. A mãe continua: “e outra coisa, se ela crescer e for sapatão eu não vou me importar”. Na época, Luna não sabia sobre a existência de crianças trans, pensava que essa identidade de gênero era algo construído na adolescência ou na vida adulta. Por isso, entendeu que a psicóloga suspeitava de uma possível lesbianidade. “Não, eu não estou falando disso. Eu estou falando de gênero”, esclarece Amanda. A mãe para, tentando entender o que diz a psicóloga, e pergunta: “como Pablo Vittar?”. “Não! Como Thammy Gretchen”, responde a terapeuta. A ficha cai. “Eita, porra! Vai se fuder”, reage Luna, quase que de forma automática. A psicóloga, que tinha participado de um grupo de estudos sobre gênero e sexualidade na Universidade em que se formou, explica o que é identidade de gênero e conversa com ela. “Mas e por que acompanhar, se eu não quero proibir?”, pergunta a mãe. “Porque o mundo não está adaptado para as pessoas trans. As pessoas trans sofrem muito. E se D. for uma criança trans, uma adolescente trans ou um adulto trans, vai precisar se fortalecer em relação ao mundo”, elucida Amanda. “Tá, mas quando é que vai acontecer?”, interroga Luna. “Eu não sei.”, responde a psicóloga. “Como é que vai ser?”. A terapeuta responde que também não sabe. “A gente não sabe nem se é certeza”, conclui. Luna pensa: “Meu Deus, essa mulher não sabe de nada. Ela botou um monte de minhoca na minha cabeça e não sabe me dar uma resposta”. Com muitas perguntas na cabeça, Luna vai para casa. Por ser uma “pessoa das palavras”, decide buscar informação na internet. Após alguns cliques, fica frustrada com o que encontra. Sites de igrejas fundamentalistas falando sobre pecado, matérias falando sobre destransição de gênero, entre outras coisas que considera absurdas. Naquele momento, diz para si mesma: “Não quero ver isso, não quero ver isso”. Luna, o pai de D. e a psicóloga fazem um combinado. Não conversarão com a criança sobre o assunto para não falarem “nenhuma besteira e inibir os processos [...] ou deixar os processos [...] mais confusos”. Por isso, não falam sobre o assunto e tentam deixar que as coisas fluam espontaneamente. Cada vez que D. traz uma demanda, acolhem. “Quero uma fantasia de zumbi”, “não quero mais saia”, “quero cortar o cabelo”, as demandas surgem. A família vai acolhendo na medida em que aparecem. Sem proibir ou estimular.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 13-14.

Sofia Favero (2020), em um estudo sobre experiências trans na infância, interroga o que estamos falando e fazendo quando discutimos a categoria “criança trans”. De acordo com ela, se a criança trans for aquela que tem “aversão à autoimagem”, muitas crianças poderiam ser assim definidas, “pois ninguém está alheio ao que está sendo produzido em termos de corpo e

norma por uma sociedade” (FAVERO, 2020, p.21). Se consideramos a preferência por brincadeiras lidas socialmente como do gênero oposto, o número de crianças trans será ampliado, “pois algumas brincadeiras ditas femininas poderão ser consideradas mais divertidas que algumas brincadeiras supostamente masculinas, e vice-versa”. Seria, então, a predileção por rosa ou azul? Por jogar futebol ou brincar de boneca? (FAVERO, 2020, p. 21). O que está em jogo na produção dessa categoria?

A psicóloga de D. lança a suspeita, coloca “minhoca na cabeça”, para utilizar a expressão de Luna, mas não encerra o processo com uma resposta. Prefere acompanhar os movimentos da criança, acolher o que está chegando, sem incentivar ou reprimir. Orienta a mãe e o pai que façam o mesmo. De repente, ainda que sob a ótica do cuidado, do acolhimento e da proteção, uma criança se torna o que Favero (2020), inspirando-se na obra butleriana, chama de “probleminha de gênero” (FAVERO, 2020, p. 156). A performatividade de gênero de uma criança, na clínica, emerge como categoria a ser acompanhada, cuidada, assumindo-se como pressuposto o fato de que “o mundo não está adaptado para as pessoas trans”. O cuidado, essa experiência para a qual costumamos olhar com benevolência e passividade, é conflitiva e multifacetada. Há sempre o risco de uma tutela excessiva, de “falar pelas crianças” ou mesmo de retirar delas a autonomia a respeito de suas vidas. O estudo de Helena Fietz e Anahi Mello (2018), a respeito da multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência, por exemplo, evidencia que o cuidado é uma relação polissêmica. Ao mesmo tempo que pode significar “educação” e “interdependência”, pode se tornar um espaço de “superproteção” e “violência” (FIETZ; MELLO, 2018). De modo similar à experiência narrada pelas autoras, as crianças trans também são consideradas corpos que necessitam de um cuidado específico, que passa, não poucas vezes, pelo lugar da clínica e da terapia.

Ora, se entendemos que “o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro [...]; a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder” (BUTLER, 2019a, p. 39). Nesse sentido, a categoria “criança trans” também é fabricada e emerge na relação com as normas. Poderíamos, então, perguntar com Favero (2020): “o que é ser uma criança trans?” (FAVERO, 2020, p. 21). Enquadrar a performatividade corporal de uma criança como sendo trans é, realmente, necessário para protegê-la de um mundo que é hostil e violento aos corpos que escapam às normas de gênero? Uma criança que transiciona e apaga o gênero normativo, ao assumir uma outra possibilidade de gênero, estaria caindo em uma outra armadilha identitária? E ser “criança trans” também não é buscar uma outra fixidez de gênero? Se o gênero é performativo, não poderia ser apenas um jogo de experimentações que busca a liberdade e não uma forma identitária?

Butler (2019c), discutindo os tensionamentos das perspectivas *queer* com os riscos identitários da transição de gênero, explica que “o desejo transexual de se converter em um homem ou mulher não deve ser descartado como um mero desejo de se conformar com as categorias identitárias estabelecidas”, pois “se pode desejar a transformação em si mesma, uma busca de identidade pode ocorrer como um exercício de transformação” (BUTLER, 2019c, p. 22-23). Ademais, do mesmo modo que “uma vida para a qual não existam categorias de reconhecimento não é uma vida habitável, tampouco é uma opção aceitável uma vida para a qual essas categorias constituem uma restrição insuportável” (BUTLER, 2019c, p. 23). O que é importante, nesse sentido, é distinguir “as normas e convenções que nos permitem respirar, desejar, amar e viver, e aquelas normas e convenções que restringem ou inibem as condições de vida” (BUTLER, 2019c, p. 23). São as condições de reconhecimento e inteligibilidade social, que potencializam ou que subtraem a potência de uma vida, que emergem, portanto, como centrais. Inteligibilidade social que é entendida como as “condições de suporte” e de “relações” que fazem a “vida e a ação” possíveis (BUTLER, 2019a, p. 144-145).

Essas condições de inteligibilidade são constitutivas, inclusive, da percepção que uma criança tem sobre o controle de sua vida. Jorge, por exemplo, criança que cursa o 6º ano em uma escola de Belo Horizonte e participa desta pesquisa, afirma que “os adultos acham que a gente não tem idade para falar sobre certas coisas, tipo assim, para dizer quem a gente é” (Registro de conversa com o estudante Jorge, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 101). Flávia Teixeira, profissional do CRAIST, em consonância, explica que a infância é vista como sendo um período da vida no qual as crianças “não têm autonomia plena, não têm a possibilidade do consentimento pleno. E aí eu acho que nessa fresta é que os setores conservadores viram um lugar para estabelecer uma proteção que pode sufocar, que pode impedir o pleno desenvolvimento dessa criança em nome de alguma coisa [...]” (Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 187). Ada expressa essa sensação de sufocamento e de ausência de controle para a sua família, que se assusta e busca apoio terapêutico, conforme veremos no fragmento narrativo a seguir.

“Eu não consigo controlar a minha vida”: quando gênero se torna um problema que produz sofrimento

No interior de Minas Gerais, Teuda segue aflita, com medo pelo futuro de sua família e preocupada com o que está acontecendo. “Ele vai virar gay”, pensa sobre seu filho. Nesse período, ela não sabe da existência de outras possibilidades de gênero. “E aí a gente estava vivendo o inferno dentro de casa. Já estava praticamente separado debaixo do mesmo teto. Na escola, as amigadas eram meninas. E eu tentava trazer menino pra brincar aqui em casa. Brincava até certo ponto”, relembra. Em uma tarde aparentemente normal de domingo, Teuda aproveita para descansar e se senta com o seu pai, avô de T., em uma cadeira no terraço da casa, contemplando o movimento da

rua. Movimento que é cortado pela criança que chega. “Oh, mamãe! Eu quero ser uma menina. Sou uma menina. Não sou menino”, exclama T., que agora tem 3 anos. “Aí eu quase caí pra trás. Eu falei assim: Meu Deus, com 3 anos! Como é que eu faço?”, explica a mãe. Teuda se abaixa, olha para a criança e responde: “A mamãe pediu um menino a papai do céu, eu queria um menino, papai do céu mandou um menino pra mim”. T. começa a chorar. Chora muito, ao mesmo tempo em que repete várias vezes: “Eu não consigo controlar a minha vida!”. O avô, que tem 77 anos, fica apavorado com o fato de uma criança de 3 anos dizer coisas tão sérias e sofridas. Teuda também chora. Quando a criança completa 4 anos, em 2017, “já não dava pra disfarçar com os outros”. Ao sair de casa, T. coloca uma blusa de capuz, “pra blusa ser o cabelo. A gente não conseguia disfarçar das pessoas. Eu e meu marido dizíamos assim: nós temos que levar à psicóloga de novo. Não dá pra ficar assim”, recorda Teuda. “Aí nós achamos essa psicóloga que é nosso anjo, na nossa vida. Que até hoje está com a gente”, comenta. A psicóloga explica que precisa acompanhar para ver o que está acontecendo. Tenta fazer com que Alex chegue mais perto do filho, se torne mais amigo. “Tentou de tudo e voltava à estaca zero”, conclui a mãe.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 49.

Acompanho as linhas de movimento dessas famílias em suas buscas por compreender o que se passa na vida de suas crianças. O medo diante do desconhecido, as dificuldades e tensões no conflito com as normas de gênero, a preocupação por “não poder mais disfarçar com os outros”, a apreensão em relação ao contexto político do país, a pouca clareza sobre as diferenças entre gênero e sexualidade, o desejo de entender e acolher as crianças, as explicações com base no que sabem e as frustrações dos seus sonhos são elementos constitutivos de *linhas de crise* que se conectam e atravessam suas dinâmicas familiares. Ambas passaram pela experiência de achar que o que suas crianças estavam vivendo é uma fase e que “vai passar”. Ambas experimentaram a sensação de não entenderem o que está acontecendo e buscaram ajuda profissional na terapia.

Favero (2020) argumenta que “pais, familiares ou responsáveis constituem atores expressivos no processo de tecer uma ‘criança trans’, pois são aqueles que podem levá-las aos consultórios e/ou interpelá-las a partir de suas expressões de gênero consideradas não-normativas” (FAVERO, 2020, p. 23). D. foi levada ao consultório porque sua mãe acreditava que a criança precisava elaborar a experiência do divórcio. Lá, contudo, a sua performatividade de gênero não escapou ao olhar clínico dos saberes e poderes “psi”³¹ T., por sua vez, é levada ao consultório por ter se tornado um “probleminha de gênero” em sua casa. 2017, ano em que

³¹ De acordo com Rose (2001), “as disciplinas ‘psi’ têm exercido um papel-chave em nosso regime contemporâneo de subjetivação [...] (ROSE, 2001, p. 51). Por meio de diferentes aparatos, saberes e poderes “psi” passaram a outorgar “a capacidade de falar de forma verdadeira sobre os humanos, sobre sua natureza e seus problemas [...]”, constituindo-se como uma “autoridade” (ROSE, 2001, p. 38). Desse modo, a clínica participa dos modos pelos quais as crianças são identificadas e produzidas como transgêneras, demarcando o que circunscreve os limites de uma infância cisgênera, isto é, que corresponde ao gênero atribuído compulsoriamente à criança antes mesmo de seu nascimento, e o que borra ou escapa dessas fronteiras de gênero.

a família da criança a conduzir ao consultório, também é o ano em que a TV Globo está exibindo a telenovela “A Força do Querer”, de Glória Perez, que tem como pano de fundo a transição de gênero de Ivan, um personagem transmasculino. Teuda não assiste, mas uma colega de trabalho acompanha a novela e conversa com ela.

Ao perceber que Teuda chegava no trabalho todos os dias chorando e saber sobre a “questão” em torno de sua criança, sua colega decide mostrar para ela um vídeo de uma criança trans americana, que descobriu a partir da curiosidade provocada pela novela. Sobre isso Thais relata:

Na hora em que eu assisti aquele vídeo, eu tive um frio assim por dentro... Porque eu não sabia que existia! Na hora que eu vi aquilo, eu falei: ‘Nossa! É isso! Sem tirar nem pôr’. Sabe que, assim, é a mesma coisa, mesma mesmo, mesmíssima, sem tirar nem pôr nada. (...) Aquilo eu lembro que foi numa sexta-feira, foi um final de semana que eu fiquei no fundo do poço, daquele, assim, de você se arrastar no fundo do poço. Eu descobri ali.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 55.

Com essas palavras, Thais explica sobre o momento que considera como a “descoberta” de que sua criança seria trans. É possível sentir o desespero da mãe pela descoberta. É possível perceber o desespero que a faz significar a experiência como “fundo do poço”. E ela continua o relato nomeando as etapas seguintes do processo vivido:

Com o passar do tempo, a psicóloga foi vendo que, *realmente*, era uma menina. E o que ela foi fazendo? Como eu estava mais adiantada [...], a gente foi conversando, ela já foi conversando mais comigo e eu já tinha uma noção do que poderia ser. [...] Alex não aceitava. Então ela foi fazendo um trabalho de formiguinha com ele. As coisas vão acontecendo e Rose, a psicóloga, orienta: ‘Olha, nós não vamos fazer nada. Não vamos interferir em nada. Nós vamos deixar viver. Contanto que não tenha sofrimento, não vamos fazer transição, não vamos fazer nada. Vamos deixar ser quem é. É uma criança e à medida que for acontecendo, a gente vai vendo o que que vai ser’.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 57.

“Deixar viver” é uma orientação semelhante, como vimos, àquela que foi dada pela psicóloga de D. É interessante notar que a categoria “criança trans” emerge a partir do encontro com diferentes signos que são disparados e circulam na sociedade. É a transição de gênero de um personagem da novela, o vídeo sobre uma criança trans no celular da colega de trabalho de uma mãe, o grupo de estudos sobre gênero e sexualidade que uma psicóloga participou, o amor que mobiliza para buscar respostas, entre outros. A evidência de gênero que surge com a categoria criança trans, contudo, “não é algo que se encontra, no sentido de achar, mas algo que se fabrica, que se produz” (FAVERO, 2020, p. 59). Tal produção, embora não seja da ordem

daquilo que se acha por estar dado aprioristicamente, é agenciada nos interstícios de encontros capazes de conectar e abrir linhas, produzindo o inesperado e o imprevisível, fazendo alguma coisa passar.

Deleuze e Parnet (1998) explicam que “encontram-se pessoas [...], mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades [...]”. O encontro designa um “efeito, um zigzague, algo que passa ou que se passa entre dois” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14). É no encontro que a vida passa, que os devires acontecem, que as linhas se misturam, produzindo fissuras, escapes e caminhos outros em um território. É no encontro com o *signo do amor*, entendido como movimento de “individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite” (DELEUZE, 2022, p. 14), que as famílias e as infâncias desta cartografia conseguem inventar, como veremos a seguir, uma *pedagogia da hospitalidade*, capaz de produzir espaços de liberdade para existirem de um outro modo. Trata-se de um *encontro pedagógico*, pois ensina que o gênero investido no nascimento e ritualizado ao longo dos primeiros anos de vida não precisa ser lido como uma prisão ou um destino natural e teleológico. Essa aprendizagem, como vimos, não se dá sem dores, conflitos e questionamentos. Tornar-se sensível a esse signo, deixar-se afetar por ele, é um caminho atravessado por dificuldades, dúvidas e aprendizagens.

Aprender, segundo Deleuze (2022, p. 12), “diz respeito essencialmente aos signos. [...] Aprender é, antes de tudo, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados”. Isso porque “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos” (DELEUZE, 2022, p. 12). Em um território, como também na vida, há “sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (DELEUZE, 2022, p. 21). Signo, por sua vez, é “o que se passa num tal sistema, o que fulgura no intervalo, como uma comunicação que se estabelece entre os díspares” (DELEUZE, 2018, p. 40). É o encontro com o *signo do amor* que mobiliza as famílias participantes desta pesquisa a encontrarem saídas para o sofrimento, ainda que para isso, seja necessário deixar morrer e experimentar o luto da transição. É o signo do amor que é emitido quando, para viver e deixar viver, é preciso forjar uma pedagogia que hospede a diferença.

No tópico a seguir, mostro como a *pedagogia da hospitalidade*, inventada pelas famílias de crianças trans, dispara um signo amoroso que, em movimentos de expansão, *toca* o currículo escolar, interpelando-o a abrir as portas para a novidade que chega.

4.2 O amor é signo³² que expande e rompe fronteiras: da intimidade da casa às portas abertas de um currículo hospitaleiro

“Deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar, depois que me escutar, você vai lembrar meu nome. É que eu sou de um lugar onde o céu molha o chão, céu e chão gruda no pé. Amarelo, azul e branco...”. O trecho que abre este parágrafo faz parte da canção “Amarelo, azul e branco”³³, de Anavítória e Rita Lee, e compõe a trilha sonora de um ensaio audiovisual feito por Luna para celebrar a transição de gênero e a chegada de Gael. No vídeo, compartilhado comigo em nossa primeira conversa, mãe e filho se dão as mãos, se abraçam, sorriem e se olham nos olhos. Gael caminha, toca violão e gaita, desce no escorregador de um parque, sobe em uma árvore com a ajuda de Luna, pula amarelinha, lê páginas de um livro infanto-juvenil, enquanto descansa no colo da mãe. Há entre mãe e filho a leveza de uma tarde azul, a cumplicidade de quem compartilha a serenidade dos dias, a alegria de quem conhece o que há de mais bonito no outro. A canção, que diz sobre a *experiência de chegar*, embala os movimentos de quem se sabe bem-vindo.

Chegar

Chegar é a primeira *linha de força* da pedagogia da hospitalidade. No ato de chegar está contida a expectativa de quem espera, de quem se prepara para acolher e dar as boas-vindas. Quem chega toca a campainha, bate à porta, chama e, quando não escutado, grita e insiste. Quem espera arruma a casa, forra a mesa para o encontro, abre as janelas para que o sol ilumine e a brisa que vem de fora areje o ambiente. Quem chega deseja *entrar*, ser recebido(a), encontrar condições de hospitalidade. O ato de chegar para uma criança trans, de assumir um outro nome e reivindicar o reconhecimento de um gênero diferente daquele que foi designado e investido sobre ela, é um processo constituído e atravessado por linhas conflitivas de despedida e luto. Linhas que, misturando-se a outras, fazem com que as famílias também experimentem a força de uma transição. Em 2019, a psicóloga Amanda chama Luna para mais uma conversa. A mãe desabafa:

³² “El amor es el signo: educar como educan las madres” (2012) é título de um livro de María-Milagros Rivera Garretas, que inspirou parte da discussão desse tópico. Também busquei inspiração no texto “Currículo e Cultura: ‘Gabriel e eu’ ou o amor é o signo que faz a diferença” (2020), de Marlucey Alves Paraíso.

³³ Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/anavitoria/amarelo-azul-e-branco-part-rita-lee/>. Acesso em: 18 set. 2022.

Eu não queria que D. fosse trans. Eu gosto desse nome. Eu sei que é errado, mas eu gosto desse nome. Me lembro do dia em que escolhi esse nome para minha filha. O nome vem de uma canção de Dorival Caymmi, que diz: “[...] rainha do frevo e do maracatu [...], rainha cafuza de um maracatu. Te conheci no Recife, dos rios cortados de pontes, dos bairros, das fontes coloniais”³⁴.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 81.

Seu corpo é povoado pela memória afetiva da escolha do nome e ela se emociona. Amanda, então, diz: “Viva seu luto! Se dê o direito de sentir também”. A psicóloga foi a primeira pessoa que explicou à Luna que “a família transiciona junto. A família acaba passando pelo processo junto. Então se permita também!”. Até esse momento, “D. continuava D.”, continuava se dizendo uma menina. Algumas vezes, dizia “quando eu crescer eu quero mudar meu nome”; “quando eu crescer eu vou ser um menino!”. “Cresça, então. Então cresça primeiro. Você é criança!”, respondia sua mãe (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 75). Aos poucos, com dores, tristezas, sofrimento, sentimento de perda e muito choro, Luna se despedia de sua filha, da menina da música de Caymmi, da pequena rainha que sonhou em ter.

A sensação de luto, vivenciada por familiares, no processo de transição de gênero de uma criança, também é evidenciada na pesquisa de Costa Novo (2021), que analisou as relações entre família e medicalização nas experiências de “crianças trans”. O autor apresenta o relato de uma mãe que, quando permitiu que o seu filho, um menino trans, “vivesse como desejava”, guardou suas antigas fotos “em uma caixa de lembranças, junto com uma mecha de cabelo comprido e outros objetos de memória para as quais voltava, primeiro, com tristeza, depois, com saudade, de tempos em tempos” (COSTA NOVO, 2021, p. 331-332). A saudade de uma criança que precisou partir para que outra pudesse existir é um sentimento presente em diferentes relatos de familiares de crianças trans. Saudade ritualizada na dor, no choro e na despedida; mas, também, na abertura para as impermanências da vida e para as forças de renascimento que pedem passagem.

Nesse sentido, na pedagogia da hospitalidade, para acolher quem chega e *aprender* com a novidade estrangeira de um hóspede, é necessário, concomitantemente, *desaprender*. Uma pedagogia não é capaz de hospedar o novo se não quebra os cadeados dos sentidos constituídos, dos significados pré-estabelecidos e dos pensamentos produzidos para reiterar a mesmidade, o nome verdadeiro e as normas que naturalizam alguns corpos e vidas como inteligíveis, em detrimento de outros que são circunscritos como abjetos, ininteligíveis e contingentes. Em uma

³⁴ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/dorival-caymmi/356568/>. Acesso em: 11 maio 2023.

pedagogia assim, opera-se para “desfazer, desconstruir e desmontar todas as formas dos currículos, todos os raciocínios que dividem e confinam, todas as verdades que aprisionam as diferenças” (PARAÍSO, 2016a, p. 231). Trata-se de uma pedagogia que demanda a criação de uma casa, de uma escola e de um currículo de portas abertas, nos quais o trânsito, os deslocamentos, as entradas e as saídas possam acontecer com a liberdade de uma fuga e a velocidade de uma pequena transformação. Uma pedagogia que é capaz de “vislumbrar currículos que desatem os nós que dificultam o trânsito, que operem para a produção de alegrias e que façam as luzes que atravessam as falhas serem fluxos de multiplicidade, focos de criação [...]” (FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 360) e amparo para a vida das crianças em sua estrangeiridade.

Afetada pela sensação de um *chegar* que para existir precisa deixar *partir e morrer* coisas antigas, Luna, ao se abrir para praticar a pedagogia da hospitalidade em sua própria casa, presente que uma mudança está em curso. Algo pede passagem para existir... Alguma coisa está à porta, batendo, em tempos que também são de grandes mudanças para o mundo. A Pandemia de Covid-19 começa e o mundo entra em quarentena. Já em 2020, quando o comércio e as escolas fecham no Brasil, e a quarentena é decretada nos diferentes estados, Luna explica para D. que não sairão de casa durante a Pandemia. “Seu pai é linha de frente e eu tenho asma. A gente não vai sair de casa” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 117). D. quer cortar os cabelos e sua mãe promete que fará isso quando o período pandêmico cessar. Em junho, ambas contraem o coronavírus e Luna tem uma miocardite, precisando ficar em recuperação por 3 meses. É um tempo de muitos silêncios em casa. D. fica calada, deitada na rede boa parte do tempo. As tesouras estão escondidas. Luna tem medo de a criança se machucar. No fundo, também tem medo de D. cortar sozinha os próprios cabelos. As roupas já haviam mudado, já não compravam roupas consideradas femininas. Somente calcinha e biquíni. O resto já não compravam mais. Contudo, restava o cabelo. Nele, o laço afetivo que prendia mãe e “filha”, a lembrança permanente da “rainha do frevo e do maracatu”.

Na família de Teuda, a experiência da transição ganha outros contornos e o ato de *chegar* é precedido por dores e muito sofrimento. T. desenvolve fortes e duradouras crises de “encoprese”, que é uma condição na qual uma criança resiste a defecar, o que faz com que as fezes se acumulem no cólon e reto, levando ao vazamento. A criança, nesse período, fica sem ir ao banheiro por 15 dias. Só vai ao banheiro se estiver com a boneca na mão. “E aí gritava, gritava como se tivesse algum problema. E não tinha problema nenhum”, conta a mãe. No meio das crises, conversando com a psicóloga, escuta: “Teuda, provavelmente pelo que eu vejo, vão

começar a aparecer alguns nomes femininos. Vai falar em roupa feminina”. Para Teuda, “era igual uma bola de cristal”, pois 15 dias depois da conversa, as coisas começavam a acontecer. A criança chega da escola e vai fazer a tarefa escolar. Na tarefa, assina “Bela A. Soares”. Em seguida, mostra à sua mãe. “Olha aqui, mamãe!”. Teuda interroga: “Uai, que nome é esse?”. A criança responde: “Oh, esqueci meu nome!”, colocando a mão sobre a boca e fazendo um gesto de susto (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 212).

Butler (2019a) elucida que “embora estejamos de algumas maneiras obrigados a reproduzir as normas de gênero, a polícia responsável por nos vigiar algumas vezes dorme em serviço. E nos vemos desviando do caminho designado” (BUTLER, 2019a, p. 37). Os pequenos desvios, no caminho de T., são cada vez mais constantes. É o nome que, de repente, muda na tarefa escolar; a boneca que passa a ser necessária para funções vitais; as brincadeiras de gênero cada vez mais constantes com as roupas. Um desvio mais intenso, no entanto, está em vias de acontecer, como mostro a seguir.

Acolher

Acolher é outra linha de força da pedagogia da hospitalidade inventada na “poética do cotidiano” das famílias cartografadas. Acolher, em uma pedagogia e na vida, implica abrir os corpos, “deixá-los permanentemente abertos porque é assim que as partes podem se conectar com outras partes e com coisas insuspeitadas” (PARAÍSO, 2016a, p. 231-232). Para acolher o corpo novidadeiro que chega é necessário despir-se de pensamentos que aprisionam a diferença e estancam os seus fluxos e movimentos de proliferação. É necessário, também, abrir-se “para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue, como um visitante absolutamente estranho, não identificável e imprevisível, [...] totalmente outro” (SOARES, 2010, p. 166). Isso fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

O presente secreto, a carta de amor e o gesto hospitaleiro de boas-vindas a uma filha que chega

O aniversário de 5 anos de T. chega. O sonho da criança é ter uma boneca da Barbie sereia. O pai, Alex, não quer dar esse presente. A psicóloga orienta Teuda a comprar e deixar a boneca guardada, para ver o que vai acontecer até o dia da festa. Teuda conversa com Alex, tenta convencê-lo. No dia do aniversário, em uma comemoração com amigos mais íntimos, o pai muda de ideia. “Não! Eu vou dar!”. Escondido da criança, com os olhos marejados de emoção, escreve uma carta, que lê para todos pouco antes de cantarem os “parabéns”: “Nesse momento, eu estou abrindo o meu coração. Eu não sei se estou certo ou errado, mas eu só quero a felicidade da minha *filha*. A partir desse momento, minha filha, eu vou fazer de tudo para você ser feliz”, conclui com lágrimas nos olhos. Em seguida, entrega para a menina a boneca tão sonhada e desejada. Aquela que por muito tempo habitava as fitas de barbante

amarradas na mão. A boneca que foi companhia de leito no hospital e que, às vezes, aparecia em seus sonhos de criança. “Eu nunca vi essa criança tão feliz na minha vida desde que ela nasceu. [...] Nesse dia eu posso falar que Ada começou a nascer de verdade. Porque eu acho que ela estava esperando que isso acontecesse pra poder realmente deixar sair, entendeu? Estava esperando que o pai abraçasse a causa”, relata Teuda com emoção. No mesmo dia, no meio da festa de aniversário, Ada busca uma sacola de fantasia trazida pela tia. A tia sabia que Alex não gostava de algumas peças e, por isso, não trouxe a saia. As crianças estão na sala e se vestem de palhaço. Uma das amigas de Ada olha para ela, em uma espécie de cumplicidade infantil, tira o vestido e o troca pela fantasia de palhaço. Ada veste o vestido, coloca o arquinho de noiva e fala que é vestido de noiva. “Então, assim, se você assistir aos vídeos do aniversário, você fica emocionado com todos. Porque Ada nasceu ali. Ada nasceu”, conclui a sua mãe.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 89-90.

Linhas de despedida, morte, luto e nascimento se conectam na experiência da transição de gênero na infância e em uma pedagogia, inventada na “poética do cotidiano”, para acolher e hospedar quem chega. Não há pontos finais. Isso porque “a linha nunca é regular, o ponto é apenas a inflexão da linha. Pois não são os começos nem os fins que contam, mas o meio” (DELEUZE, 2013, p. 205). É no meio que as coisas se passam, as linhas se agenciam e a vida persevera. Embora vivendo em regiões distintas do país, as linhas de morte e vida de uma família que se despede de uma filha que sonhou em ter e de outra que acolhe o nascimento de uma menina que não foi planejada, se conectam em experiências capazes de deslocar sentidos e desestabilizar ficções naturalizadas sobre gênero, corpo, maternidade, paternidade e infância. A transição não é só das crianças. A família também transiciona, vivenciando e experimentando tudo que está implicado na experiência de estar em trânsito.

Há, na pedagogia da hospitalidade cartografada, um encontro simbiótico e permanente entre vida e morte. Como se algo precisasse morrer para nascer outra coisa ou renascer de um outro modo. Como na canção Drão, de Gilberto Gil, “tem que morrer pra germinar, plantar n’algum lugar, ressuscitar no chão, nossa sementeira [...]”³⁵. Nesse sentido, o apego a um nome e aos sentidos atribuídos a ele dá lugar à experiência de deixar partir. As tesouras, ainda que escondidas, cortam os tecidos que tentam bloquear a passagem. A boneca guardada espera não somente o dia do aniversário, mas participa dos momentos de dor que antecedem a novidade do parto. A leitura da carta, a imprevisibilidade da mudança, a expectativa da festa e a Barbie sereia que passa das mãos do pai para a filha são coroadas pela insustentável leveza da felicidade: “Eu nunca vi essa criança tão feliz na minha vida”. Ada nasceu e, com ela, nasce

³⁵ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/16133/>. Acesso em 20 jan. 2024.

uma outra família. Para que Ada pudesse aparecer ou “deixar sair”, como diz a sua mãe, linhas de morte e vida foram agenciadas.

Butler (2019a) argumenta que “nem todos podem aparecer em uma forma corpórea” (BUTLER, 2019a, p. 14). Para a filósofa, o “direito de aparecimento” na esfera pública não é distribuído igualmente para todos os corpos. As corporalidades dissidentes de alguns indivíduos e populações, como as das pessoas trans, lésbicas, gays, bissexuais, *queer* e intersexo, quando aparecem, correm o risco de serem eliminadas, posto que não possuem peso ontológico para serem reconhecidas como vidas habitáveis. Entretanto, quando essas formas de vida precárias se agenciam a forças capazes de criar condições concretas para as suas existências, outros horizontes podem ser desenhados. O nascimento de Ada, seu aparecimento público, nesse sentido, é agenciado em linhas que se abrem para a novidade da vida e para o desejo de que ela seja feliz.

“Nesse momento, eu estou abrindo o meu coração. Eu não sei se estou certo ou errado, mas eu só quero a felicidade da minha *filha*” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 89), anuncia o pai que precisou deixar morrer crenças, convicções e preconceitos. Talvez porque descobriu que “é preciso tempo para compreender o que amar quer dizer”, como lembra Lindon (2014, p. 15), em seu lindo livro sobre aquilo que viveu e aprendeu com Michel Foucault. Ada entende e sente a mensagem. Seu pequeno corpo é povoado por uma “felicidade clandestina” (LISPECTOR, 2016, p. 393) nunca vista por sua família. Aquela felicidade que entra sem pedir licença, reinaugurando os dias e a vida. Vestir o vestido da prima, nesse momento, é a materialização de um desejo que, finalmente, pode deixar o esconderijo. É a primeira vez que Ada pode usar um vestido sem se sentir insegura diante da reação do seu pai e dos “olhares da norma”. Olhares que, durante muito tempo, classificaram o seu corpo como masculino e vigiaram o cumprimento desse acordo prescritivo de gênero.

O nome Ada foi escolhido pela criança, com a ajuda de sua família. Após a transição, Teuda e sua filha estavam na sala de espera do consultório da psicóloga, aguardando o horário marcado, quando outra mãe perguntou: “Você só tem ela?”. Teuda se sentiu paralisada diante da pergunta, pois foi a primeira vez que ouviu alguém de fora do seu ciclo social mais próximo, se referir a sua criança como “ela”. Respondeu que “sim”, mas teve medo de a mulher perguntar o nome da menina. Ainda não havia um nome. Quando chegaram em casa, mãe, pai e filha conversaram e a criança concordou que precisava escolher um nome. Logo disse que já tinha algumas opções: Bela, Barbie ou Ada. O pai teve uma ideia: “Que tal se pesquisarmos o significado desses nomes no Google?”. A criança adorou a ideia. Feita a pesquisa, o significado do nome Ada agradou a criança. “Meu nome é esse!”, falou com veemência a menina. “Meu

nome é Ada. Agora vocês vão me chamar de Ada”. “É esse mesmo, filha?”, perguntou a mãe. “É, o meu nome é esse!”, conclui Ada (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 197).

O desejo de ver a filha feliz também foi força de movimento e transformação na família de Agatha, criança trans de 7 anos. Sua mãe, Thamirys, conta que uma das maiores dificuldades do início do processo de transição foi em relação ao seu marido, que se chama Fábio. Nascido em uma família do interior do Rio Grande do Sul, formada apenas por irmãos homens, o machismo era algo enraizado no cotidiano de Fábio. Sobre sua percepção disso tudo e do vivido por seu marido, Thamirys diz:

Eu acho que em particular o homem da menina trans, ele tem que não só rever sua filha, mas [...] as mulheres. Porque [...] a gente tá numa sociedade em que os homens aprendem que eles são superiores [...]. Quando ele tem um filho homem, é um ser superior igual a mim [...]. E aí quando esse filho, vou dizer em palavras bem chulas, decide ser algo inferior, como é que faz isso na cabeça de um pai?³⁶

Entrevista com Thamirys em podcast, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 112.

Para Thamirys, a transição de uma menina trans é um movimento que coloca sob rasura a própria noção de masculinidade, bem como os efeitos de gênero produzidos na chegada de um “filho homem”. Traço, aqui, uma linha de encontro entre a experiência de Fábio, nessa dificuldade de “abdicar da masculinidade” de um “filho” – instituída historicamente como padrão universal de superioridade – com as experiências de transição de Ada e Gael, na relação com as expectativas de gênero assumidas pelas figuras de seus pais. Omar, pai de Gael, homem gay cisgênero, relata que quando Gael contou que “era um menino”, disse ao filho: “A gente já sabe, meu amor, tudo bem, ok? Aí ele abraçou, né? A gente ficou deitado na cama e continuou a vida normal”. O pai também relata que ele, o seu companheiro (que também é chamado de pai pela criança) e a mãe de Gael esperam “que os desafios dele com o mundo sejam os desafios de qualquer pessoa: vestibular, namorada... porque esses outros desafios internos e de transição, ele vai tratar, mas com a família dele apoiando sempre” (Registro de documentário, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 66)³⁷. É interessante notar, aqui, que, embora linhas de apoio e acolhimento sejam traçadas na pedagogia da hospitalidade, há sempre o risco de linhas segmentárias também se formarem, reiterando a norma heterossexual. Isso fica evidente na expectativa de que Gael, um menino trans, tenha uma “namorada”. Expectativa que corrobora

³⁶ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6Ade75NciYyhEwsgAYs20i>. Acesso em: 07 maio 2023.

³⁷ O depoimento do pai de Gael foi extraído da série “Primeiros Anos (2021). Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10076591/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

que a heterossexualidade é concebida como “natural”, “universal” e “normal” e, por isso, “supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de seu desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto” (LOURO, 2016, p. 16-17).

Já na experiência de Alex e Fábio, pais das meninas trans Ada e Agatha, a transição de gênero, inicialmente, ocupou um lugar conflitivo e de maior sofrimento. Essas diferenças que atravessam a experiência familiar da transição de gênero de um menino e de uma menina trans apontam para os modos pelos quais a misoginia pode se conectar à transfobia, potencializando as dificuldades no que se refere às vivências de uma menina trans. Em uma entrevista bastante instigante, o saudoso João Nery, homem trans e liderança transmasculina histórica no Brasil, afirma:

Hoje, o maior xingamento para o homem é ‘viado’, ser comparado a uma mulher. E é nesse sentido que a misoginia fabrica a homofobia e a transfobia. Os homens não podem ser delicados, não podem exercer cuidado, não podem ter contato com os próprios sentimentos que já são taxados de ‘mulherzinha’ e automaticamente desvalorizados. Homens sofrem muito com isso também. Tem tanta coisa bonita no que é considerado feminino, e eu faço questão de manter isso comigo. Toda a minha herança feminina, aquilo que a Joana podia, eu mantenho com cuidado.³⁸

Registro de matéria jornalística, Diário das Acontecências, 2022, p. 204.

Thamirys conta que o que salvou o seu marido “foi quando ele compreendeu que não era uma escolha, que não era uma preferência e que era o único caminho viável para que ela [Agatha] fosse feliz” (Entrevista com Thamirys em *podcast*, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 182). A felicidade, como aqui a compreendo, tem a ver com inventar saídas para a vida passar, *acolher* o que pede passagem. Se, como aprendi com Deleuze e Parnet (1998), “os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75), a felicidade é força que, agenciada no acolhimento de quem abre as portas para a novidade que chega, dispara alegrias e liberdade. A felicidade, como veremos a seguir, é capaz de agenciar alegrias para que a *vida persevere* e encontre caminhos de afirmação.

³⁸ Entrevista disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/transfobia-e-misoginia-joao-nery/#:~:text=E%20%C3%A9%20nesse%20sentido%20que,sofrem%20muito%20com%20isso%20tamb%C3%A9m. Acesso em: 11 maio 2023.>

Agenciar alegrias

A pedagogia da hospitalidade agencia alegrias. Ela entende que “as formas de viver a educação são hoje insustentáveis, e se o que necessitamos é de alegrias, são necessários pensamentos, raciocínios, sentimentos e sensações que resistam às vergonhas e contestem as tristezas que se vivencia em um currículo” (PARAÍSO, 2016a, p. 232). A alegria é um afecto afirmativo, que expande e potencializa a vida. Para Spinoza (2017), a “alegria é a passagem do homem de uma perfeição menor para uma maior” (SPINOZA, 2017, p. 141). O amor, na filosofia espinozista, também é alegria, uma “alegria acompanhada” (SPINOZA, 2017, p. 142) por todas as forças que, entrando em relação com um corpo, aumentam a sua intensidade. Nesse sentido, quando uma pedagogia e um currículo são afectados pelo “signo do amor”, uma *linha de força* que *agencia alegrias* é disparada.

Algum tempo depois do aniversário de Ada, “felicidade” foi a resposta encontrada por uma equipe multidisciplinar do CRAIST quando Alex questionou o que fazer “se chegar na adolescência e ela decidir que não é isso e quiser voltar tudo atrás”. “A gente vai ter feito tudo isso por nada?”, perguntou, acompanhado por Teuda e Ada. Flávia Teixeira, que coordena a equipe e acompanhou a transição de gênero de Ada, partilhou comigo, em seu relato para a pesquisa, que essa era uma grande preocupação, especialmente para o pai. Para responder à pergunta, a endocrinologista da equipe olhou para a criança, que estava sorridente, e perguntou: “Esse sorriso é nada?”. Ao me contar o episódio, Flávia concluiu: “É isso, né? A gente garantiu uma infância feliz. A gente garantiu uma infância protegida, né?” (Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 342). A preocupação de familiares com um possível arrependimento em relação à transição de gênero de uma criança também foi evidenciada na pesquisa de Costa Novo (2021), segundo a qual “há forte ansiedade em torno da ideia de que crianças possam ‘se arrepender’ de fazer a transição de gênero” (COSTA NOVO, 2021, p. 328).

Garantir uma infância feliz, na *linha de força* que *agencia alegrias*, disparada pela pedagogia da hospitalidade, implica abandonar a estabilidade como expectativa de futuro que aprisiona o presente. Sofia Favero (2020) interroga: “A que normalidade serve esse anseio de que permaneçamos as mesmas o tempo todo, e desde sempre?”. Discutindo o que está em questão na armadilha teleológica da permanência de uma infância trans, a autora provoca:

Até meus 17 anos de idade, não fui trans. E possivelmente nos próximos 17 anos eu deixe de ser, pois estou negociando diariamente a minha identidade. Não é isso que fazemos todos quando acordamos de manhã? Caso eu não queira uma velhice trans,

pode ser que eu me depare com outro tipo de envelhecimento, mas nada disso invalida uma juventude enquanto travesti. Por que com as crianças precisa ser tão estável? (FAVERO, 2020, p. 180).

A interrogação de Favero (2020) e a aposta de Flávia Teixeira na garantia de uma infância feliz, desprovida do anseio por permanência e estabilidade, apontam para a necessidade de, na pedagogia da hospitalidade, acolher o presente, a novidade, o que não garante permanência e que não está preso a um destino como finalidade. Isso porque *o presente* é da ordem do que acontece em ato, do que está em vias de se tornar e que sempre pode ser arrastado por uma linha de fuga e entrar em devir, tornando-se outra coisa. É por isso que, na tipologia dos afectos, elaborada por Spinoza, a esperança aparece como uma paixão triste. Diz o filósofo: “Com efeito, supõe-se que quem está apegado à esperança, e tem dúvida sobre a realização de uma coisa, imagina algo que exclui a existência da coisa futura e, portanto, dessa maneira, entristece-se” (SPINOZA, 2017, p. 144). A alegria, ao contrário, é paixão que se abre para acolher a imprevisibilidade e a contingência de uma vida.

Imprevisibilidade e contingência que, em alguns momentos, precisam marcar o que está mudando, deixar cair as folhas secas para que outros e novos rebentos possam nascer. O ritual de passagem que se instaura com a transição de gênero, na família de Luna, se deu de outro modo, com outros agenciamentos, como é possível constatar a seguir.

“Não vai crescer mais!”: cortando os próprios cabelos como ritual de passagem

Em uma noite quente de setembro, na cidade de Aracaju, portas e janelas estão abertas para arejar o apartamento. Na varanda, as plantas estão mais vivas do que nunca. As folhas de samambaia, volumosas, enchem o pequeno espaço com uma energia selvagem, embora doméstica. Luna está no quarto em que costuma dar aulas remotas. No meio da aula, percebe um movimento estranho. A criança passa com uma pá e uma vassoura. “Está varrendo as folhas secas de samambaia, que sempre caem no chão”, pensa. No entanto, ela está varrendo os seus cabelos. Sua cabeça está cheia de buracos, como se seus cabelos tivessem sido cortados à força. Em algumas partes, o comprimento não chega a 1 centímetro. Está todo picotado. A mãe, contudo, não vê. Vai dormir achando que a criança tinha varrido as folhas secas da varanda. O dia amanhece e a criança a acorda perguntando: “Você não vai notar que eu cortei o cabelo?”. Luna abre os olhos, devagar, como se ainda estivesse presa a um universo onírico, e diz: “Criatura!!! Agora vai demorar um tempão para crescer”. O menino responde: “Não vai crescer mais!”. As folhas secas caíram, foram varridas e deram lugar a rebentos de novas folhagens.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 73.

A produção de um gênero, de acordo com Megg Oliveira (2020b), “tem nos cabelos um elemento simbólico dos mais importantes. Deixá-los crescer, em muitas sociedades, significa identificar-se como mulher, e cortá-los é aproximar-se de uma identidade masculina”

(OLIVEIRA, 2020b, p. 204). Cortar os próprios cabelos, em algumas experiências transmasculinas, significa operar sobre si um rito de desidentificação com o gênero designado antes mesmo do nascimento. Se os cabelos funcionam como uma tecnologia de gênero que produz inteligibilidade a um determinado corpo, livrar-se deles pode se traduzir como um modo de desfazer esses investimentos normativos. Contudo, também fica evidente, no relato acima, a situação de risco e vulnerabilidade de uma criança cuja performatividade corporal resiste às normas de gênero. Cortar os próprios cabelos, sem a supervisão de uma pessoa adulta, poderia ter colocado em risco a sua integridade física. O medo e a precaução de sua mãe, ao esconder as tesouras, não foram suficientes para protegê-la do perigo de se machucar e dos buracos em seus cabelos deixados por um corte “à força”.

Nessa época, Luna já não chamava o menino de D., nem por nada que fosse feminino. Tampouco chamava no masculino. “Criatura”, “criança”, “raio de sol”, “Docas” eram as palavras utilizadas pela mãe. Docas era um apelido que o menino gostava. Na escola, muitas tias, muitos colegas, o chamavam de Doca, Docas e Doquinha. “E Docas é meio, meio nem masculino, nem feminino, né? Tá ali no meio termo”, explica Luna. Quando seu filho “se vestia assim, todo de menino”, chegava para Luna e perguntava: “Tô bonito?”. “Tá uma beleza!”, respondia. Então, pensava: “beleza é beleza, beleza a gente diz pra qualquer gênero, não é?”. Outras formas de elogiar o menino era dizendo “tá uma lindeza. Porque lindeza é lindeza...” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 111). A escolha por adjetivos neutros era uma forma processual de se despedir de D. e acolher a criança que ainda não tinha um nome. Um acontecimento, entretanto, convoca a mãe a tomar uma decisão que mudará as suas vidas para sempre. Vejamos a seguir.

“Docas, eu odeio tamarindo. Se você virar um tamarindo, eu ainda vou lhe amar, que dirás um menino bonito!”: amar é gesto incondicional de hospitalidade

Pouco tempo depois, no final de setembro, Luna está trabalhando. Sobre sua mesa, no quarto adaptado para ser escritório e sala de aula durante a Pandemia, uma pilha de livros e folhas de planejamento de aula. O café ainda está quente e fresco, fazendo com que todo o apartamento seja tomado por um cheiro quase bucólico. A porta do quarto está aberta. A criança, que agora está com 6 anos, reina pela casa. Vai para um lado e para o outro. Passa pela porta várias vezes, mas não entra. Há silêncio em todos os cômodos. Uma energia de urgência premeditada. “Mãe, quero falar com você”, uma voz infantil rasga o silêncio. “Diga aí, véi!”, a mulher responde sem virar. “É sério!”. Luna vira e insiste: “Diga!”. A criança está em pé, perto da porta, abraçada a uma girafa de pelúcia que tem desde que era um bebê. Com um olhar muito sério e o queixo tremendo, segurando o choro, pergunta: “Você ainda vai me amar se eu for um menino?”. Luna se levanta. Um silêncio invade o seu corpo. A pergunta há tanto esperada, cuja resposta tantas vezes foi ensaiada, parece não ter uma resposta pronta. Com olhos marejados e voz firme diz: “Docas, eu odeio tamarindo, se você virar um tamarindo eu ainda vou lhe amar, que dirás um menino

bonito!”. A criança coloca a mão no coração e continua: “é porque aqui dentro eu sou um menino. Se você quiser me expulsar de casa...”. Luna começa a chorar e abraça o seu filho com força. O menino também chora. As palavras “se você quiser me expulsar de casa” atravessam o seu peito como uma flecha. A mãe sente profundamente a dor da criança. “Porque, veja, tudo que ele tem como universo é a casa. Ele não tem uma renda, ele não tem para onde ir. O mundo dele é a casa da mãe e a casa do pai. O mundo dele é esse”, explica, ao narrar para mim esse episódio. Ainda abraçada com ele e com a voz embargada pelo choro, diz ao menino: “O 12 é nosso, o 12 é a nossa casa! O 12 é nosso... Eu trabalho pra pagar o 12 pra nós dois. É nosso!”. Luna e o filho moram no décimo segundo andar de um prédio na capital sergipana. Costumam chamar o lar que construíram de 12 em referência à canção *All Star*, que Nando Reis compôs para Cássia Eller: “aperto o 12 que é o seu andar, não vejo a hora de te encontrar, e continuar aquela conversa, que não terminamos ontem, ficou pra hoje...”. Com a voz trêmula, Docas pede à mãe: “me desculpe porque eu sou estranho. Eu não queria ser estranho”. A mãe não solta o menino. Seu abraço forte é o desejo de seu corpo mostrar à criança que ela é profundamente amada. “Me desculpe, me desculpe...”, o menino repete muitas vezes, como se quisesse expulsar para fora a culpa de não corresponder ao que o mundo esperava dele. A mãe sabia, desde aquele primeiro momento, que não havia o que desculpar. Por isso, olha nos olhos do menino, passando as mãos em seu pequeno rosto, enxugando suas lágrimas, e diz: “Não precisa pedir desculpa. Você vai ser um menino lindo! Você é um menino lindo!”. Ao final da conversa, pergunta: “você quer que eu converse com seu pai?”. O garoto responde: “não, quem vai falar com meu pai sou eu”. “E você quer que eu faça o quê?”, interroga Luna. “Nada! Você me deixe resolver, sabe? Eu falar pra quem eu quiser. Então, nada! Deixe!”, responde. Luna, entretanto, mobilizada pelo desejo de ajudar o filho, antecipa a conversa com o pai.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 98-99.

Com a escuta de todas essas narrativas, acompanho as linhas e os traçados errantes dos movimentos de uma criança por sua casa. Há algo que ela precisa dizer, mas a urgência do que se passa entre ela e a sua mãe posterga a experiência do encontro. Ela desliza para um lado e para o outro, como em movimentos de ziguezague. A girafa de pelúcia que mantém abraçada é a companhia que encontra para os instantes que antecedem sua entrada no cômodo transformado em escritório, que permanece de portas abertas. A porta aberta, para Derrida (2015), é uma “maneira de falar, designa a abertura de uma exterioridade [...]” (DERRIDA, 2015, p. 44). Desse modo, “a porta aberta é tudo, menos uma passividade” (DERRIDA, 2015, p. 44). Ela aparece, em muitas culturas, como signo de hospitalidade e acolhimento do outro que chega. Na casa de Luna, certamente, também é uma forma de poder manter os olhos em Docas, mesmo durante as atividades laborais. Uma forma de cuidar, ainda que de longe.

Antes de entrar, Docas caminha. Seu caminho, inquieto e ofegante, nos faz recordar que “caminhamos sobre a terra, sempre desfazendo territórios, e construindo novos. [...] Por caminharmos, estamos sempre *chegando de novo*, como o estrangeiro que bate à porta. Estamos a caminho do encontro” (FARIAS, 2018, p. 23). De repente, alguma coisa se passa, linhas se cruzam, e a criança decide entrar. Repentinamente, ela “alcançou como que uma linha nova,

uma terceira, uma espécie de *linha de fuga*, igualmente real, mesmo que ela se faça no mesmo lugar [...]. É porque não temos mais nada a esconder que não podemos mais ser apreendidos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 76). O diálogo que se segue testemunha a força de um amor capaz de hospedar a novidade de quem chega. Um amor “hospitaleiro”, “incondicional”, nutrido da capacidade de dizer “*sim ao outro*” (DERRIDA, 2015, p. 40). Um amor que, como explica Paraíso (2020), “é hospitalidade, é acolhimento, é signo que possibilita a relação na diferença” (PARAÍSO, 2020, p. 44).

O amor, em uma pedagogia hospitaleira, é signo que impulsiona a albergar a multiplicidade radical da vida. O amor é afirmativo e se move para a expansão, pois ao dizer “sim” à novidade do corpo estrangeiro que chega, dispara uma linha que acolhe a vida em sua contingência e possibilidade. É força que faz perceber que “a vida no encontro com o outro, com o estrangeiro, com *toda espécie de estrangeiro*, é muito mais interessante, muito mais afirmativa exatamente porque *provoca*, suspende o automatismo, introduz diferença, libera a vida” (FARIAS, 2018, p. 24). Nessa pedagogia, praticada por uma mãe em devir-hospitaleiro, compreende-se que amar é receber “pelo gesto do acolhimento, sem esperar que o hóspede seja, ou passe a ser, como aquele que hospeda” (PARAÍSO, 2020, p. 51)

Preciado (2020) explica que a “pessoa trans é representada como uma espécie de exilado que deixou para trás o gênero que lhe foi designado ao nascer (como quem abandona sua nação) e procura ser reconhecido como cidadão potencial de outro gênero” (PRECIADO, 2020, p. 221). Nesse sentido, o “estatuto da pessoa trans é, em termos políticos-legais, semelhante ao do migrante, do exilado e do refugiado” (PRECIADO, 2020, p. 221). Em seu exílio de gênero, Docas pensa que pode ser expulso de casa. O menino que chega se percebe como um estrangeiro em sua própria casa. Farias (2018) lembra que “nascer é instaurar um estado de hospitalidade” (FARIAS, 2018, p. 84). A chegada inesperada de uma criança que nasce, ainda que planejada, instaura um estado que para existir necessita de condições de vida hospitaleiras. Na experiência da transição de gênero, esse nascimento, não poucas vezes, é precedido pela experiência do luto. Isso fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

O luto por D. e o acolhimento do filho que chega

Algum tempo depois, o menino está deitado em sua cama e Luna o coloca para dormir. “Boa noite, meu raio de sol!”, diz abraçando-o e beijando-o. Quando está prestes a sair do quarto, o menino fala: “Me chame de meu filho, eu sou seu filho”. Luna sente a força daquelas palavras na pele. Vira, volta até perto da cama, abraça o menino, olha para ele nos olhos e repete o ritual. “Boa noite, meu filho! Você é meu filho!”. Fecha a porta do quarto. Deseja que aquele quarto tivesse “300 metros, 500 metros”, de modo que o menino não ouvisse o seu choro. Luna chora a noite toda. “Aí era outro choro. Aí era o luto realmente, era o luto de D. Naquele dia, quando eu fechei a porta,

eu sabia que D. não existia mais. E aquilo me doeu porque existia uma construção que tinha virado areia. Eu tinha medo de não saber amar aquele menino que estava chegando. Tinha medo de amar aquele menino que estava chegando e esquecer a minha filha. Tinha medo de agir como se aquele menino fosse uma criança que eu tivesse adotado em substituição a uma filha que morreu. Eu não queria isso. Mas eu tinha medo de agir assim. Eu não sabia. Eu desconhecia o meu filho, porque [...] me dei conta naquela hora que tudo havia mudado. Ele já tinha mudado tudo. Não tinha mais o cabelo pra pentear quando ele se sentava no meu colo. Não tinha mais uma caixa de laço de fita. Não tinha mais meia calça de abelhinha. Mas eu só me dei conta disso naquela noite”, explica. Nessa mesma noite, a mãe toma uma decisão, a de lutar pelo seu filho e guardar tudo que está sentindo para olhar depois. “Eu costumo dizer que não houve uma dor, houve um luto”, esclarece. Somente depois esse luto foi elaborado no processo terapêutico. Naquele momento, tanto ela quanto o pai decidiram *acolher* o filho e olhar para as suas próprias questões posteriormente.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 105-106.

“*Drão, o amor da gente é como um grão, uma semente de ilusão. Tem que morrer pra germinar [...]*”. Assim como na canção de Gil, a morte é signo que atravessa a relação mãe e filho e com o qual se pode aprender. A experiência do luto, que já havia sido enunciada pela psicóloga, acontece. A construção de gênero da menina que ensinou a dar os primeiros passos, que acolheu com amor, dando a ela nome de rainha do frevo e do maracatu, vira areia. Luna sente a dor de um gênero que é, aos poucos, desfeito. O pertencimento de gênero é tão forte que perdê-lo é perder a vida. Também sente medo de não saber amar o menino que nasce. Tem medo de amá-lo e esquecer a sua filha. Arendt (2015) explica “que todos nós [que] chegamos ao mundo em virtude do nascimento, estamos aptos, como recém-chegados e principiantes, a começar algo novo; sem o fator nascimento nem sequer saberíamos o que é a novidade” (ARENDDT, 2015, p. 152). Nesse sentido, a chegada do menino é selada pela constatação de que tudo havia mudado, mas também por uma decisão. A decisão de se colocar em luta por seu filho que, algum tempo depois, escolhe como nome Gael. A escolha do nome, pelo menino, aconteceu quando ele e a mãe estavam escutando música e a lista de reprodução, que estava no modo aleatório, começou a tocar uma conhecida canção do rock brasileiro. O menino logo disse: “Pô, Gael é um nome legal, e é nome de música”. Animada e toda feliz, Luna concordou: “Gael é massa!”. A partir desse dia, todo mundo passou a chamar o menino de Gael (Diário das Acontecências, 2022, p. 177).

Luna narra o que aprendeu após esse processo que, para ela, foi pedagógico. Ela diz:

Depois de alguns meses, compreendi que não existem duas pessoas. Existe uma só. Mas levou um tempo pra que isso acontecesse, pra que isso fosse uma realidade. Esse processo não foi simples e fácil, mas foi o melhor que consegui fazer naquele momento. Eu tinha muito medo. E não queria que ele crescesse medroso. Muitas vezes foi

preciso dizer para o menino: ‘você não precisa ter medo de ninguém. Você precisa crescer forte. Sabe, o mundo não é cor de rosa. Mas você pode se impor’. Agora que a criança já compreende as questões de gênero implicadas em sua vida, também digo: ‘o mundo é difícil para as pessoas trans, mas você não é pior do que ninguém, você não é diferente de ninguém’. E é comum ouvir Gael repetindo isso: ‘Eu não sou melhor nem pior do que ninguém’.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 190.

Luna, Omar, Teuda e Alex transicionaram com suas crianças. Foi preciso deixar morrer sonhos, crenças, desejos, concepções, medos, dúvidas, roupas, acessórios... Foi preciso deixar morrer um nome e um gênero para que Gael e Ada pudessem existir. Para que Gael pudesse declarar: “Eu quero dizer que eu sou o T da sigla e eu sou uma criança feliz!”, como costuma fazer quando escuta sua mãe relatando a sua história (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 81). Para que Ada pudesse ter o direito de experimentar a felicidade de se fazer e se tornar uma menina. A partir dessa experiência – que não foi pedagógica apenas para as famílias envolvidas no processo, mas é também para todas e todos que acreditamos na força da *hospitalidade* na pedagogia, no currículo e na vida –, traço aqui algumas das linhas de força de um *currículo de portas abertas*, criado nos territórios pesquisados para hospedar a novidade disseminada pelas infâncias em dissidências.

Currículo de portas abertas

Tenho certeza de que de alguma forma Luna e Gael vão inspirar muitas mães, muitas famílias. E eles precisam de uma voz, né? E nós vamos ser as outras vozes que vão ajudá-los. Nesse mundo mais amoroso, mais empático. Eu tenho certeza de que Gael vai ser um sucesso, sabe? Eu quero estar velhinha e vendo Gael brilhar. Ele disse que vai ser um artista, um pintor e, assim, eu o vejo brilhar! Eu quero ver ele brilhar e poder dizer que eu tenho orgulho de ter sido a professora dele. Eu tenho orgulho da caminhada dele. Eu tenho orgulho de quem ele se tornou. Porque ele teve a essência, né? Ele teve a família, ele teve o apoio que ele precisou e eu falei ‘Luna a caminhada só está começando, né?’ Tanto é que ela me disse esses dias que ficou arrasada com aquela história de terem apedrejado a casa de uma criança trans. Então eu falei ‘Luna, não fique assim! Vai passar! Nós vamos conseguir! Gael vai ser um menino brilhante, ele vai crescer, amado, respeitado, querido pela essência que ele é. Pelo jeito amoroso que ele tem. Nós não vamos permitir que nada disso aconteça! Porque ele nos tem, Luna!’. Eu falei, ‘Luna ele nos tem! Luna nós vamos lutar por ele. Seja aqui, aonde for. Nós vamos lutar por ele. Nós não vamos permitir que essas coisas aconteçam com ele’. E, assim, ele vai vencer, ele vai vencer! Eu quero que ele passe no Fantástico, para mostrar a todo mundo quem ele é de verdade. O menino maravilhoso que ele é. Assim, eu tenho certeza de que Luna e Omar vão tirar isso de letra. Eles são guerreiros, né? Só precisam inspirar, né? Eles vão ser usados para inspirar outras famílias a amarem a seus filhos, suas filhas, do jeito que são. Ele ou ela, não sei, do jeito que for, né?

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 240.

O *currículo de portas abertas* é a favor das conexões e dos trânsitos entre diferentes espaços. Trata-se de um currículo que compreende que as linhas que se traçam *em casa*, na “poética do cotidiano” (LOPES, 2007, p. 83) das crianças e suas famílias, sempre podem se conectar a uma linha traçada por uma professora, por uma pedagogia, por outra criança ou por qualquer corpo sensível às composições. Nesse currículo, vidas se encontram e se agenciam. De repente, a luta de uma mãe, torna-se também a luta de uma professora. O *signo do amor*, disparado na pedagogia da hospitalidade, contagia a escola e faz com que uma professora se sinta inspirada para amar, acolher e proteger. Alguma coisa se passa, desfazendo, desconstruindo e desmontando “todas as formas dos currículos, todos os raciocínios que dividem e confinam, todas as verdades que aprisionam a diferença” (PARAÍSO, 2016a, p. 231).

Por ser um currículo que gosta da abertura, o *currículo de portas abertas* entende que “onde todas as portas estão fechadas [...] somos levadas a conhecer o mapa das brechas” (MOMBAÇA, 2021, p. 14). Isso porque, ainda que os poderes trabalhem incessantemente para endurecer e fechar os corpos, fixando-os em um segmento, é sempre possível que um raio de luz passe pela fresta, que algo se mova e faça tremer um território, que uma linha de fuga seja traçada pela brecha, que forças se agenciem produzindo vetores de desterritorialização. Afinal, “as coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra” (DELEUZE, 2013, p. 205).

A *abertura ao outro que chega* é linha constitutiva desse currículo. Trata-se, portanto, de um currículo hospitaleiro, que compreende que “só se pode apreender ou perceber o que *receber* quer dizer a partir do acolhimento [...] aberto ou oferecido ao outro” (DERRIDA, 2015, p. 43). O outro, que figura como hóspede a ser recebido, é aquilo que escapa, o estrangeiro que não fala a mesma língua, o corpo estranho que não é reconhecido pela gramática da norma. O *currículo de portas abertas*, nesse sentido, aposta na diferença e na alteridade. Isso porque *deixar vir o outro* implica tirar o foco da identidade e do pensamento identitário, que produzem diferenciações, hierarquizações e oposições no currículo, nas pedagogias e na vida. A diferença, aqui, implica “comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente [...]. Diz respeito àquilo que está em vias de se formar” (PARAÍSO, 2010a, p. 19), ao que não tem um nome e que não deseja ser capturado por uma essência ou forma. No *currículo de portas abertas*, o medo frente ao estrangeiro é substituído pela alegria em seu acolhimento.

Amoroso como é esse currículo, constituído por saberes forjados na poética do cotidiano, não alimenta “qualquer ambição de ter um desenvolvimento autônomo ou de tomar algum poder” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 24). Ao contrário disso, aposta na interdependência, na relação, na escuta sensível do outro, na empatia e na solidariedade.

Currículo-amoroso, aberto e hospitaleiro, agencia crianças, famílias, professoras, psicólogas, desejos e trânsitos “porque opera com multiplicidades acentradas e conecta-se com outras máquinas de pensar, de amar, de jogar, de cantar, de morrer, com todas as que têm forças vivas” [...] (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 24) para colocar em questão a indiferença, a frieza e a hostilidade nos processos de ensinar e aprender.

Por saber a respeito do “caráter histórico, acidental, contingente dos valores” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 45), o *currículo de portas abertas* gosta da “transcrição” e da “transvalorização de todos os valores”. Ele reconhece que é preciso “expor as condições de criação dos valores vigentes, sua arbitrariedade, sua historicidade” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 45) e se abrir para a criação e recriação de valores que tenham sabor e textura de vida, forjados na imanência dos acontecimentos, na efemeridade do que está de passagem, em trânsito, em devir. Os valores que constituem esse currículo são mundanos, como o amor. Amor que, para existir, precisa deixar morrer convicções, crenças e preconceitos.

A *pedagogia da hospitalidade*, cartografada neste capítulo, ensina que a vida pede passagem e acolhimento. Pedagogia constituída por linhas de despedida, luto, alegria e renascimento, se constitui como uma prática de ensinar que demanda um *currículo de portas abertas*, capaz de deixar vir o outro, o estrangeiro, o que não tem um nome, o que está em vias de se tornar. Nessa pedagogia, a alteridade, a relação e o acolhimento são exercícios éticos movimentados pelo signo do amor. As crianças e suas infâncias em dissidências são abrigadas e podem transitar com a liberdade de quem se sabe bem-vindo. Afinal, o que está em jogo na pedagogia da hospitalidade e no currículo que ela produz, é a possibilidade de experimentar a alegria do trânsito, da novidade e da vida. Movimento que não se faz sem sofrimento, passagens, lutos e despedidas.

O *currículo de portas abertas*, demandado na pedagogia da hospitalidade, atesta que muito pode ser feito quando os corpos se abrem para o exercício imanente de acolher quem chega. Acolher e amparar os modos de existência forasteiros das crianças que precisam encontrar condições materiais e simbólicas de hospitalidade para existir na diferença que as constitui. Esse currículo ensina que a hospitalidade “exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro [...], mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe *ceda lugar*, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade [...], nem mesmo seu nome” (DERRIDA, 2003, p. 23-25). Trata-se, portanto, de um currículo que pratica a língua das boas-vindas e do acolhimento incondicional do corpo estrangeiro que vem. Um currículo que pratica uma gramática outra,

capaz de ensinar a confabular mundos possíveis. Mundos nos quais seja possível acolher a vida em sua multiplicidade.

Mas, atenção, ao abrir as portas para o outro que chega, pedagogias e currículos também podem tremer, hesitar, gaguejar, titubear e fazer da *hesitação* a matéria para um fazer pedagógico experimental e sempre aberto. Como isso ocorre? É o que veremos no capítulo a seguir.

5 PEDAGOGIA DA HESITAÇÃO PARA FAZER O CURRÍCULO GAGUEJAR

A *pedagogia da hesitação* se constitui em uma prática de ensinar que não se gaba das certezas, das convicções, das verdades. Ela assume que não sabe tudo e aceita que pode e deve hesitar, vacilar, titubear. Ela gagueja e faz o currículo gaguejar porque entende que está praticando uma nova língua. Trata-se de uma pedagogia que experimenta e que faz da experimentação o coração pulsante de seu ensinar. Contrária a qualquer resquício de transcendência, a pedagogia da hesitação se faz sem roteiros prévios, caminhos pré-estabelecidos e fundamentos universais. Por essa razão, nessa pedagogia, o que importa é a alegria novidadeira gestada em cada encontro; o que se deseja é experimentar com o trânsito e com os pequenos deslocamentos; o que se pratica está na ordem do movimento e do devir. Afinal, a pedagogia da hesitação sabe que crianças em dissidências de gênero e sexualidade *chegaram* ao território escolar, trazendo em seus corpos desejos de proliferação.

Em movimentos de desvio e descontinuidade, essas crianças e suas infâncias disseminam e provocam alegria, medo, angústia, curiosidade, incerteza, acolhimento, sofrimento e confusão. A escola se modifica; a pedagogia hesita e o currículo *aceita gaguejar*, ainda que apreensivos com a novidade que esses corpos infantis são capazes de inaugurar. Professoras, orientadoras educacionais e coordenadoras pedagógicas sentem-se perdidas, pois constataam que a formação que receberam no curso de pedagogia não é suficiente para lidar com a estrangeiridade dos corpos que chegam e com as culturas, os valores e as opiniões das diferentes famílias que se encontram no território curricular. Elas sentem que uma pedagogia *outra* precisa ser praticada e que o currículo existente é excludente. Nesse sentido, atravessadas pela imprevisibilidade e pela novidade do encontro com as crianças em dissidências, as profissionais da escola fazem da *hesitação* a matéria para compor uma pedagogia que se faz em ato.

Hesitar é titubear, cambalear, vacilar sobre as pernas, gaguejar, não ter certeza, demonstrar indecisão, suspeitar. É o estado de um corpo que se encontra com o inesperado, a novidade, o imprevisível, o que faz pensar e que ainda está em vias de acontecer. Trata-se de uma prática que se faz tateando, deixando-se tomar pela dúvida, pela contingência e por aquilo que ainda não tem um nome. Na pedagogia e no currículo, é certo que somos herdeiros de uma longa tradição. Uma tradição que, não poucas vezes, privilegiou a certeza em detrimento da dúvida, a convicção ao invés da suspeita, o planejamento no lugar da experimentação e da abertura para o que nem sempre pode ser previsto. Corazza (2005) explica que “nós não podemos negar e destruir totalmente essa tradição. Mesmo quando nos opomos a ela; mesmo

quando a acusamos por seus efeitos negativos; quando criticamos os seus equívocos; quando dizemos que, dela, nada queremos nem esperamos” (CORAZZA, 2005, p. 7).

Embora filhas e filhos desta tradição, é preciso reconhecer que vivemos em um tempo outro, o tempo da “Diferença Pura”. Isso “porque todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites”. Diferentes que, “por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença. Mas que, hoje, são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos” (CORAZZA, 2005, p. 9). Desse modo, “lutam para que nunca mais sejam vistos como [...] fontes de todo o mal, desvios a serem tolerados. Para que nunca mais suas diferenças sejam governadas, traduzidas, calibradas, reparadas, integradas ao velho princípio da identidade universal” (CORAZZA, 2005, p. 9).

Para responder às interpelações produzidas neste tempo, como as feitas pelas crianças em dissidências que povoam esta cartografia, pedagogias outras precisam ser fabuladas. É preciso “desaprender-perder-esquecer o dado e o feito que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito [...], desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação” (CORAZZA, 2005, p. 8). É preciso, também, recriar a pedagogia e “o currículo com uma força que nos faça viver e acreditar naquilo que nos faz viver” (PARAÍSO, 2010b, p. 149). Afinal, somente assim, com o corpo aberto às forças que afirmam a diferença, seremos capazes de aproximar pedagogias e currículos do movimento sempre pulsante da vida.

Neste capítulo, acompanho e analiso os percursos de professoras e profissionais da educação participantes desta pesquisa que, atravessadas e interpeladas pelo encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, colocam em prática uma “pedagogia da hesitação”, fundamental para fazer um currículo gaguejar e se abrir a outros pensamentos. Gaguejar não para fazer o currículo ensinar e reiterar a língua da norma, mas para fazê-lo operar com a gramática de uma nova língua. Gaguejar de modo que a pedagogia seja capaz de disseminar “uma língua menor no interior de nossa língua” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12), uma espécie de dialeto que opera com signos que forçam o currículo a contar outras histórias, outras narrativas e, assim, abrir as portas para a diferença.

A “pedagogia da hesitação” foi uma criação de Gláucia Carneiro (2020), em sua tese de doutorado³⁹, para cartografar os desvios e as desterritorializações que se produzem no

³⁹ A tese de Carneiro (2020), intitulada “Currículo das Errâncias com a Pedagogia da Hesitação: corpo, cidade e activismos”, argumenta que “o currículo das errâncias, ao desmontar a linguagem da gramática normalizadora por

“currículo das errâncias” (CARNEIRO, 2020, p. 40), analisado por ela. Trata-se de uma pedagogia que também tem sido praticada no encontro com corpos infantis estrangeiros que chegam à escola. Corpos que nos convidam a duvidar e que nos interpelam a abdicar das verdades absolutas, dos caminhos demasiadamente previsíveis, bem como de tudo que considerávamos sagrado e imutável no fazer pedagógico e curricular. Uma pedagogia que nasce de um encontro visceral com signos que “nos forçam a pensar” (DELEUZE, 2022, p. 92). O signo, como aprendi com Deleuze (2022), “é o objeto de um encontro; mas é a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (DELEUZE, 2022, p. 93). É no encontro com signos disparados por um currículo externo à escola – que é produzido e praticado nas lutas de famílias de crianças em dissidências, nas produções e interrogações de especialistas e, sobretudo, nas reivindicações por acolhimento e reconhecimento feitas pelas crianças –, que as professoras e profissionais da escola se sentem interpeladas a inventar uma pedagogia capaz de experimentar com a novidade que chega.

Neste capítulo, *argumento* que a *pedagogia da hesitação*, que funciona por meio das estratégias da *desconstrução de si, preparação do novo, neutralização de gênero, policiamento da língua e demarcação das diferenças*, é produzida e posta em funcionamento quando infâncias em dissidência de gênero e sexualidade chegam ao território escolar. Trata-se de uma pedagogia que, praticando uma nova língua, faz o currículo gaguejar e experimentar outros códigos e raciocínios. Fazer o currículo gaguejar, na perspectiva das filosofias da diferença, não tem o sentido de impossibilidade ou travamento da linguagem, mas de pontos de corte que forçam o currículo a esboçar saídas para a vida. Tem a ver com um falar forasteiro, que se aprende na abertura para experimentar outros códigos, raciocínios clandestinos, modos de agir que são aprendidos e disseminados em uma pedagogia que não se recusa a experimentar.

A experimentação, *ética* da pedagogia da hesitação, “é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 133). É porque não sabemos de antemão o que convém a cada corpo, a cada criança forasteira que chega, que é preciso experimentar. A pedagogia da hesitação, nesse sentido, é imanente e se faz sem roteiros prévios e caminhos pré-estabelecidos. Ela é praticada e se expande em um plano de imanência que “não dispõe de uma dimensão suplementar: o processo de composição deve ser captado por si mesmo, mediante

meio de uma pedagogia da hesitação, produz desterritorializações que inventam saídas para a estagnação e o fechamento dos corpos passantes; acionam o riso; conectam a alegria e o humor dos artivismos, para que os corpos passantes produzam perfografias, hesitem, se abram, desfigurem os clichês, experimentem alianças e novos aprenderes na cidade” (CARNEIRO, 2020, p. 16). Trata-se de uma tese que também foi orientada pela Profa. Marlucy Alves Paraíso, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC).

aquilo que ele dá” (DELEUZE, 2002, p. 133). Afinal, tal pedagogia parte do pressuposto de que “ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência, uma sabedoria espinosista que implica a construção de um plano de imanência ou de consistência” (DELEUZE, 2002, p. 130).

No plano de imanência construído pela pedagogia da hesitação, “cada qual deve empreender a sua própria experimentação, de acordo com as composições nas quais se vê enredado” (VINCI, 2018, p. 332). É compondo com as crianças em dissidências, atravessadas pelo acontecimento produzido nesse encontro, que as professoras dos currículos cartografados sentem e percebem que precisam inventar e experimentar uma pedagogia que seja capaz de trabalhar com a diferença e afirmar a multiplicidade imanente à vida das crianças e de suas infâncias em trânsito. Uma pedagogia que compreende que “o que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa” (DELEUZE; GUATTATI, 2010, p. 133). Afinal, a experimentação não está na ordem da história, mas de um devir que se passa nos interstícios dos encontros. Ela implica “escutar o movimento; perceber o acontecimento; acolher o intempestivo; criar algo novo” (PARAÍSO, 2019, p. 1430).

Por ser uma *ética*, a experimentação não é um exercício arbitrário, um modo de fazer que se pratica sem nenhum critério. O que está em jogo, em uma ética da experimentação, é saber quais relações “podem se compor para formar uma nova relação mais ‘extensa’, ou se poderes podem compor diretamente para constituir um poder, uma potência mais ‘intensa’” (DELEUZE, 2002, p. 131). Desse modo, ao operar com a experimentação em uma pedagogia que hesita, ao fazer da experimentação a matéria imanente de um currículo, é preciso permanecer atento, à espreita, para sentir e perceber o que aumenta a potência da vida e dos corpos, produzindo paixões alegres, e o que decompõe essas relações e produz paixões tristes, que subtraem a vida. Nesse sentido, a experimentação “implica uma atitude de abertura ético-política para os encontros inevitáveis. Por não sabermos como potencializar nosso agir, temos que nos permitir experimentar” (VINCI, 2018, p. 336).

Para mapear os movimentos de invenção de uma *pedagogia da hesitação* e o currículo que ela produz, este capítulo está dividido em três tópicos, sendo o primeiro esta introdução. No segundo tópico, traço um mapa e analiso os encontros que as professoras e profissionais da escola fazem, que as interpelam a inventar uma pedagogia *outra*. No terceiro tópico, por sua vez, apresento e discuto as estratégias que são acionadas nesta pedagogia, discutindo de que modo elas são fundamentais para fazer o currículo gaguejar e, assim, abrir as portas para experimentar com a novidade que chega.

5.1 Encontros com signos que interpelam a escola a inventar e praticar uma pedagogia da hesitação

Hesitar

No interior de Minas Gerais, uma professora recebe a responsabilidade de anunciar à sua turma de Educação Infantil que Ada chegará em breve. “Tenho uma semana para preparar as crianças”, diz para si mesma. Enquanto se prepara, lembra-se que no curso de Pedagogia nunca escutara falar de “crianças trans”. Pensa em como vai conduzir o processo e se pergunta a respeito do melhor caminho a seguir. Não encontra resposta e, por isso, hesita. Sente que precisa se reinventar porque está diante de uma novidade na escola. Percebe que necessita de uma pedagogia *outra*, uma pedagogia porvir.

Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 211.

Movimentar

Em Belo Horizonte, por sua vez, uma escola e um currículo entram em desespero quando um menino de 8 anos chega de unhas pintadas e rosto maquiado para as aulas. Algumas professoras, durante o recreio, comentam: “Se eu fosse a mãe, jamais deixaria o meu filho ir para a escola assim”. A professora regente do 3º ano, em contrapartida, ainda que “sem entender o que está acontecendo”, decide se movimentar para acolher. Busca apoio na orientação educacional do segmento, com o intuito de ser instruída em relação à condução em sala de aula. A orientadora explica: “Nós precisamos nos abrir pra isso. Precisamos nos preparar pra dar conta disso. Porque eu sei que nós não fomos preparadas. Mas é hora de ler muito, de buscar informações, de estar preparadas pra esse novo que está chegando. Porque realmente é novo! É a primeira vez que eu vivencio isso em 33 anos de escola”.

Registro de conversa com a orientadora educacional Conceição, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 324.

Perder-se

Em Aracaju, uma professora busca na internet informações sobre “transgeneridade na infância”. “Eu nunca tinha visto”, comenta. Procura por livros e tem dificuldades de encontrar. Sente-se perdida e tem medo de não saber “acolher da melhor forma”. Com a sensação de “caminhar no escuro”, procura ajuda e entra em contato com a psicóloga escolar e com a diretora.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 140.

Linhas de angústia, dúvida, inquietação, apreensão e hesitação com desejo de acolher conectam a vida de diferentes professoras na urgência de uma decisão, que é tomada no encontro com a novidade inaugurada pelas infâncias em dissidências: “é preciso fazer alguma coisa”. Isso que conecta professoras e outras profissionais de diferentes escolas é também a sensação de que é imprescindível inventar outras pedagogias e outros currículos para lidar com o novo que chega. Elas percebem, na relação com as crianças em dissidências, que “mudaram as estações”, “alguma coisa aconteceu” com as infâncias e com a escola, “está tudo assim tão

diferente”. Ainda que hesitando, elas sentem que é necessário algo novo, alguma postura nova, algum conhecimento outro, pois as pedagogias existentes não são suficientes para lidar com a novidade que se costura no território da escola e da vida. Pedagogias e currículos não são eternos e não servem do mesmo modo para todas as crianças, em diferentes tempos e espaços. Pedagogias e currículos compartilham da premissa imanente e trágica, já cantada por Renato Russo, de “que o pra sempre, sempre acaba”⁴⁰.

A percepção de que “mudaram as estações” nasce de um *primeiro encontro*. O encontro de uma professora que se despede de uma criança que conheceu e aprendeu a chamar pelo nome para acolher um corpo *outro* que chega. Corpo novidadeiro e em trânsito. De repente, é como se os dias solares do *verão* dessem lugar ao recolhimento próprio da passagem e à sensação de luto pelas folhas que secam e caem. É chegado o *outono* e, com ele, a necessidade de mudar.

Outono: estação da passagem, do trânsito, da melancolia e de uma professora que se despede e acolhe

A experiência de chegar e receber, de dar boas-vindas e acolher, vivenciada por Gael e sua família, também se passou em sua escola. Tia Lili, como é chamada a professora do menino, comenta: “quando eu falo de virar a chave, pra mim a D. foi embora. Ela viajou, é uma aluna que foi embora, sabe? E chegou o Gael. E eu sempre comento com Luna que eu fui professora de D. antes da Pandemia [...]. E fui professora de Gael. E, assim, olhando a criança, analisando a criança, ele é muito mais feliz Gael. Ele é ele, sabe?”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 141.

Em *Una oda al tiempo* (2017), a coreógrafa e bailarina flamenca María Pagés narra “as estações da alegria de estar na vida, da euforia, do amor, do desejo, da exaltação dos sentidos e do corpo [...], mas também o tempo da melancolia, da entrega a si mesma, do medo, da guerra e da memória, como espaço ético para escolher o caminho”⁴¹. Na obra pagesiana, as estações e os ciclos da vida dançam e se misturam, irmanados na delicadeza sagrada e profana dos dias. Não há linearidade entre as estações, pois o tempo mítico invocado é linha reta, poliedro e círculo ao mesmo tempo. O outono, no espetáculo espanhol, aparece como tempo “*de morir como una nota*”. “*Caen las rosas secas esta noche. El otoño me pesa. El alma se aprieta como una pena. Los sueños se agrietan*”, diz a canção que embala a coreografia e o relato dramático dessa estação. Inspiro-me neste fragmento para afirmar que é *pressuposto* de uma pedagogia da hesitação que a vida, o fazer pedagógico e o currículo são feitos de passagens, pequenas mortes, despedidas e transformações.

⁴⁰ Trechos da canção “Por enquanto”, de Legião Urbana. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/46970/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

⁴¹ Fragmento extraído do livreto do espetáculo “*Una oda al tiempo*”, de María Pagés, que tive o prazer de prestigiar no grande teatro do Sesc Palladium, em Belo Horizonte, na turnê brasileira de 2022.

Ir embora, no contexto da transição que algumas crianças desta cartografia fazem, tem a ver com o que Preciado (2020) entende como apagar o nome, abdicar o gênero normativo, desenraizar-se da ficção compactuada de uma identidade coerente e estável, “riscar o mapa” da inteligibilidade corporal (PRECIADO, 2020, p. 143). O processo de desidentificação de um gênero e a criação de um outro modo de vida, vivenciado por Gael, produziu na professora a sensação de que uma aluna foi embora, viajou, e de que outro aluno chegou em seu lugar. A criança que chega é “muito mais feliz”. Traz consigo a natividade forasteira de um recomeço, a folhagem nova de alguém que precisou deixar morrer uma identidade para viver de um outro modo.

É, pois, no encontro com o signo da *despedida* que uma professora decide “virar a chave” de uma pedagogia, de modo a abrir as portas para a novidade. Esse processo, contudo, não é fácil. Foi preciso deixar secar e cair as folhas de conhecimentos sedimentados e verdades pré-estabelecidas para ver, sentir e acompanhar os ciclos de transformação em curso. Em uma pedagogia capaz de se despedir, portanto, é crucial aprender a trabalhar com a imprevisibilidade das chegadas e das partidas. É necessário jogar com o movimento de um professorar que é experimental, pois não se sabe antecipadamente o que é capaz de produzir o corpo que chega e os afectos que é capaz de disparar na pedagogia e no currículo.

Professora regente da turma de Gael, Lilian percebe muito antes de a família procurar a escola que alguma coisa está acontecendo com o menino. Sensível aos movimentos da criança, ela percebe a recusa da criança aos vestidos, às saias e a tudo que é considerado socialmente como roupas e adereços femininos. A professora é afetada pelo desconforto e o sofrimento de Gael. Seu professorar é atravessado e se sensibiliza ao acompanhar os movimentos da criança. Por isso, ainda que sem entender o que está ocorrendo, ela mobiliza, junto com a psicóloga, a escola para acolher. A docente fica atenta aos trajetos da criança no território escolar, deseja protegê-la de violências e agressões, e, por isso, decide fazer de sua pedagogia um território de experimentação.

A cada mudança nas roupas, no estilo, no corte de cabelo, no fazer-se menino, a professora Lilian e sua pedagogia se transformam. Evangélica, ela precisa renunciar a muitas coisas que ouviu na igreja para acolher o seu aluno. Precisa, também, se despedir de uma forma-professora que já não poderia existir. “Eu precisei estudar, eu precisei conversar com pessoas, eu precisei me desconstruir pra acolher meu aluno. Porque eu não ia me aceitar se eu não o acolhesse”, conta a docente, lembrando com emoção do movimento que realizou para acolher a família, a criança e sua história (Diário das Acontecências, 2022, p. 223). A *desconstrução de si* é uma das estratégias acionadas na pedagogia da hesitação praticada pela professora e é

fundamental para desconstruir pedagogias e currículos endurecidos e fechados para a diferença. Um movimento similar a esse foi observado por Caldeira e Paraíso (2016), que analisaram os modos pelos quais uma professora, ao reconhecer em si mesma práticas heteronormativas, agiu para modificar-se e produzir uma posição de sujeito que foi nomeada pelas pesquisadoras como “professora não heteronormativa” (CALDEIRA, PARAÍSO, 2016, p. 767).

Desconstruir-se é um exercício ético que incide na desmontagem das pedagogias duras e molares, de modo a abrir passagem para um fazer pedagógico menor, produzido no encontro com a novidade disseminada pelas crianças e suas infâncias em dissidências. Carneiro (2020) explica que “qualquer currículo pode ser arrastado pelo giro do hesitar, porque é no momento em que o corpo se desfaz de suas certezas, pressupostos, dogmas, imagens-clichês, que ele pode se esvaziar, se abrir, se deixar afectar pelo ainda não pensado” (CARNEIRO, 2020, p. 42). Desse modo, para praticar uma pedagogia e um currículo assim, é preciso desconstruir o corpo enrijecido pelas normas e criar para si um corpo poroso, permeável aos encontros, atento ao que se passa no território escolar e na vida das crianças que o constituem. O modo como a professora acolhe Gael é nomeado por Luna como “materno”. Está na ordem de uma linha de acolhimento que é traçada, arrastando consigo todas as coisas na direção de uma pedagogia que experimenta para acolher. Uma pedagogia que, embora ferida pela dor da despedida, é prenúncio de uma primavera porvir. Afinal, como expressa a professora: “Se não houvesse esse amor, essa empatia, Gael ali não estudaria mais” (Diário das Acontecências, 2022, p. 224).

A força de transformação do outono não chegou apenas para Gael e sua professora. O território escolar, a pedagogia e o currículo não estão alheios ao que se passa na vida de uma criança em transição. Esse processo, contudo, não é linear e ausente de tensões e estranhamentos. Luna, mãe de Gael, explica que “todo mundo teve que lidar com a transição. Então a escola teve que fazer reunião com os funcionários pra explicar pra todos os funcionários, mas ainda tinha funcionários que ficavam na dúvida, que achavam estranho”. Há, nesse contexto, um jogo de forças que mobiliza o carinho que os(as) profissionais da escola sentem por Gael, aquela criança que viram crescer junto com a família, a incerteza sobre o que está acontecendo e a necessidade cada vez mais latente de praticar uma pedagogia que seja capaz de acolher as demandas trazidas pela criança. Nesse jogo de forças, “as corporeidades, ao se deixarem afectar pelos signos que produzem incertezas, experimentam a sensação de hesitar, de colocar o corpo no movimento de abrir-se, de tatear e avaliar podendo fazer escolhas e decidir o quanto devem seguir os fluxos ou desviar-se, inventando caminhos novos” (CARNEIRO, 2020, p. 43).

Em uma pedagogia atravessada pelos signos da incerteza e do acolhimento, compreende-se que é “preciso acolher o outro em sua alteridade, sem esperar, e, portanto, não se deter para reconhecer seus predicados reais” (DERRIDA, 2015, p. 131). Trata-se de um fazer pedagógico que sabe que é necessário acolher as crianças em dissidências na estrangeiridade de suas línguas e modos de vida. Por não entender a língua desviante de Gael, por exemplo, a professora Lilian decide estudar, conversar com pessoas, buscar informações, desconstruir raciocínios e experimentar um outro modo de professorar. Há na pedagogia praticada por ela um desejo de acolhimento, que é lido pela mãe de Gael como sendo da ordem do amor. Paraíso (2020) explica que “muito se move em um currículo quando se deixa o gesto amoroso [...] fazer o seu trabalho de receber, cuidar, conduzir, ensinar crianças que chegam a uma escola com seu desejo de aprender” (PARAÍSO, 2020, p. 45). Muito se move em uma pedagogia que opera com o signo do acolhimento e fecha os seus ouvidos para a língua mortífera da norma. Uma pedagogia que se abre para experimentar a polissemia implicada no ato de falar outras línguas e operar com outros signos.

Assim como para Gael, a experiência da transição e a criação de condições de vida hospitalares na escola, para Ada, não se dá sem dúvida, despedida e dor. O outono é passagem que não se faz sem mover todas as coisas do lugar. Na escola de Ada, há o “dia da fantasia”. Trata-se de um momento em que as crianças podem escolher, em um grande baú colocado no meio da sala de aula, uma fantasia para usar durante as aulas. A criança escolhe uma “fantasia de princesa”, do mesmo modo que as outras meninas. Ao presenciar a situação, a professora, que ainda não sabe a respeito da transição de gênero, sente seu corpo ser tocado pelo ar gélido do medo e corre para driblar os possíveis conflitos com os meninos. Por isso, Teuda e Alex decidem ir à escola para conversar com a coordenação pedagógica e com a professora, de modo a contar o que está acontecendo e reivindicar acolhimento para a criança. “Isso foi dia 22 de fevereiro de 2018. Nós falamos pra escola o que era. Chegamos, levamos a psicóloga lá, tivemos uma conversa”, lembra Teuda (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 208).

A chegada das famílias e das psicólogas de crianças trans ao território escolar dispara signos que forçam a escola a inventar uma pedagogia *outra*. Trata-se de um *segundo encontro* que interpela o território escolar a dar uma resposta. Tanto a família de Gael quanto a família de Ada vão à escola não mais para receber notícias acerca do que está ocorrendo ou mesmo para responder aos inquéritos do tribunal da cisheteronormatividade a respeito de seus filhos e filhas, mas para dizer da existência de suas crianças e exigir que sejam acolhidas no gênero com o qual se reconhecem.

Em diferentes relatos de adultos que vivenciaram uma infância em dissidência das normas de gênero e sexualidade, como os de Preciado (2020) e sua infância *queer*, Cornejo (2011) e sua infância de menino afeminado, Perra (2015) e sua infância travesti, assim como na experiência que vivi na minha infância, as famílias são convocadas pela escola por meio de uma denúncia carregada de ares de sentença: “o seu filho, a sua filha... esta criança é um problema de gênero!” *Diagnóstico* que prescreve e é disparador de uma série de violências que passam por “terapias de reversão sexual”, castigos, punições físicas e psicológicas, humilhações e rejeição.

É interessante constatar que na experiência das crianças e famílias que mapeei para esta tese, não é mais a escola que convoca. É a família, acompanhada por profissionais *psi* e organizadas em coletivos de famílias de pessoas LGBTQIAP+, como o “Mães pela Diversidade” e o “Mães pela Liberdade”, que vai à escola e a convoca a dar uma resposta, bem como a assumir uma posição de abertura e acolhimento. O processo produzido nesse encontro é disruptivo, isto é, interrompe a ordem das coisas e faz com que professoras e profissionais da educação se interroguem acerca da novidade provocada pela presença e pelos movimentos das crianças em dissidências no território escolar, na pedagogia, no currículo e na comunidade escolar. Pautas e temas que até então eram desconhecidos ou que não tinham muita atenção da escola, tais como: nome social, pronome de tratamento, banheiro dividido por gênero, transfobia, transição de gênero, linguagem neutra, identidade de gênero, crianças trans, entre outros, chegam com as crianças e suas famílias, compondo as matérias que constituem o currículo, de modo a fazê-lo gaguejar e experimentar outros saberes.

Esse movimento também é provocado pelos efeitos que a transição de gênero de uma criança produz na escola. Isso porque a força de um corpo infantil em transição produz “turbulências, incertezas, hesitações que fazem gaguejar, tremer, friccionar toda uma pedagogia do controle produzida pela gramática normativa que, geralmente, é aceita e quase nunca questionada” (CARNEIRO, 2020, p. 48). Poucos dias depois da primeira conversa que a família de Ada teve com a coordenação pedagógica, por exemplo, a criança não conseguia mais “colocar uniforme masculino”. Na escola estavam ensaiando a festa junina, e Ada perguntou: “Mamãe, mas como eu sou menina, por que eu estou ensaiando com os meninos?”. A família conversou com a psicóloga e decidiu afastar Ada das aulas por uma semana. Uma semana que deveria marcar a sua transição. A escola, então, informou que “ela poderia ir *como* menina, assim, de um dia pro outro”. Teuda e Alex discordaram. “Oh, não pode ser assim! A gente tem que falar com os pais dos alunos da sala dela o que está acontecendo. Porque os colegas dela vão chegar em casa, vão falar o que aconteceu e os pais não vão entender nada. A gente tem

que dar uma satisfação! É sinal de respeito”, explicaram na escola. “Aí foi aquele auê na escola. Aí veio gente de Belo Horizonte”, relembra Teuda (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 149).

Uma reunião com a gestora de Belo Horizonte, que viajou à São João del-Rei para mediar a situação, foi marcada. É preciso resolver o tumulto de gênero que se instalou na escola. Em uma sala de atendimento, Teuda, Alex, a psicóloga de Ada e a gestora da capital mineira conversam por duas horas e meia. O casal e a terapeuta explicam à gestora os motivos pelos quais querem fazer uma reunião com as famílias para explicar sobre a transição de gênero da criança. “A gente não tem que falar com a escola inteira, mas a sala dela, a gente tem obrigação de explicar”, defende a mãe. Terminando a reunião, a gestora está convencida e orienta a direção a agendar uma reunião com as famílias da turma da criança (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 151). Enquanto isso, como forma de preparar a escola para o acolhimento, a criança recebe permissão para ficar afastada das aulas.

5.2 Deixar morrer para que uma pedagogia *outra* possa nascer

Do inverno à promessa de uma primavera redentora

O *inverno* na coreografia flamenca de María Pagés aparece como tempo das pequenas e inevitáveis mortes, da guerra dos sentidos e das paixões, da implacabilidade do tempo que faz todas as coisas se transformarem. “*Saturno devorando a sus hijos*” é a imagem ética e trágica dessa estação. “*La muerte ensucia las estrellas. El dolor muerde las noches*”, anuncia a canção que confere ritmo aos movimentos angustiados dos bailaores. A pedagogia da hesitação, inventada e praticada pelas professoras que povoam esta cartografia, também precisou experimentar o inverno das pequenas mortes para existir. A guerra entre o que havia sido construído ao longo de anos e a novidade que bate à porta, ameaçando destituir tudo o que até então era considerado consolidado. A implacabilidade do trânsito disparado por corpos em transição de crianças que reivindicam hospitalidade para seus modos de vida.

A transição de gênero de Gael se deu no contexto pandêmico do coronavírus. Em sua escola, onde estuda desde o berçário, quando tinha 7 meses, as aulas passaram a acontecer remotamente, por meio de uma plataforma de reuniões online. Por ser “uma escola de bairro”, pequena e “acolhedora”, as famílias se conhecem e convivem. Organizam festas juninas juntas, participam das festas de aniversário das crianças, frequentam espaços comuns de lazer e criam laços afetivos que ultrapassam os muros escolares. Luna conta que nessa “escola, ele nasceu lá,

praticamente”, e o seu crescimento foi acompanhado com muito carinho pela equipe pedagógica e pela professora Lilian (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 70).

Quando seu filho passa a ser chamado de Gael, Luna resolve conversar com a psicóloga da escola para explicar sobre a transição de gênero da criança. Gael não quer mais participar das aulas online. Está triste e em guerra contra si mesmo porque o nome que aparece na plataforma e pelo qual ele é chamado pela professora e colegas de sala ainda é D. Por essa razão, a mãe decide procurar a escola. Para a sua surpresa, a psicóloga escolar explica: “A gente já sabia. Só não sabia quando ia acontecer. Mas a gente sabia que tem uma questão de gênero ali porque a gente acompanhou o crescimento, e a gente entendia que isso era uma coisa que a família e ele precisavam trilhar” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p.35).

Atenta aos movimentos de Gael, antes mesmo de conversar com Luna, a professora Lilian percebe que a criança começa a “sumir da aula *online* e não queria entrar mais”. “Aí nós fomos investigar o que estava acontecendo com D., até então, né? Por que não queria mais entrar na aula *online*? E aí nos foi apresentado que ele não queria mais ser chamado de D., nem pela professora e nem pelos coleguinhas. Ele não se reconhecia com aquele nome” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 242). A professora é orientada por Luna a chamar a criança de Gael, nome escolhido pelo estudante. Elas combinam que, na aula do dia seguinte, o menino deveria faltar. Apenas um dia. Esse seria o tempo necessário para que as crianças e a professora iniciassem o rito de passagem, a transição de D. para Gael. O tempo considerado fundamental, como também foi a semana em que Ada passou afastada da escola, para organizar a casa, forrar a mesa do encontro, preparar os demais anfitriões, de modo que pudessem receber o hóspede que chega e organizar forças para atravessar o inverno sem perder o calor da companhia.

Durante a noite, ao chegar em casa, a professora pensa: “Meu Deus, como é que eu vou falar isso pros meninos?” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 243). Sente que não sabe como agir. Que pedagogia praticar para que as crianças entendam a necessidade do acolhimento? “Porque, assim, é algo muito novo e a gente não tem, eu não tinha referências pra eu me basear e em como apresentar a situação pra uma turminha inteira”, lembra. Sentindo-se aflita e desnorteada, liga para a diretora e para a psicóloga da escola. A chegada do inverno faz com que busque companhia para as incertezas e os desafios que estão postos. A diretora a apoia, tranquilizando-a. A psicóloga responde: “Lilian, vai dar tudo certo, fique tranquila, você vai conseguir” (Registro de conversa com a

professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 244). Apesar do cansaço de um dia atípico de trabalho, a professora refaz o seu planejamento e prepara uma aula diferente, de modo a marcar a transição de Gael com as crianças.

Preparação do novo é uma das estratégias da pedagogia da hesitação, praticada para acolher a novidade das crianças em dissidências que chegam. Nas escolas cartografadas, professoras e demais profissionais da educação falam da necessidade de se prepararem, prepararem a comunidade escolar, as crianças e as aulas para lidar com o novo das crianças em dissidências. *A preparação do novo* é, portanto, uma estratégia pedagógica para experimentar e fazer conexões. Ela tem a ver com a “demorada prudência” (DELEUZE, 2002, p. 130) que Deleuze extraiu da filosofia espinosista. Prudência que aqui é compreendida “como um manejo próprio ao vivente para lidar com a sua potência de afetar e ser afetado, seu *conatus* [o perseverar na existência]. Trata-se, portanto, de uma atitude estratégica, norteadora da experimentação” (VINCI, 2018, p. 332-333). Afinal, não há métodos corretos em uma pedagogia que experimenta, nada está garantido ou dado aprioristicamente. Tudo está em vias de ser inventado, fabulado, criado. Por isso, é necessário um exercício de preparação imanente e que considere os encontros e as relações que aumentam ou diminuem a potência da vida.

A professora Lilian, em exercícios de preparação para lidar com a novidade, tem uma ideia: utilizar os “apelidos do coração” para marcar a mudança do nome D. para Gael. Ao jogar com os apelidos na pedagogia da hesitação, deseja-se multiplicar os sentidos, as vozes, as possibilidades de nomear um corpo. Trata-se de uma aposta na polissemia, que se afasta da obrigação de um único nome. Enquanto a docente refaz o seu planejamento, um filme passa por sua cabeça. Recordar-se da criança chegando na escola, ainda um bebê de 7 meses. Lembra-se dos “parabéns” no aniversário de 1 ano, das primeiras letras e números, dos primeiros passos na escola, das primeiras palavras faladas, da primeira vez em que ouviu dela a palavra “tia”, da “fase de D. roqueira”, do “primeiro corte do cabelo, raspar de um lado, deixar comprido, aí depois cortou mais um pouquinho” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 147). Lembra-se, também, de Luna explicando a respeito do significado do nome D. e de, ao chegar em casa, ter pesquisado a canção de Caymmi para escutar. A aula é preparada entre memórias, lágrimas, sorrisos e desejo de acolhimento (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 147-148). Sensações que fazem uma pedagogia “vacilar sobre as pernas”, titubear, tremer e desejar. Desejo que se materializa na abertura para experimentar com o signo do acolhimento e do coração, como relato no fragmento narrativo a seguir.

Os “Apelidos do coração” como modo de preparar as crianças para um novo nome

A professora Lilian entra na aula online dizendo: “Bom dia, meus amores! Todo mundo está me ouvindo bem?”. No chat, mensagens de bom dia e emojis de corações, sorrisos e flores sobem rapidamente. As crianças estão com câmeras abertas e muitas ligam o microfone para cumprimentar a professora com um sorridente “bom dia”. Dados os cumprimentos, a professora explica que, naquela aula, conversarão sobre “apelidos do coração”. “Vamos lá crianças! Qual é o meu apelido? Vocês me chamam de quê? De Lili!”, inicia. “E qual é o seu apelido, Gabriela?”, “E você, Heitor, tem um apelido?”. As crianças ligam o microfone e contam os apelidos. Algumas respondem que não têm, mas que a mãe e o pai usam apelidos. Após as crianças falarem, a professora pergunta: “Olha, vocês perceberam que alguém não entrou na nossa aula hoje? Quem foi?”. “Ah, foi a D.”, responde uma criança no microfone. Outras escrevem o nome “D.” no chat. “Então, a partir de agora, D. não quer mais ser chamada assim. D. quer ser chamada de Gael. Esse é o apelido do coração. Se sente feliz assim. E nós vamos chamar *ele* de Gael, porque se sente feliz assim”, explica a professora Lilian. “Às vezes eu soltava o pronome [masculino], sabe? É... Às vezes eu soltava, às vezes eu segurava, às vezes eu soltava, segurava”, lembra acerca do início do processo. A professora continua: “Eu posso contar com vocês?”. “Pode tia!”, “Pode!”, respondem as crianças. Ao término da aula, a professora fecha o notebook e fala em voz alta, sozinha: “Meu Deus, vai dar certo, vai dar certo, vai dar certo!”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 163-164.

O “apelido do coração” é um modo de, na pedagogia da hesitação, preparar as crianças e fazer com que acolham com tranquilidade a mudança de nome de uma criança trans. As crianças escutam a língua do acolhimento falada nessa pedagogia que, em uma espécie de devir-hospitaleiro, faz do *signo do amor* a força de seu ensinar. Elas compreendem o que está em jogo quando a professora explica que Gael “se sente feliz assim”. No meio da conversa, a professora introduz o pronome “ele”, de modo a marcar o trânsito. Ao mudar o pronome, a *pedagogia da hesitação*, praticada pela professora, embaralha os códigos da língua e, mesmo que por alguns instantes, faz o currículo gaguejar. Nessa estratégia pedagógica, experimenta-se segurar e soltar o pronome, em um movimento de alternância, como se estivesse gaguejando, com a intenção de preparar as crianças para lidar com a novidade da transição de gênero. As crianças permanecem atentas, sensíveis ao que está sendo dito e ensinado. Antes de a aula acabar, a professora pergunta: “Eu posso contar com vocês?”.

Esta indagação nos faz pensar que, em uma pedagogia que hesita e em um currículo que se abre para praticar outros pensamentos, outros modos de nomear as palavras e as coisas e de acolher a novidade que chega, a experimentação se torna “um apelo sem proporções, incalculável, em permanente luta contra suas condições sempre limitantes e negociáveis. Mas essa luta é a condição de conviver e compartilhar o mundo” (FARIAS, 2018, p. 118). Trata-se de um apelo que implica assumir, ainda que provisoriamente, “a nossa condição provavelmente mais genuína, a de que somos todos estrangeiros, ausentes do mundo, à espera de mundo”

(FARIAS, 2018, p. 118) e de uma pedagogia que precisa ser feita todos os dias para lidar com a estrangeiridade que nos atravessa.

Cardoso e Paraíso (2015) analisam que nomes carinhosos e apelidos são utilizados por professoras(es) como estratégias acionadas por uma tecnologia de gênero no governo das crianças e nos modos de subjetivação de meninas e meninos. Entretanto, o que é feito na pedagogia da hesitação, em termos de estratégia, se diferencia do que é posto em funcionamento nessa tecnologia. O que se deseja, aqui, não é posicionar e subjetivar um corpo infantil a partir de um nome carinhoso carregado de marcas de gênero, mas utilizar o afeto como estratégia para preparar as crianças e demarcar o trânsito de um nome que morre a outro capaz de traduzir a passagem, a mudança e a transformação.

No dia seguinte aos preparativos do acolhimento, Gael entra na aula online e vê que seu nome já está alterado no sistema. O menino abre um sorriso, como se já fosse possível vislumbrar o sol e a energia quente de uma outra estação. A professora liga o microfone e diz com entusiasmo: “Bom dia, Gael!”. Imediatamente, no chat e no microfone, as crianças começam a dizer: “Bom dia, Gael!”, “E aí, Gael?”, “Tudo bem, Gael?”. O menino responde cada “bom dia” com um sorriso que não cabe no rosto. A mãe, que está por perto, fingindo fazer outra coisa enquanto observa o filho na aula, não contém as lágrimas e chora de felicidade. “Foi tão espontâneo que todos os coleguinhas abriram o microfone. Eu não pedi, eu não pedi, não! Foi muito espontâneo!”, recorda a professora. “Foi o que ele precisava, sabe? foi o que ele precisava. Você vê que pequenas coisas que pra nós é tão bobo, né? Pra ele foi tão grande aquilo. [...] Ele se sentiu muito acolhido com a turminha e dali em diante mudou”, conclui a professora Lilian (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 121).

Após essa aula, Gael passou a ser o primeiro a entrar na sala virtual e o último a sair. “Ele participava de tudo”, explica a professora. As crianças, percebendo as mudanças na aparência do menino, comentam: “Tia, ele cortou o cabelo”, “Está bonito, Gael!”, “Seu cabelo está bonito!”. Para as crianças, explica Lilian, “é muito natural”. Antes mesmo de Gael iniciar a transição, muitas delas já comentavam: “D. gosta de coisas de menino, tia!” e, por isso, acolheram as mudanças com amorosidade (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 128). A professora, contudo, decidiu ficar atenta e acompanhar os movimentos de Gael na escola. Ficou feliz ao perceber que tudo estava caminhando com tranquilidade. Todas as crianças estavam chamando o menino de Gael e o fato de o aluno ser uma criança trans não havia se transformado em uma questão entre elas.

Nise, professora de Ada, explica que, assim como Lilian, precisou estudar sobre o tema e se *preparar* para atuar ou, podemos dizer, para inventar uma pedagogia *outra*: “Eu também fui correr atrás, fui estudar, fui ver como poderia me dirigir a essa criança e aos outros contextos. Como que eu faria isso de maneira bem natural [...]” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 299). Esse processo, de acordo com ela, não foi fácil. Isso porque, na pedagogia da hesitação, é preciso aprender a conviver com a sensação de imprevisibilidade diante de uma situação nova para a escola, administrar o medo de não saber qual será a reação das crianças e das famílias, abrir-se para a busca de conhecimentos outros.

A professora relata que teve a sensação de estar voltando para a universidade e explica tudo que precisou aprender com a chegada de Ada. “Então eu acho que o maior banco de aprendizagem é uma escola mesmo, não tem como fugir dele [...]. Eu enquanto professora escolhida pra identificação e revelação, eu tive que aprender a tanto socorrer o casal, como socorrer a própria criança e os que estavam em torno, tanto os pais das outras crianças como as próprias crianças” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 300). Sobre essa experiência de aprender com a chegada de uma criança trans à escola, a professora Lilian também comenta: “E eu aprendi muito com ele [Gael], com essa história, eu aprendi tanto [...]. Eu não tinha capacidade para aquilo, mas pedi a Deus que me ajudasse a enfrentar todos aqueles desafios que pra mim eram muito novos. Eu aprendi a ser professora de novo” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 120).

O inverno também é tempo propício de preparar um corpo para o porvir. Apesar de todas as dúvidas que cabem em uma pedagogia que hesita, há nela um coração que pulsa e acredita que nenhuma noite e nenhum inverno duram para sempre. A primavera e o reflorescer da vida são movimentos que sempre retornam para cumprir a promessa de que é próprio da vida perseverar e resistir.

5.3 Uma pedagogia que celebra a transição

Primavera: tempo de alegrias e renascimento

“No hay muralla que pueda, no hay muralla que pueda con mi alma cuando vuela. No hay paraíso que pueda con mi arrojito cuando desea. Soy pura felicidad. Invento las pasiones. Navego sus abismos [...]. Exaltación de los sentidos, deseo, deseo, deseo.” A primavera abre

e encerra o círculo espiral da ode ao tempo que María Pagés faz com seu grupo de flamenco. Tempo de exaltação dos sentidos, de pura felicidade e de celebrar as paixões alegres que fazem a vida pulsar. A primavera chega, apesar dos longos e difíceis invernos. Em uma pedagogia que hesita e em um currículo que se abre para experimentar com as forças da vida, em seus movimentos cíclicos e de trânsito, também é possível ver e sentir o desabrochar desta estação, como demonstro no fragmento narrativo a seguir.

“Parecia uma festa!”: Alegria hospitaleira de um tempo-flor no currículo

A reunião foi marcada e aconteceu ao final da semana que Ada permaneceu afastada da escola. Teuda e Alex combinam de chegar com a criança meia hora após o início da aula, às 13:30h. A reunião estava marcada para às 16:30h, uma hora antes do término das aulas. A professora de Ada, Nise, que também é psicóloga, faz um trabalho de acolhimento com as crianças, que escrevem cartazes decorados com desenhos coloridos dizendo “Bem-vinda, Ada!”. As meninas da turma levam bolsas e outros presentes para demonstrar carinho pela colega. Durante a reunião com as famílias, ao escutarem o relato de Teuda e Alex, as famílias se emocionam e choram. Comovidas, levantam-se para abraçar e acolher o casal. “Aí vierem abraçar a gente, deram o maior apoio”, explica Teuda. Nesse momento, que coincidiu com o término das aulas, a professora vem com as crianças ao encontro de suas famílias. As meninas da turma vêm abraçadas com Ada, “igual jogador de futebol”. As crianças, sorridentes, pulam e gritam, como se estivessem celebrando a chegada de um tempo-flor. “E a gente chorava. Os pais, a gente, todo mundo chorava de ver como ela e as meninas estavam felizes. Parecia uma festa!”, comenta Teuda acerca desse episódio. Ada, muito sincera, brinca com as meninas dizendo: “ah, não, essa bolsa eu não gostei, não”. Todas riem.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 188-189.

Oferecer uma festa é, em muitas culturas, um modo de celebrar e dar boas-vindas a uma pessoa querida que chega. Uma pedagogia que se abre para experimentar, também faz festa e é contagiada pelas forças alegres que são disparadas no encontro com a estrangeiridade da diferença. A escola em que Ada estuda, nas palavras de Teuda, “foi super dez; fez um trabalho com os outros alunos, fez um trabalho com os funcionários [...]. Foi excelente!” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 190). A pedagogia praticada na escola investigada foi importante, nesse sentido, para criar condições de acolhimento para Ada, para fazê-la sentir-se amada e reconhecida como menina.

A linguagem das boas-vindas, praticada nessa pedagogia, contrapõe-se à linguagem da hostilidade, que não é capaz de reconhecer e abrir as portas para a diferença, para o que está em trânsito, diferindo, transmutando. Contrapõe-se, por exemplo, à linguagem da zombaria, do escárnio e do deboche, analisada por Oliveira (2020a), em um estudo sobre crianças que corrompem às expectativas de gênero e sexualidade investidas sobre seus corpos. Contrapõe-se, também, à linguagem da exclusão, problematizada por Ferrari e Oliveira (2018), em uma

pesquisa que analisou o caso de “um aluno gay expulso da escola” após confrontar a normatividade sexual e de gênero. Paraíso (2010) explica que um currículo é “espaço em que se pode valer-se de muitas linguagens. Linguagens diferentes para salvar-se dos próprios limites que asfixiam” (PARAÍSO, 2010b, p. 148). Linguagens outras, como a do acolhimento e da amorosidade, praticadas na pedagogia da hesitação, e que funcionam como linhas de fuga às linguagens duras do ódio, da hostilidade e da discriminação.

Na semana que antecedeu o encontro de Ada com as crianças de sua turma e a reunião com as famílias, a professora Nise conversou com as crianças. A respeito desse dia, recorda com emoção: “As crianças, professor, elas não têm dificuldade em relação a isso. Foi o mais bonito! Nossa, eu te conto isso arrepiando! Porque foi me dada uma tarefa de confiança. Também não esperava por esse procedimento. E ela [Teuda] chegou até a mim falando que isso fosse revelado à criança quando estivesse perante a minha turma. Achei isso um presente maravilhoso, uma experiência incrível, né?” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 243). Os cartazes de boas-vindas, que agora estão decorando a casa de Ada, foram produzidos durante as aulas, utilizando como materiais folhas de cartolina, lápis de colorir, tintas, canetinhas e os sentimentos de um fazer pedagógico que se prepara com antecedência para acolher quem chega. Há nesse currículo expectativa hospitaleira. As crianças e a professora, que conviviam com T., se preparam para receber Ada. Linhas de mudança se instalam e se embaralham na sala de aula, na pedagogia, no currículo, nos corpos e na vida das crianças e professora. O que mudou? Quem é esse corpo estrangeiro que chega? Que novidade esse corpo é capaz de instaurar ao fazer que interrompam a ordem dos dias e inventem uma pedagogia *outra* para dizer *seja bem-vinda*?

Ao lembrar o momento em que contou às crianças que “a partir de hoje o T. não vai mais ser chamado de T., vai ser chamada de Ada”, os olhos da professora Nise brilham de emoção e ela me diz:

Professor, foi a coisa mais simples do mundo! Assim, eu contando, de repente, você fala assim “não dá pra acreditar, professora”. Mas foi muito simples, muito natural. A partir daquele momento eles não me perguntaram nada. Por que ia ser Ada? Por que estava mudando? Se ele era menino... Não questionaram nada! Terminamos as apresentações, cada um voltou pra sua mesinha.

Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 208.

Após esse momento, nas palavras de Nise, “não era T. mais. Era Ada. ‘Ada, vamos fazer isso?’. ‘Ada, me mostra seu caderno’. ‘Ada, me empresta seu lápis de cor’. ‘Ada, me empresta

isso'. Virou a Ada! *O T. morreu naquele dia! Ninguém falava mais de T.*” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 271). A passagem foi feita na turma. Derrida (2003) explica que “para constituir o espaço de uma casa habitável e um lar, é preciso também uma abertura, uma porta e janelas, é preciso dar passagem ao estrangeiro” (DERRIDA, 2003, p. 55). Em uma pedagogia que experimenta com as forças novidadeiras da diferença, esse espaço de habitabilidade é constituído na abertura e no acolhimento do acolhimento. Trata-se de uma pedagogia de portas abertas, que é importante para produzir fissuras no currículo e fazer dele um território habitável para todas as vidas.

Nessa pedagogia, o corpo que chega não é visto como intruso, mas é abraçado como amigo. O estrangeiro, que fala uma língua diferente daquela ensinada pelas normas, é recebido em um *duplo gesto* de acolhimento. Enquanto as famílias abraçam Teuda e Alex, as crianças e a professora abraçam Ada. No abraço, oportunizado por uma pedagogia *outra*, as crianças caminham ao encontro. Trata-se de um abraço caminhante. Elas vêm juntas, como em uma matilha, um bando, um “time de futebol”. O futebol que, nos rituais de sociabilidade masculina do jogo com o pai que desejava um filho homem, como vimos no capítulo anterior, é desterritorializado e se reterritorializa em um time de meninas que pulam, riem e celebram em festa a alegria da chegada de Ada na escola, o florescer da primavera, as flores e frutos de uma nova e vibrante estação. Alegria de um tempo-flor.

Na pedagogia da hesitação, inventada e praticada por professoras e profissionais da escola que se abrem para experimentar com a novidade que chega, outras estratégias também são acionadas. A estratégia da *neutralização de gênero*, por exemplo, é acionada na pedagogia quando a psicóloga da escola de Gael percebe que “tem uma questão de gênero ali”. Em uma conversa com Luna, a psicóloga escolar explica que a presença de Gael disparou na escola um movimento de mudança: “A gente começou a mudar, e por causa dele a gente mudou a maneira de mandar bilhete pra escola inteira. Antes a gente dizia ‘Festa de Natal. Meninas de vestido branco, meninos de calça branca’, e agora a gente diz ‘Festa de Natal, todo mundo de branco’” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 66).

Ao utilizar “todo mundo de branco”, sem mencionar um código de vestuário específico para meninas e meninos, espera-se que cada criança se sinta livre para utilizar a roupa que desejar. Trata-se de uma pequena contestação, uma linha de segmentaridade fina que se abre, deslocando as normas de gênero ainda tão presentes em códigos de vestuário, especialmente nas festividades escolares. Contudo, é preciso cuidado. A *estratégia da neutralização de gênero*, acionada pela pedagogia da hesitação, ainda que flexibilize a escolha dos vestidos e das calças, ainda uniformiza ao prescrever que todas as crianças devem vestir branco. Sandra

Corazza (2005b), ao analisar alguns dos efeitos que o uniforme produz na escola e nos corpos dos(as) estudantes, argumenta que “o uniforme é mais uma dentre tantas ilusões criadas pela humanidade, em sua vontade insaciável de reduzir ou eliminar a diferença” (CORAZZA, 2005b, p. 106). Contudo, apesar de todos os investimentos por uniformização e eliminação da diferença, “sempre estarão em movimento as forças atuantes do dessemelhante e do heterogêneo, do não análogo e do não idêntico, dos devires ilimitados – mesmo que sejam imperceptíveis” (CORAZZA, 2005b, p. 107).

Algumas das estratégias acionadas na pedagogia da hesitação nasceram da sensação de fracasso e do medo de errar. Aprender a operar com pedagogias *outras*, é exercício que se fez na artesanaria do cotidiano, das relações, das sensações e dos encontros que nem sempre compõem com forças que aumentam a potência de existir. Por ser uma pedagogia que se faz em ato, experimentando sempre, é possível que alguns encontros produzam “paixões tristes” e façam uma criança e uma professora sofrer. Extrair desses encontros linhas que levam para a vida é tarefa de uma pedagogia que, no jogo das relações, assume o imperativo ético de hospedar as crianças em suas dissidências. Isso fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

Policiamento da língua e vigilância de si no currículo escolar

No início da aula, a professora Lilian explica às crianças que fará a chamada para saber se todas estão presentes. Na lista de chamada, oficialmente, ainda está escrito D. Embaixo, após o último nome, há uma observação com o nome social Gael. A professora se confunde e chama a criança pelo “nome morto”. Toda a turma fica em silêncio e olha para a professora. Uma tensão se instala na sala de aula. A criança olha para ela e diz, com uma expressão de tristeza: ‘Não, tia! É Gael!’. A professora se corrige e chama mais uma vez o nome da criança, dizendo “Gael”. O menino responde em voz baixa: “Presente!”. “Aquilo me matou, sabe? Aquilo me matou [...]. O dizer dele parecia que estava enfiando uma faca em mim porque aquilo me doeu. Aquilo me doeu porque, meu Deus, como é que eu errei? Eu não podia ter errado! E aquilo me fez ficar policiando ainda mais”, relata a professora. Após esse dia, a professora passa a fazer a chamada pausadamente, pensando antes de falar. “Hoje, já é muito natural. Mas no começo, não. No começo eu tive de me policiar muito. Mas, assim, deu tudo certo!”, explica. Recordando o processo, Lilian conclui: “Foi muito difícil, foi muito desafiador, mas não me arrependo em nada, sabe? Os erros e os acertos foram sempre tentando fazer o melhor pra ele sempre, em todos os momentos. Foi sempre assim tentando acertar de alguma forma”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 119-120.

“Falar pausadamente” e “pensar antes de falar” são estratégias comumente utilizadas quando estamos aprendendo uma nova língua. Na gramática do acolhimento e da experimentação, a pedagogia da hesitação aciona a estratégia do *policiamento da língua*, de modo a evitar que um erro que produz sofrimento se repita. Trata-se de uma estratégia que

demanda uma atenção contínua, uma espécie de vigilância sobre si, um tipo de autocontrole do corpo e da fala. Assim como Ada, que alertava sua família sempre que a chamavam pelo “nome morto” – expressão que Luna utilizou em uma de nossas conversas –, Gael se entristece e contesta a professora. É importante registrar que o uso do nome social nos registros escolares para menores de 18 anos foi regulamentado pela Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, em 19 de janeiro de 2018. De acordo com o artigo 4º da resolução, crianças e adolescentes “podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente”.⁴²

Um levantamento feito em 2022, pelo núcleo investigativo da CNN, com dados das Secretarias Estaduais de Educação, apontou que na última década o uso do nome social nas escolas públicas brasileiras aumentou 300%. A pesquisa evidencia que entre “2012 e 2021, mais de 15 mil alunos da rede pública de ensino preencheram, em suas fichas de matrícula, os nomes pelos quais gostariam de ser reconhecidos nas escolas”.⁴³ O direito ao uso do nome social no ambiente escolar, contudo, tem sido alvo de conflitos e violações. Em 2022, por exemplo, uma escola tradicional de São Paulo acionou o Ministério Público contra pais de criança de 5 anos que solicitaram o uso do nome social. De acordo com a família da criança, na “escola, Luana [nome fictício] tinha sua identidade de gênero respeitada pelos professores, mas encontrou resistência por parte da coordenação”. Diante da solicitação da família, a escola sugeriu que “a criança se identifica como menina por falta de referência masculina em casa” e, em seguida, protocolou uma ação judicial, que acabou sendo arquivada pela Justiça “após os pais apresentarem indícios de que a criança se identificava com o gênero feminino desde os primeiros anos de vida e de que seus direitos estavam sendo devidamente assegurados”.⁴⁴

Os conflitos e disputas, inclusive judiciais, em torno do uso do “nome social” por crianças e adolescentes trans, no espaço escolar, precisam ser compreendidos à luz de uma disputa política mais abrangente, que diz respeito à própria existência de corpos infantis dissidentes de gênero e sexualidade, bem como ao direito a uma vida livre de violência. Viana (2019), em um estudo sobre as cruzadas antigênero no século XXI, explica que o avanço das lutas dos movimentos LGBTQIAP+ e feministas, nas últimas décadas, “permitiram uma rearticulação da própria esfera do aparecimento, ou seja, do próprio campo da existência. Outras

⁴² Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12018.pdf. Acesso em 12 fev. 2023.

⁴³ Disponível em: <https://abrir.link/JxReW>. Acesso em 12 fev. 2023.

⁴⁴ Disponível em: <https://abrir.link/reIzq>. Acesso em 12 fev. 2023.

modalidades de existir tornaram-se possíveis, justamente, no aparecimento da sua reivindicação por existência” (VIANA, 2019, p. 124). Nesse sentido, a reivindicação do direito ao nome social, feita por crianças e suas famílias, é também a reivindicação por condições de possibilidade para uma vida “habitável” e “vivível” (BUTLER, 2019a). Há uma *pequena* revolução em curso.

A potência dessa microrrevolução tem produzido reações das mais variadas por todos os lados. Crispações morais, políticas e religiosas das mais reativas têm se erguido para subtrair a vida e tentar estancar os movimentos subterrâneos da diferença. É preciso reconhecer, contudo, que “uma movimentação de placas tectônicas” nos últimos anos colocou em xeque, de modo irreversível, “hierarquias tradicionais de raça, gênero, família, espécies, saberes, modos de relação com o tempo, a memória, o corpo, a terra, o invisível” (PELBART, 2019, p. 16), a pedagogia, o currículo e a infância. É possível que seja precisamente a constatação da irreversibilidade desses movimentos que tenha suscitado crispações tão reativas e conservadoras. Todavia, “novos modos de persistência e resistência aparecem, com laivos de êxodo ou desconexão, desmontagem e destituição, revelando linhas de força e de fugas antes desconhecidas” (PELBART, 2019, p. 16).

Além da preocupação com o respeito ao nome social, a estratégia do *policimento da língua*, acionada na pedagogia da hesitação, demanda um cuidado em relação ao uso dos pronomes e à flexão de gênero para se referir às crianças trans. Esse estado de cuidado e vigilância permanentes produz nas professoras a sensação de temor. Elas relatam que, no início do processo de transição, sentiram-se temerosas e angustiadas, pois não sabiam qual seria a “reação” das outras crianças. Tinham medo de ficar intervindo o tempo todo e gerar um desconforto ou um sofrimento para as crianças trans. Para a surpresa delas, as crianças foram receptivas e acolheram com leveza e abertura o “nascimento” de Ada e Gael. Nise relata, por exemplo, que quando Ada voltou à escola, muitas crianças fizeram cartinhas, bilhetinhos e pulseirinhas de miçanga para a estudante. Nas palavras da professora, “a escola foi um berço. Foi um berço! Eu acho que a turma favoreceu o nascimento da Ada”. Fico arrepiado e me emociono ao escutar a professora, que acrescenta: “Eu também arrepio! Eu até choro! Eu falei ‘Nossa! Como que foi bonito isso, sabe? Porque foi bonito mesmo, foi natural! Não teve esse preconceito [...] de alguém ficar criticando, falando, debochando” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 263). A professora Lilian, por sua vez, relembra um momento que se sentiu tensa, durante uma aula sobre “adjetivos”.

“Eles entenderam que não era mais ela”: temores e alegrias em um currículo em transição

A aula é sobre “adjetivos” e a professora Lilian decide fazer uma dinâmica. Cada uma das crianças é chamada para a frente, de modo a ficarem virados frontalmente para os(as) demais estudantes. A proposta é que cada uma delas dê adjetivos para descrever como percebem a criança que está de pé. As crianças, em sua maioria, dizem “linda”, “lindo”, “bonita”, “bonito”, “inteligente”. Quando chega a vez de Gael, a professora sente um frio na barriga e pensa: “Meu Deus! Quais são os adjetivos que eles vão dar a ele? [...] Meu Deus, me ajude!”. Ela teme que utilizem adjetivos com a flexão de gênero feminina. Lilian, então, convoca a turma: “Vamos dizer os adjetivos de Gael!”. Para a sua surpresa, muito rapidamente as crianças começam: “lindo”, “maravilhoso”, “educado”. Em seu coração, a professora diz: “Meu Deus, obrigada! Eles entenderam, eles entenderam, eles entenderam que ele não era mais ela. Né? Não era linda. E que ele era lindo”. Nessa dinâmica, Lilian compreendeu que “os meninos tinham aceitado Gael de vez”. Em outros momentos, recorda: “os meninos chamavam, ainda trocavam. Porque eles conviviam desde pequenininhos, então houve, sim, alguns momentos do tipo ‘é D., oh, é Gael’, entendeu? E, assim, ele ficava no início um pouco chateado e aí eu pedi a Luna que conversasse com a terapeuta dele para explicar que era um processo natural, que os amiguinhos estavam se acostumando, né? E se às vezes chamavam, mas logo já corrigiam. Mas eu sempre percebi que isso trazia um incômodo para ele”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 172-173.

A transição de gênero na infância escolar não é um processo linear, homogêneo e ausente de conflitos. Ainda que abertas ao acolhimento, algumas crianças se confundem com o nome e o pronome a serem utilizados. A professora busca apoio da família, solicita uma intervenção da terapeuta, de modo que Gael compreenda que os seus “amiguinhos” estão se acostumando. A professora não faz “vista grossa” e não ignora o incômodo da criança. A pedagogia da hesitação, praticada por ela, diferencia-se da *pedagogia do silêncio* (PARAÍSO, SILVA, SONTAG, 2021, p. 34), que atua para silenciar, ignorar e boicotar questões em torno de gênero e sexualidade na escola, em nome de uma suposta proteção da infância. Nesse sentido, a pedagogia da hesitação experimenta fazer aliança e a psicóloga é convocada para colaborar.

Em outra ocasião, após mudar de escola, Gael sentiu a necessidade de contar para um coleguinha “que é um menino trans”. Durante o recreio, enquanto brincavam, o menino compartilhou a informação com outro garoto do 3º ano. Seu colega não entendeu e perguntou: “E como é que você faz xixi?”. Gael não soube explicar e, por isso, começou a chorar. Outra criança o viu chorando e correu para chamar a coordenadora. A coordenadora veio e explicou ao menino, conversou com os dois e ambos se acalmaram. “Mas também a gente entende que é um menino de oito anos. O colega dele de oito anos talvez nunca tivesse tido essa informação do que era uma criança trans, né? E depois disso eles continuaram conversando, continuaram

amigos”, explica Luna (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 82).

A sensação de estranhamento e confusão diante de uma criança que não corresponde aos padrões normativos de gênero também ganha evidência em uma escola de Belo Horizonte. Sol, professora de Arte dos anos iniciais do ensino fundamental, fica impressionada e se anima para me contar sobre uma criança que chegou ao terceiro ano. “Você não vai acreditar no que aconteceu hoje!”, diz com entusiasmo. A professora me conta a respeito de um aluno chamado Hugo, que tem 8 anos: “Eu tenho um aluno que gosta de pintar as unhas, cada semana ele vem com uma cor diferente de esmalte. Essa semana ele tá usando amarelo. Ele vem todo feliz me mostrar e eu elogio. Sempre digo que estão lindas”. Sol me conta que na turma dele, “quando era só as unhas era mais tranquilo. Agora que ele começou a usar delineador, puxando os olhos como um gatinho, tem uns meninos que ficam caçoando”. A professora percebe que a criança tem apoio da maioria das meninas, mas algumas delas “também zoam”. “Eu acho engraçado que as meninas são muito novinhas, mas elas o defendem dizendo que ‘tem que respeitar a diversidade’. Essa palavra ‘diversidade’ está muito presente na boca das crianças agora”, conclui (Registro de conversa com a professora Sol, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 364).

Balthazar (2020), em uma pesquisa sobre “crianças viadas e o deslugar do gênero na escola”, analisa que “distante da lógica identitária ou de um lugar de fala compartilhado coerentemente, é preciso olhar onde nossas dores se encontram, onde elas nos aproximam em nossas diferenças radicais” (BALTHAZAR, 2020, p. 20). Ao narrar esse lugar de encontro e agenciamento de precariedades, o autor exemplifica: “É como aquele momento no recreio em que nós, crianças viadas, escolhemos andar e brincar com as gurias [...]” e, assim, “aprendemos a possibilidade de construirmos juntos, em nossas diferenças, em nossas dores em comum, um feminismo infinito, um feminismo cor de ar” (BALTHAZAR, 2020, p. 20), um modo de existir no feminino que não está fixado na identidade, mas se costura e se materializa no jogo da diferença.

Em minha pesquisa de mestrado (SILVA, 2018), também evidenciei que as meninas costumam se posicionar de modo mais sensível e acolhedor em relação às crianças viadas, não poucas vezes, assumindo um lugar de defesa e enfrentamento à violência. O depoimento da professora Sol, contudo, alerta que, embora Hugo encontre apoio da “maioria das meninas”, há aquelas que compartilham da “zoação”, reiterando as normas que condenam ao lugar de abjeção os corpos que escapam aos ideais regulatórios de gênero e sexualidade. Apesar de considerarmos que as crianças do gênero feminino compartilham da precariedade, no que diz

respeito à violência misógina e machista, em uma sociedade patriarcal, nenhum corpo está imune aos processos de subjetivação e aos discursos que se materializam em atitudes e gestos homofóbicos, transfóbicos, misóginos e/ou machistas. Louro (2016), nessa direção, argumenta que “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero e sexualidade admitidos na cultura em que vivem” (LOURO, 2016, p. 28).

Mobilizado pelo relato da professora Sol, pergunto se posso acompanhar as aulas de Arte para conhecer melhor Hugo e a turma do 3º ano. Ela me autoriza e, na semana seguinte, sou apresentado à turma.

“Ele é um menino, mas quer ser uma menina”: confusão de gênero no currículo escolar

Na aula de Arte, os(as) estudantes vão chegando à sala que funciona como um ateliê na escola, e se distribuem ocupando as mesas em grupos de quatro membros. Presto atenção aos movimentos de Hugo, que rapidamente puxa a cadeira e se senta com os seus colegas, dizendo em voz alta: “Aqui é a mesa dos meninos”. Sol explica que as crianças darão continuidade às pinturas das bandeirinhas para a festa junina e, em seguida, pede ajuda a uma aluna para entregá-las. Todas elas têm um desenho da Praça Sete, que fica no centro de Belo Horizonte. As crianças estão animadas e fazem barulho. Algumas vêm em minha direção para mostrar as releituras que estão fazendo e perguntam quem eu sou. Sol interrompe me explicando que é sua turma “mais agitada”. A professora pede silêncio e me apresenta. Explica que vim “para conferir se, realmente, eles são ótimos desenhistas”. “Quem vai dar os parabéns para vocês hoje é o João. Ele ouviu dizer que vocês são artistas e desenharam muito bem, e veio conferir se é isso mesmo”, comenta com a turma. Apresento-me e digo que estou feliz pela oportunidade de estar com eles. Sol sugere que eu sente à mesa com Hugo e seus colegas. Nessa semana, Hugo está com as unhas pintadas de laranja e preto. Também usa uma presilha branca no cabelo. [...] Ele me mostra o seu estojo, repleto de lápis de colorir. Percebo que é uma criança comunicativa e que interage com o seu grupo continuamente. Um de seus colegas, que está sentado ao lado dele, olha para mim e explica, como se estivesse justificando alguma coisa: “Ele é um menino, mas quer ser uma menina”. Hugo escuta e responde com um sorriso discreto, mas sem dizer nada. Continua a pintar. Retruco para entender melhor a explicação: “Cada um pode ser o que quiser, não é?”. As outras crianças acenam com a cabeça, em um gesto de concordância. Em seguida, elogio as unhas de Hugo. “Que unhas bonitas, Hugo! Eu amei as cores!”, digo. A criança abre um sorriso e me diz que não lembrou que laranja e preto são as cores do Halloween. “Mas não tem problema, pois o Halloween é uma das festas que eu mais gosto”, conclui. Em seguida, me pergunta se eu quero brincar de “completar o desenho”. Explica que é fácil. “Eu e você começamos um desenho e trocamos a folha. Aí eu continuo o seu e você o meu. Depois trocamos novamente”. Começamos a brincadeira e, alguns minutos depois, a aula termina e nos despedimos.

Registro de observação em sala de aula, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 367-369.

Hugo não se identifica e não é lido pela escola em que estuda como uma criança trans, diferentemente de Gael e Ada. Contudo, por ser lido como um “menino que usa maquiagem”, “pinta as unhas” e utiliza adereços socialmente considerados femininos, sua presença na escola

produz conflitos, hesitação e desestabiliza a normatividade de gênero e demanda de suas professoras e dos(as) profissionais da escola a invenção de uma pedagogia *outra*, capaz de acolhê-lo em seus deslocamentos. Sua performatividade corporal também está em trânsito e movimenta a pedagogia e o currículo. Entre as professoras da criança e demais profissionais da escola, não há um consenso em relação ao modo como a escola deve se posicionar e lidar com a situação considerada inusitada. Algumas, por exemplo, “culpabilizam” a família, outras se solidarizam e defendem o direito à diferença. Marlene, que atua como auxiliar educacional e fica circulando pelos corredores e pátios, me confidencia que teve uma conversa com a criança: “Eu chamei o Hugo e disse que todas as vezes que ele se sentir triste, ele deve me procurar e contar o que aconteceu. Também perguntei o que a mãe dele achava de suas unhas pintadas e ele me respondeu que ela acha legal”. Ela me explica que, não poucas vezes, viu outros meninos puxando a criança pelo braço, com violência, para ver de perto as suas unhas. “Ele só mostra as unhas pra quem não vai julgar. Parece que ele já sente, mesmo sendo muito pequeno”, conta (Registro de conversa com a auxiliar educacional Marlene, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 390).

Verônica, professora regente do 3º ano, explica que Hugo tem um ótimo relacionamento com a turma em que está. “Hugo é uma criança muito criativa. Ele se destoa nos gostos, nos jeitos, em relação aos outros colegas. [...] Então acaba que ele sofre com isso, não na turma em que está, porque eu fiz todo um trabalho com os colegas. A primeira vez que ele apareceu com as unhas pintadas, eu tive um certo problema”, explica. Nesse dia, muitos(as) coleguinhas começaram a perguntar “Por que você está com as unhas pintadas?”, “Quem pintou as suas unhas?”, “Sua mãe deixou você fazer isso?” e algumas crianças começaram a rir. “Eu percebo, observando o Hugo, que na casa dele está tudo bem”, comenta a professora a respeito da relação da criança com a família. Verônica diz que, para praticar uma pedagogia diferente, alterou os planejamentos de suas aulas e decidiu incluir o tema “empatia” e “respeito pelos outros” no currículo, o que considerou importante para o movimento de acolhimento das outras crianças em relação a Hugo. “Eles têm 7, 8 anos, então é uma fase que a gente tem que trabalhar essa formação de caráter mesmo, de respeito pelo outro”, explica (Registro de conversa com a professora Verônica, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 405-407).

Sobre esse trabalho pedagógico que desenvolveu, a professora relata que, nos primeiros dias, principalmente na volta do intervalo, Hugo a procurava “um pouco choroso” e dizia: “professora, os colegas estão me zoando por conta das minhas unhas”. “Ô, Hugo! Que isso? Tá lindo! Olha as minhas hoje...”, Verônica respondia. “Mas eles estavam me zoando, falando que é coisa de menina. Mas eu gosto!”, desabafava a criança. Ao que a professora respondia: “Então

tudo bem! Se é o que você gosta, é o que importa. Você está se sentindo bem? Então ok!” (Registro de conversa com a professora Verônica, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 454). Percebendo e sentindo o sofrimento e o desconforto da criança, afetada pelo olhar choroso que pediu sua ajuda, a professora decide experimentar uma pedagogia que considera “divisora de águas” na turma. Verônica recorda que alguns meninos estavam fazendo “cortes de cabelo diferentes”, com “riscos e desenhos feitos na navalha”, inspirados em jogadores de futebol, e que uma das coleguinhas de Hugo havia pintado o cabelo de azul. Atravessada por essa memória, a pedagogia da hesitação aciona outra estratégia, que aqui nomeio como *demarcação das diferenças*.

Nessa estratégia, fotografias de crianças com cortes de cabelos dos mais variados estilos são selecionadas e apresentadas à turma, provocando uma discussão sobre as “diferenças de cada um”. No meio da aula, a professora indaga: “Por que a colega de vocês pode pintar o cabelo de azul e muitos de vocês podem fazer cortes diferentes no cabelo, e tá tudo bem, e Hugo não pode pintar as unhas? Ele gosta, ele quer e nós vamos respeitar isso!”. Após esse momento, de acordo com a professora, “Hugo começou a se sentir mais seguro” e “dentro da turma eles começaram a defender o Hugo”. Como efeito dessa estratégia, “cada dia ele chega com uma novidade. O delineador veio depois, o batom veio depois, a presilha no cabelo também. Então outros acessórios vieram depois que ele se sentiu acolhido”, relata a professora (Registro de conversa com a professora Verônica, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 462).

Na pedagogia praticada por Nise, professora de Ada, uma experiência semelhante à de Hugo ganha evidência. No momento em que Ada se sentiu acolhida em sua escola, de acordo com a professora,

veio a coisa mais louca, porque a Ada se transformou. Aí chegava na escola toda maquiada, porrada de batom! Tudo que ela queria fazer, ela falou: ‘Que beleza, agora eu posso fazer! Eu sou a Ada, não sou mais o T.’. Chuquinha no cabelo, ia com umas 10 se pudesse. Ia com laço, ia com a chuquinha, ia com outra coisa enrolada, o cabelo era enfeitado! Unha, cada uma de uma cor de esmalte. Pulseiras, fazia até assim [a professora sacode o braço], porque badalava mesmo as pulseiras.

Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 145.

A respeito de Ada ir à escola com muitos acessórios e maquiagem quando, finalmente, pôde “aparecer publicamente” como desejava, algo semelhante foi evidenciado na pesquisa etnográfica de Anna Paulo Vencato (2009), acerca de homens que praticam *crossdressing*. Embora a experiência de construção de si e de performatividade de gênero de uma criança trans seja diferente de uma pessoa crossdresser, uma linha de encontro pode ser traçada entre ambas.

Entre os interlocutores de Vencato (2009), havia crossdressers que, em razão de nunca poderem se montar, aproveitavam um evento realizado em um clube – um final de semana em um hotel fechado, chamado de *holiday en femme* – para usar todos os acessórios considerados femininos ao mesmo tempo, como se uma sensação de urgência para existir de um outro modo os tomasse. Na narrativa da autora, “as roupas que usam também têm que ter *glamour*. Assim, os saltos são geralmente muito altos, as roupas muito enfeitadas e as montagens muito carregadas de acessórios e brilhos” (VENCATO, 2009, p. 183).

Hugo, por outro lado, ainda que acolhido e defendido pela turma do 3º ano, é hostilizado por estudantes de outras turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Principalmente quando vai ao banheiro, alguns meninos o empurram e ameaçam, chamando-o de “mulherzinha”. Crianças de sua turma se revoltam ao perceberem que o menino está sendo agredido no banheiro e procuram Nina, assistente pedagógica dos anos iniciais, para relatar a situação e pedir ajuda. Nina me conta que o que faz “é fortalecer o Hugo” e sempre diz para ele: “Você tem que se impor, Hugo. Se não os seus colegas não vão parar” (Registro de conversa com a assistente pedagógica Nina, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 488).

“Se impor”, nas dinâmicas de produção de masculinidade, é um atributo de gênero demandado para um corpo lido como masculino. Esse investimento discursivo também foi observado e analisado em uma pesquisa feita no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC), que investigou “a constituição generificada de corpos e posições de sujeito menino-alunos” em um currículo escolar. Em um dos artigos publicados a partir dessa pesquisa, Reis e Paraíso (2013) argumentam que “o ideal do corpo masculino forte, corajoso e agressivo é divulgado e reiterado, convocando aqueles que são considerados *meninos-alunos* a ocuparem a posição de sujeito *menino-aluno-guerreiro*” (REIS; PARAÍSO, 2013, p. 1247). Essa posição de sujeito é produzida como um ideal normativo para que um corpo masculino seja considerado apto a enfrentar as adversidades, mesmo que para isso seja necessário utilizar a gramática da violência.

Como efeito das conversas que tem com Hugo, a assistente pedagógica me explica: “Hugo tem me procurado menos vezes. Uma parte da turma ainda me procura com frequência para denunciar o que está acontecendo com ele no banheiro e em outros espaços da escola. Mas o Hugo mesmo tem me procurado muito pouco. Acho que ele está se sentindo mais fortalecido para enfrentar essas violências na escola” (Registro de conversa com a assistente pedagógica Nina, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 489). Butler (2015a) explica que é por meio de atos corporais reiterados que as normas de gênero se inscrevem em um corpo. Nas palavras de Nina, as muitas conversas que ela tem com Hugo, nas quais repete para a criança a

necessidade de “se fortalecer” e “se impor”, têm, aparentemente, um efeito de fazer com que o menino se sinta mais fortalecido para o enfrentamento da violência de gênero. É possível, também, que diante das sucessivas “palavras de força” da profissional escolar e da ausência de uma intervenção pedagógica com as outras crianças, de modo a problematizar as relações de violência de gênero, a criança tenha desistido de procurar ajuda. Outra possibilidade é que a violência tenha se sofisticado de tal forma, que a criança tenha se sentido coibida e com medo de continuar buscando o apoio da escola.

A estratégia da *demarcação das diferenças* também entra em ação, na pedagogia da hesitação praticada no território investigado, quando uma professora de arte se sensibiliza com os rumores das outras turmas do 3º ano a respeito de Hugo. Sol decide intervir e planeja uma aula sobre “arte indígena” para abordar com as crianças de todas as turmas dos 3º e 4º anos a forma como as diferenças culturais são construídas e fazem parte da vida de todas as pessoas.

“Nessas culturas, os meninos também se pintam”: a diferença como produção cultural

A aula começa com uma pergunta: “Alguém aqui já viu uma criança indígena?”. Algumas crianças do 3º ano dizem que não. Uma delas responde que viu, quando viajou com a sua família para uma praia na Bahia. A professora continua: “As crianças indígenas se pintam?”. Muitas crianças respondem que “sim”. Sol indaga: “Somente as meninas se pintam, ou os meninos também?”. As crianças ficam confusas e demonstram dúvida. Então a professora apresenta um curta-metragem sobre “a arte indígena da pintura corporal”. No vídeo, crianças de uma aldeia indígena explicam o significado das suas pinturas corporais. Quando o documentário termina, a professora enfatiza: “Nessas culturas, os meninos também se pintam”. Em seguida, pergunta: “Alguns coleguinha de vocês também gosta de pintar o rosto?”. “Hugo gosta”, responde Júlia. A professora continua: “Se os meninos indígenas podem pintar o rosto, por que Hugo não pode? Fiquei sabendo que aqui na escola algumas crianças estão desrespeitando o Hugo pelo motivo de ele pintar o seu rosto e as unhas. Isso não pode acontecer, vocês não acham?”. As crianças parecem reflexivas e algumas acenam com a cabeça, concordando com a professora. Acompanho Sol em suas diferentes turmas e a reação é semelhante. Em duas turmas, as crianças não relacionaram a Hugo e, nelas, a professora abordou o tema de forma mais geral. Nas turmas em que Hugo foi citado, a professora problematizou e explicou que ninguém pode ser desrespeitado pelas suas diferenças.

Registro de conversa com a professora Sol, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 343-344.

Apreendi com Paraíso (2020) que “a abertura e a esperança são operadores do amor” (PARAÍSO, 2020, p. 47) em um currículo e na vida. Em um currículo que se abre para experimentar uma “aula diferente”, acionando saberes de outras culturas, o signo da esperança é disparado e a língua da norma é tensionada. Não uma esperança passiva, de quem vê o sofrimento de seu aluno e nada faz ou que somente espera que as coisas se resolvam no seu tempo. Nesse currículo, ao contrário disso, pratica-se uma esperança ativa, criativa e

experimental. Uma esperança que tem a ver com o verbo “esperançar”, como aprendemos com Paulo Freire. A esperança de quem deseja, como me disse posteriormente a professora Sol, “que as crianças entendam que Hugo tem o direito de não seguir um padrão” (Registro de conversa com a professora Sol, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 400).

Ao acompanhar os movimentos de uma pedagogia que existe em ato e, por isso, não está finalizada, sinto e percebo que a alegria do acolhimento e o reconhecimento da diferença só se tornam possíveis quando abrimos os nossos corpos, os currículos que praticamos e a pedagogia que inventamos para “experimentarmos a multiplicidade, a descontinuidade, a abertura para as diferenças e quem sabe até a liberdade de uma possível (des)construção de si” (CARNEIRO, 2018, p. 341). Afinal, uma pedagogia e um currículo assim não se fazem sem desejo, inquietudes, sonhos, dúvidas, medos e paixão. Trata-se de uma pedagogia que demanda um currículo capaz de ativar as sensações, embaralhar os sentidos, provocar modos de desaprender e desfazer costumes, verdades pré-estabelecidas, crenças e normas. Um currículo que faz vacilar o planejado, o certo e o errado, o que já havia se consolidado como costumeiro.

O currículo demandado na pedagogia da hesitação sabe e ensina que “não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 39-40). Por isso, nesse currículo, trabalha-se com saberes provisórios, forjados em exercícios de experimentação, de multiplicação dos sentidos, de criação de possibilidades. Saberes que, ao circularem no território escolar, instigam professoras e crianças a aprenderem e praticarem outras línguas, tais como a do acolhimento da diferença e da abertura aos trânsitos e aos deslocamentos.

Por não se gabar das certezas, a pedagogia da hesitação funciona como uma prática de ensinar que aceita trabalhar com o risco, a imprevisibilidade, as incertezas e a apreensão, de modo a produzir gagueira nas linguagens costumeiras de um currículo. Trata-se de uma pedagogia que movimenta diferentes estratégias, tais como: *desconstrução de si*, *preparação do novo*, *neutralização de gênero*, *policciamento da língua* e *demarcação das diferenças*. Uma pedagogia que, ao praticar uma nova língua, se abre à experimentação com as forças da vida. Gaguejar, no currículo demandado nessa pedagogia, refere-se à produção de um falar forasteiro, *menor*, dissidente. Um falar que, atravessando o currículo, embaralha os códigos normativos de gênero e sexualidade, possibilitando que crianças, professoras e famílias experimentem a clandestinidade da diferença.

Contudo, pedagogias *outras*, como a pedagogia da hesitação que mapeei neste capítulo, não se fazem sem a abertura fundamental aos encontros e aos afectos que pedem passagem, como veremos no capítulo a seguir.

6 PEDAGOGIA DOS AFECTOS *QUEER* PARA CRIAR UM CURRÍCULO À FLOR DA PELE

A *pedagogia dos afectos queer* é uma prática de ensinar que exercita a abertura ao outro, ao mundo, à vida, ao novo, ao movimento. Ela é aberta para afetar e ser afetada. Trata-se, por essa razão, de uma pedagogia que se abre ao estranho, ao corpo que resiste à norma, à outras estéticas, à experimentação na subjetividade, às dissidências corporais, à relação com a vida, com todas as vidas. Uma pedagogia que se faz no enlace dos encontros e que, por isso, demanda a criação de um *currículo à flor da pele*, sensível às sensações, aberto para compor com as infâncias em dissidências de gênero e sexualidade e com os afectos que pedem passagem. Afectos que, na artesanaria dos encontros, deslocam sentidos, produzem sensações das mais variadas, possibilitam alianças que, embora provisórias e sempre passíveis de serem desfeitas e recriadas, fazem com que seja possível forjar caminhos que levam à afirmação da vida.

Por ser uma pedagogia que trabalha com as forças da vida, a pedagogia dos afectos *queer* está atenta às sensações que emergem nos encontros. Ela faz das sensações a matéria para a invenção de um currículo que sente, chora, alegre-se, emociona-se, vibra, abraça e acompanha de perto o que se passa em um território. Um currículo feito e praticado com a matéria dos encontros e de todas as forças que neles são agenciadas. Um currículo que compreende que alguns encontros mudam a nossa vida para sempre, como no filme *Perfume de Mulher* (1993), de Martin Brest. Em uma das cenas do clássico cinematográfico, Frank, personagem cego vivido por Al Pacino, convida uma moça para dançar e ela responde que não pode, pois está à espera de alguém que deve chegar a qualquer momento. Frank retruca: “Em um momento, se vive uma vida”. Na cena seguinte, acompanhamos os passos melancólicos e sensuais do casal, que dança ao som do tango argentino *Por una cabeza*, de Carlos Gardel. A resposta de Frank, que convence a personagem vivida por Gabrielle Anwar a dançar com ele, me faz pensar em como alguns encontros, embora breves e efêmeros, são capazes de nos atravessar de tal modo que permanecem em nós em uma duração que não está na ordem do tempo, mas da sensibilidade que se costura na geografia existencial de uma vida.

A pedagogia dos afectos *queer* também é feita com a matéria sensível dos encontros. Encontros que, a despeito de serem distintos, traçam linhas que ora se conectam, ora se abrem e se espalham em percursos dos mais variados. Um menino afeminado encontra em um livro de literatura infanto-juvenil, que se agencia à sua experiência de deslocamento, forças para lutar contra a hostilidade. Uma mãe encontra em um amigo trans e em um coletivo de mães de pessoas LGBTQIAP+ inspiração e apoio para acolher o seu filho na experiência da transição.

Uma menina trans encontra na pedagogia praticada pela professora que segura em suas mãos e desfila com ela pelo pátio da escola, a coragem para enfrentar os olhares da norma. Uma criança preta e bicha, mobilizada pelo encontro com uma profissional da saúde que diz “Você não está sozinho!”, volta para a sua escola e inventa estratégias para escapar de uma situação que a estava amedrontando. A pedagogia dos afectos queer sabe que muito se produz em um encontro. Muitas são as forças que ele agencia e faz circular. Muitos são os seus efeitos e as sensações que dispara. Ela se aproveita dos encontros para ensinar, porque está sempre à espreita ao movimento da vida.

Os encontros, conforme aprendi com Deleuze e Parnet (1998), estão na ordem das composições, que põem em jogo elementos díspares, tais como: sensações, afectos, perceptos, devires e acontecimentos. Trata-se, como explica Tomaz Tadeu (2002), não apenas de uma “reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e de seus mútuos afectos” (TADEU, 2002, p. 56). Nesse sentido, interrogo: o que acontece com a pedagogia e o currículo quando se encontram com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade? Que afectos são disparados nesse encontro? O que podem produzir esses afectos no currículo?

Neste capítulo, assumo como *objetivo* produzir um mapa dos afectos *queer* que são disparados em uma pedagogia que se abre para compor com a imprevisibilidade dos encontros, caracterizando, assim, essa nova pedagogia que tem sido forjada para lidar com o novo que chega nas salas de aula, nos ambulatórios de saúde e em outros espaços. *Queer*, nesta tese de doutorado, tem a ver com uma imaginação política, “um modo de desejar que nos permite ver e sentir para além do pântano do presente” (MUÑOZ, 2020, p. 29). Isso porque o “queer é isso que nos permite sentir que este mundo não é suficiente” (MUÑOZ, 2020, p. 30) e, por isso, nos move à criação de mundos outros. Por afectos *queer* compreendo as afecções do corpo que se passam no entrelugar da assimilação e do estranhamento, da subversão e da sujeição às normas, do trânsito e da segmentaridade produzida na identidade. Trata-se de um devir-imperceptível, uma linha de força que nem sempre pode ser captada pela razão, pois desliza na pele, na superfície dos encontros e de suas produções.

Queer, portanto, está na ordem da sensibilidade, de um fazer performativo que não tem substância e, por isso, está sempre em vias de se tornar. *Queer* é menos uma analítica da normalidade do que uma micropolítica do sensível. Afinal, como argumenta José Esteban Muñoz (2020), “o queer ainda não chegou [...], ainda não somos queer. Talvez jamais toquemos o queer, mas podemos senti-lo como a quente iluminação de um horizonte tingido de potencialidade” (MUÑOZ, 2020, p. 29). Horizonte que, longe de ser uma utopia inalcançável

ou futuridade teleológica, está “grávido de possibilidades” (PARAÍSO, 2010a) e aberto para ser fabricado.

Para discutir e problematizar as possibilidades de uma pedagogia que se abre para experimentar com o *queer*, e assumindo como premissa que em uma cartografia importa traçar uma “micropolítica da percepção, da afecção”, de “segmentações finas, que não captam ou não sentem as mesmas coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 99), este capítulo *argumenta* que a pedagogia dos afectos *queer*, posta em funcionamento por meio de uma prática que *aliança corpos e compõe com as sensações*, ao ser movimentada, demanda a criação de um *currículo à flor da pele*, sensível às sensações e aberto para compor com os afectos que pedem passagem.

Sara Ahmed (2015) explica que os modos de vida *queer* implicam “uma vida emocional específica” e que há certos afectos “que os corpos têm devido a sua incapacidade para habitar ou seguir um ideal heterossexual” (AHMED, 2015, p. 224). Há, de acordo com a autora, um “potencial afetivo do queer”, que para ser analisado deve considerar “a relação entre as normas e os afectos”. Isso porque a experiência de “não se encaixar” ou de não caber no ideal normativo é uma “forma de incômodo queer” que é “geradora ao invés de simplesmente ser restritiva ou negativa. Sentir-se incômoda é precisamente se perceber afectada pelo que persiste em moldar corpos e vidas” (AHMED, 2015, p. 238). Tal experiência de incômodo e deslocamento não pode, contudo, ser confundida com uma “transcendência ou liberação do (hetero)normativo. Os sentimentos queer se veem ‘afectados’ pela repetição de normas que não podem reproduzir, e este ‘afecto’ também é sinal do que pode fazer o queer, de como pode funcionar [...]” (AHMED, 2015, p. 239).

Nesse sentido, a própria sensação de fracasso por não corresponder a um ideal regulatório e a sensação de incômodo com as normas que estão disponíveis para viver e amar sinalizam para “alguns dos vínculos que são a condição de possibilidade para o queer” (AHMED, 2015, p. 239). Isso porque “os afectos minoritários, *queer*, se engajam na performance de um mundo presente que expõe não apenas aquilo que ele é ou não é, mas também o que pode vir a se tornar” (MARACCI; KVELLER, 2021, p. 134). Trata-se de afectos criadores, que na arteficialidade dos encontros, se conjugam e lançam pistas acerca de um mundo, uma pedagogia e um currículo que podem ser inventados, fabulados e experimentados.

O currículo, conforme aprendi com Paraíso (2010), é território “que sente e faz sentir; produz sensações; faz as paixões murmurarem; e promove a guerra das alegrias contra as tristezas” (PARAÍSO, 2010a, p. 25). Um currículo povoado por infâncias em dissidências é capaz de forçar a pedagogia a se reinventar, agenciar afectos dos mais variados, fazer vibrar a

vida e enlaçar diferentes sensações. Neste capítulo, entro no território sensorial de diferentes currículos para mapear os afectos disparados em uma pedagogia que se faz nos encontros. Assumo, em aliança com a filosofia da diferença, o pressuposto espinozista de que os afectos “são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 73-74). Desse modo, aproximo o meu coração do território cartografado para sentir, entrar em relação e, assim, desenhar um mapa do que é produzido em termos de sensações no encontro das infâncias em dissidências com a pedagogia e com o currículo.

Para isso, este capítulo, a partir desta introdução, está dividido em dois tópicos. No primeiro, evidencio e analiso a prática do aliançar para existir na diferença, acionada na pedagogia dos afectos *queer*. No segundo tópico, por sua vez, mostro e discuto os modos pelos quais, nesta pedagogia, as sensações disparadas demandam a criação de um *currículo à flor da pele*, sensível aos deslocamentos corporais das crianças e suas infâncias em dissidências.

6.1 Aliançar para existir na diferença e deslocar corporalidades em um currículo

“Você não está sozinho”: pequenas alianças para enfrentar o medo e a morte

Jair Bolsonaro é eleito presidente da República do Brasil e uma onda de medo e desesperança atravessa o país. Um homem trans que está sendo acompanhado pelo CRAIST procura Flávia Teixeira para informar que o seu filho, Cauã, um “menino negro muito feminino”, está apresentando um “quadro de ansiedade”, decorrente do contexto político do país. O homem pergunta se a equipe poderia conversar com a criança. “Naquela semana estávamos todos à flor da pele”, relata Flávia, que coordena o acolhimento do Ambulatório. Um encontro é agendado. Alguns dias depois, o menino de 11 anos chega e, logo após se sentar, começa a chorar. “Eu estou com muito medo!”, diz. Flávia o abraça e diz olhando nos seus olhos: “Olha, eu também estou com muito medo!”. Cauã retruca: “Você tem medo?”. Flávia responde que “muito”. “Eu vou chamar toda a equipe pra te contar que nós todos estamos com muito medo, mas em troca quando a gente junta todo mundo, a gente fica muito forte, porque a gente vira um muro pra resistência”. O menino desabafa: “Mas Bolsonaro falou que vai matar preto e bicha. Eu sou preto e sou bicha”. Flávia respira fundo, seu corpo é atravessado por uma sensação de dor que, por alguns instantes, a faz tremer. Em seguida, diz: “Não, ele não vai matar você. E ele não vai matar nenhum de nós aqui. Nós vamos nos proteger. Você não está sozinho!”.

Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 332.

É “preciso falar da criação como traçando seu caminho entre impossibilidades” (DELEUZE, 2013, p. 171). Isso porque “a criação se faz em gargalos de estrangulamento [...] Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um

possível” (DELEUZE, 2013, p. 171). Criar um possível para existir, inventar possíveis para escapar das formas que aprisionam a vida e produzem tristeza e sofrimento, é caminho que se faz nas entrelinhas dos encontros organizados em uma pedagogia que dispara afectos *queer*. Na pedagogia dos afectos *queer*, *aliançar* é uma prática acionada para possibilitar que as crianças e suas infâncias em dissidências existam na diferença que as constitui. Aliançar, aqui, implica fazer rizoma, agenciar linhas e compreender que “somos todos dependentes das relações sociais e de uma infraestrutura permanente para manter uma vida vivível, de forma que não é factível se livrar dessa dependência” (BUTLER, 2019a, p. 27).

Nos territórios investigados, as crianças e suas infâncias em dissidências temem por suas existências. Elas parecem pressentir, a partir de suas corporalidades em trânsito, que “o futuro que importa anunciado por uma criança só pode ser aceitável se corresponder à norma cis heterossexual branca” (OLIVEIRA, 2020a, p. 117). Uma criança bicha e preta, nessa futuridade definida pela norma, não pode existir. Cauã, por essa razão, entra em pânico. Megg Oliveira (2020a) explica que “a criança negra carrega no corpo uma série de signos que a coloca em desvantagem. São marcas que a transformam em um alvo pronto a ser perfurado” (OLIVEIRA, 2020a, p. 124). Na companhia de seu pai, um homem trans preto, Cauã vai ao encontro de quem ele acredita ser capaz de ajudá-lo. O medo, na pedagogia dos afectos *queer*, pode ser disparador de linhas de socorro que levam a buscar caminhos para que a vida persevere. Linhas que, na experiência do encontro, produzem alianças e conectam vidas, como a aliança que surgiu entre a criança e as(os) profissionais da saúde que também sentiam medo, mas que compreendiam que é possível resistir e enfrentar os intoleráveis quando protegemos uns aos outros.

Em sua tipologia dos afectos, Spinoza explica que o “medo é uma tristeza instável, surgida da ideia de uma coisa futura ou passada, de cuja realização temos alguma dúvida” (SPINOZA, 2017, p. 144). Trata-se de um afecto que instaura nos corpos a sensação de um perigo iminente, um risco possível de se efetuar, uma tragédia anunciada. Nas infâncias em dissidências de gênero e sexualidade e na pedagogia dos afectos *queer* forjada para “deixar viver” crianças que escapam às normas, o medo funciona para administrar os terrores mais íntimos, limitar o campo do que é possível e aprisionar os fluxos de liberdade que os corpos são capazes de engendrar, mas também podem funcionar como vetor de pequenas e potentes alianças.

Para Cornejo (2013), “o berço de um menino mariquinha é a lápide de um menino heterossexual” (CORNEJO, 2013, p. 80). Por isso, desde muito cedo, as normas de gênero e sexualidade se ocupam em incrustar uma “bala no peito” (PRECIADO, 2020, p. 106) das crianças que de alguma formam corrompem as repetições normativas de gênero e ameaçam a

garantia de um futuro heterossexual e cisgênero. As normas de gênero, nesse sentido, são como franco-atiradores silenciosos que amedrontam e colocam “uma bala no coração das crianças que brincam nos pátios, sem se importar se são filhos de reacionários ou progressistas”, nas “crianças que se olham no espelho” e nas “que contam os passos quando caminham”. De modo similar à experiência que atravessa a vida de Cauã, que teve a bala do medo incrustada em seu peito, Preciado (2020) relata acerca de sua infância *queer*:

Eu tinha três anos quando senti pela primeira vez o peso da bala. Senti que a carregava quando ouvi meu pai chamar duas meninas estrangeiras que caminhavam de mãos dadas pela rua de sapatonas nojentas. Na mesma hora, senti o peito queimar. Naquela noite, sem saber por que, imaginei pela primeira vez que fugia da cidade e ia para um lugar estrangeiro. Os dias que se seguiram foram os dias do medo, da vergonha (PRECIADO, 2020, p. 107).

A sensação de que é preciso fugir, correr para um lugar distante e escapar da bala que perfura o peito de um corpo em dissidência, está presente na vida de muitas crianças cujas vidas não correspondem ao que se institui nas normas de gênero e sexualidade. Essa sensação também atravessa a vida de Agatha. Sua mãe explica que “ela transicionou na mesma escola, dentro do ano letivo, e foi um escândalo. Muitos pais pararam de falar com a gente. Ela deixou de ser convidada pra festinhas, pra situações. Foi acusada. Nós fomos acusados de muitas coisas. Houve gritaria em secretaria da escola, abaixo-assinado pra gente ser expulso” (Entrevista com Thamirys em *podcast*, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 173). A situação, que ficou insustentável, fez com que Thamirys e Fábio buscassem uma outra escola para a criança. O sofrimento, entretanto, não teve um fim. A bala disparada pelas normas de gênero perseguiu a criança em sua nova escola. Em 2020, Agatha tinha 5 anos e “entrou em uma escola nova, que a gente pediu que a coordenação não contasse pra ninguém que ela era trans. Ela ainda não tinha os documentos retificados. Então a coordenação tinha que saber que ela era trans porque via os documentos”, explica a mãe. Com uma semana de aula, dois meninos do quarto ano se aproximaram de Agatha e perguntaram: “É você a menina de pipi?”. Agatha sentiu medo e correu, fugindo para um outro espaço. Ao chegar em casa contou o que aconteceu para a sua mãe, que a questionou: “Mas por que você saiu correndo?”. “Mãe, porque a menina de pipi apanha”, respondeu a criança sem pestanejar (Entrevista com Thamirys em *podcast*, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 175).

“Quem ensinou pra minha criança que com 5 anos que ela ter um pipi vai fazer com que alguém bata nela? Isso pra mim me matou, sabe?”, desabafa Thamirys. Agatha não continua na

escola. O fato de terem quebrado “o pacto de segurança dela”, na primeira semana de aula, fez com que a família buscasse, mais uma vez, outra escola para a criança. “E foi muito difícil! Passamos a Pandemia inteira, ela sem ir pra escola porque eu não tinha o que fazer. A gente teve muitas escolas em Curitiba que negaram a matrícula pra ela porque ela era trans, eles não iam aceitar ela dentro da escola” (Entrevista com Thamirys em *podcast*, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 171).⁴⁵

O encontro de uma criança com pedagogias e currículos hostis à sua vida, pedagogias e currículos incapazes de acolher um corpo trans como “habitável” e “inteligível” (BUTLER, 2015c, p. 17) é disparador de paixões tristes, que causam pavor, medo e desejo de evasão. Uma pedagogia incapaz de se abrir à singularidade que atravessa cada vida, produz exclusões, diferenciações, sofrimento e dor. A bala no peito é também o signo de hostilidade que faz com que alguns corpos não se sintam bem-vindos em um território, que os expulsa precocemente, fazendo com que corram para longe.

Hoje, com Preciado (2020) e com todas as pessoas *queer*, sapatões, bichas, trans, feministas, com todos os corpos indignados e sedentos por justiça, dirijo-me a vocês, crianças do peito furado, para dizer: “a vida é maravilhosa, estamos esperando vocês, nós, os caídos, os amantes do peito perfurado. Vocês não estão sós” (PRECIADO, 2020, p. 110). “Você não está sozinho” foi a palavra-força que Cauã escutou de Flávia, profissional da saúde que o acolheu. A linha de proteção traçada na pedagogia dos afectos *queer*, praticada por ela, emite signos que ensinam que mesmo as paixões tristes podem ser vetor de pequenas e potentes alianças. No movimento dessa linha, o medo que atravessa os corpos adultos de uma equipe de saúde, diante de um contexto de hostilidade e perseguição, se conecta ao medo que atormenta uma criança, que sente que a sua vida está ameaçada. Butler (2019a) explica que “a precariedade é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas: é uma condição social e econômica, mas não uma identidade” (BUTLER, 2019a, p. 65).

A precariedade, na pedagogia dos afectos *queer*, é rubrica que põe em funcionamento a *prática do aliançar*. De acordo com Butler (2015c), o “ser do corpo”, isto é, sua ontologia corporal, “é um ser que está sempre entregue aos outros”, às normas e às “organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015c, p. 15). Ao fazer do *aliançar* um modo de resistência aos poderes que ameaçam a vida das crianças, nesse sentido, a pedagogia

⁴⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6Ade75NciYyhEwsgAYs20i>. Acesso em: 07 fev. 2023.

dos afectos *queer* minimiza precariedades e produz conexões imprevisíveis. Trata-se de uma pedagogia que ensina que nós não estamos sozinhos e, por isso, podemos muito! Uma pedagogia que, ao sentir e ser afectada pela dor de quem tem medo, abre-se para acolher, pratica a empatia, olha nos olhos e conecta vidas de modo que “ninguém solte a mão de ninguém”⁴⁶, como no manifesto afetivo que tomou conta do Brasil durante os quatro anos de um governo autoritário e fascista. Essa abertura que conecta vidas, acionada na *prática do aliançar*, também fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

Quando os olhares se encontram em uma pedagogia que faz alianças

Uma mensagem de alerta se espalha no currículo escolar, produzindo nas crianças, nas famílias e profissionais da escola uma sensação de temor. Uma criança está em perigo. Jorge, que tem 11 anos e estuda em uma escola confessional privada de Belo Horizonte, conta a colegas de sua turma e a profissionais da escola que “quer se matar”. Em pouco tempo, sua confidência chega às famílias das outras crianças, que buscam a orientação educacional da escola e manifestam preocupação pelo caso. O menino é chamado. Na sala da orientação, chora e não quer dizer o motivo que o levou a anunciar que deseja morrer. Clarice acalma a criança, explicando que ela está “em um ambiente seguro” e que pode “falar o que quiser”, sem medo de sofrer represálias. Jorge, então, conta que “está apaixonado” por um menino de sua turma. Clarice se abaixa, de modo a aproximar o seu rosto do dele e olhá-lo nos olhos. Seus olhares se encontram e alguma coisa se conecta entre eles. Em seguida, voltam a se perder. O menino olha para baixo e explica, com a voz ainda embargada pelo choro: “Mariana, minha melhor amiga, me mostrou o celular dela e eu vi as mensagens dele dizendo que entre eu e ela, ele prefere ela”. Clarice o tranquiliza, dizendo que entende que ele está sofrendo, mas que existem outras formas de lidar com o sofrimento e com as dificuldades, e que irá ajudá-lo nesse processo. Ao final, ambos se abraçam e a orientadora explica que precisará convocar a família para partilhar a situação, de modo a ajudá-lo nesse processo. Jorge volta a chorar e diz: “Minha família não sabe que eu sou gay”. Clarice pergunta se o menino deseja que ela o ajude a “contar para a família”. “Se você me autorizar, eu posso ajudar você a conversar com a sua mãe”. O menino recua. Parece ter medo da reação da família. Contudo, após a insistência da orientadora, acaba concordando que é o melhor a ser feito. Enxuga as lágrimas e dá um abraço em Clarice. Ao final da conversa, volta para a sala de aula e demonstra estar confiante de que a conversa com a sua mãe, mediada por Clarice, dará certo.

Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 259-260.

Na pedagogia dos afectos *queer*, que experimenta olhar nos olhos e se aproximar para escutar melhor, alianças improváveis podem acontecer. Alianças produzidas no encontro dos corpos, nos afectos que emergem da relação, nas forças que se agenciam na experiência de encontrar. Nessa pedagogia, o encontro entre uma criança que sofre por não ser correspondida,

⁴⁶ Entenda a origem da frase que viralizou na matéria disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2018/11/por-tras-do-viral-de-onde-vem-a-frase-ninguem-solta-a-mao-de-ninguem/>. Acesso em: 14 maio 2023.

por se sentir traída por sua melhor amiga e uma orientadora educacional que se abre para a alteridade, dá lugar a uma aliança que faz com que a criança se sinta amparada e protegida. A estratégia de convocar a família para ajudar, sugerida pela orientadora, produz na criança uma outra sensação: o medo de contar para a família que é gay e não ser acolhido.

Megg Oliveira (2020a) argumenta que “desde muito cedo, o gay afeminado, o viado e a bicha enfrentam sozinhos situações de violência” (OLIVEIRA, 2020a, p. 123). Isso ocorre porque a família, não poucas vezes, é território de violência e hostilidade para as crianças e infâncias que escampam às normas de gênero e sexualidade. Diferentemente de uma criança heterossexual e cisgênera, uma criança gay ou viada que, ao entrar na pré-adolescência, se apaixona por um coleguinha, para além de aprender a lidar com o turbilhão de experiências e sensações que isso implica, também encontra na homofobia um dificultador para a sua vida. Nem todas as crianças são acolhidas por suas famílias como foram, por exemplo, Gael, Ada e Cauã. Contudo, Jorge não está sozinho. Há uma pequena aliança sendo forjada na *prática do aliançar*, acionada na pedagogia dos afectos *queer*.

Nos dias que se seguiram a esse encontro, Clarice me conta que Jorge vai a sua sala várias vezes para mostrar, no seu celular, as fotos do menino por quem está “apaixonado”. “Tive que dizer para ele parar de me mostrar fotos no celular, porque não seria ético ficar olhando fotos no celular pessoal de um aluno. Então disse a ele que entendia que ele queria me mostrar as fotos porque confiava em mim, mas que não podia entrar nesse espaço de privacidade dos alunos da escola”, relata a orientadora (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 486).

Jorge me conta que gosta de Clarice “porque ela é legal e escuta a gente” (Registro de conversa com o estudante Jorge, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 405). A abertura para a escuta e o acolhimento de quem se abaixa para olhar nos olhos, produzida em uma pedagogia sensível aos afectos que circulam em um território, é elo que possibilita o aliançar de vidas e a relação. As palavras do menino, que sorriu para dizer que gosta da orientadora, me inquietaram e me fizeram pensar na potência de uma pedagogia que se abre para escutar as vozes das crianças que, em seus movimentos de dissidência, agenciam e emitem signos que podem desestabilizar e desfazer a normatividade sexual e de gênero.

A pedagogia dos afectos *queer* ensina escutando, abaixa-se para olhar nos olhos e faz das vozes dissidentes, que nela ecoam, o material necessário para afirmar a vida. Trata-se de uma pedagogia que possibilita alianças geradas na escuta sensível e no acolhimento da diferença. Essa pedagogia exige uma “ética da coabitação” (BUTLER, 2019a, p. 79). Isso porque o que está em questão nesse fazer pedagógico não é apenas “o que significa nos aliarmos

uns aos outros”, mas “o que significa vivermos uns com os outros” (BUTLER, 2019a, p. 79) sem apagar a diferença em nome da identidade, da representação e do mesmo.

Ao abrir-se para fazer alianças, a pedagogia dos afectos *queer* é capaz de criar espaços nos quais as perguntas, as necessidades e as reivindicações das crianças em dissidências de gênero e sexualidade, bem como de todas as crianças e suas múltiplas e singulares infâncias, são acolhidas e reconhecidas. Esses espaços passam a ser vitais para a vida das crianças, ainda mais quando elas não encontram linhas de apoio e acolhimento em suas famílias ou escolas. Para isso, é necessário atentar-se aos movimentos que as crianças fazem e acompanhar de perto os seus processos.

Flávia Teixeira, por exemplo, relata que ela e sua equipe começaram, a partir da conversa que acolheu Cauã, um trabalho de acompanhamento. Nesse processo, de acordo com a profissional, a equipe sempre “tenta identificar indícios de transfobia” ou de alguma violência de gênero e racial que as crianças estejam sofrendo no espaço escolar. “Identificar a transfobia é uma obrigação da equipe. Então sempre fazemos perguntas sobre como está na escola, as questões das brincadeiras, das piadas, de que banheiro que está usando. Tudo isso faz parte do nosso protocolo de cuidados. Não tem jeito de cuidar sem incorporar esses elementos” (Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 306).

Em uma das muitas conversas no processo de acompanhamento, Cauã pede ajuda a Flávia para resolver uma situação de “preconceito” que está vivenciando em sua escola. “Eu falei, olha, nós vamos agendar uma conversa com a diretora da sua escola, tá? Eu vou na hora que a gente terminar aqui”. A criança responde: “Vocês vão fazer isso?”. “Vamos, né? Isso também faz parte do nosso trabalho aqui”, explica Flávia. “Quem vai?”, interroga a criança. “Olha, a gente escolhe na época. Pode ir a médica, pode ir a psicóloga, posso ir eu, pode ir a assistente social. Vai quem naquele momento tiver a conversa mais necessária”, responde a profissional da saúde (Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 311).

Quinze dias depois, o menino retorna para outra conversa. Flávia pergunta o motivo de ele não ter enviado as informações sobre a escola, conforme haviam combinado, e ele explica: “Precisa ir mais não, que eu já resolvi. Eu fui lá na sala da diretora e falei que você vinha aqui. Ela chamou a professora e falou que isso [a situação de violência] não podia mais acontecer e que você não precisava ir lá não, porque a escola já ia resolver tudo”, conta Cauã. Flávia ri e pergunta o que a criança, de fato, havia explicado para a diretora. Os olhos do menino ficam marejados e, emocionado, ele responde: “Eu expliquei pra ela que eu não estou sozinho!”. (Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p.

314). Enquanto escuto o relato de Flávia, também me emociono e me lembro da sensação de solidão que me acompanhava na infância. Flávia, então, me pergunta: “Você quer coisa mais linda, João Paulo? Um serviço que consegue dizer para as crianças, para os adolescentes, ‘você não estão sozinhas’? É isso que a gente faz!” (Registro de conversa com Flávia Teixeira, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 314).

O que produz no currículo, em termos de sensações, uma pedagogia que afirma que nós não estamos sozinhos? Que efeitos ela produz? São essas perguntas que responderei a seguir.

6.2 A demanda pela criação de um *currículo à flor da pele*

“Eu nunca vou esquecer o que você fez por mim”: as marcas de uma pedagogia que faz aliança

Conforme combinado com Jorge, sua mãe é convidada para uma reunião na sala da orientação educacional do 6º ano. A mulher chega com o menino, logo após o término do turno matutino. Clarice a cumprimenta e pergunta a Jorge se ele pode aguardar um pouco em uma das cadeiras que fica na antessala, um espaço que dá acesso às salas das orientadoras educacionais de cada série. Em razão do espaço ser pequeno, do lugar onde a criança se senta, ainda que a porta esteja fechada, é possível escutar o que está sendo conversado na sala da orientadora. “Eu chamei você aqui para que a gente possa ajudar o Jorge em um momento importante que ele está vivendo e que tem a ver com a puberdade e com as perguntas que as crianças e os pré-adolescentes começam a fazer nesse período”, dispara Clarice para iniciar a conversa. A mãe escuta com atenção. Seu rosto, enrijecido, estabelece uma sensação de preocupação e nervosismo que se espalha pelo ambiente, deixando-o pesado. A orientadora continua e explica o que está acontecendo. Fala da ideação suicida e da preocupação das famílias e de profissionais da escola que, ao saberem do ocorrido, a procuraram para relatar. Explica, também, a razão do sofrimento de Jorge. A mulher é tomada por um frenesi. Seu silêncio é interrompido e, segundos depois, ela está gritando e chorando. “Eu não sei onde eu errei para isso acontecer! Nós somos muito católicos lá em casa e eu sempre pedi a Deus para isso não acontecer! O pai dele não vai aceitar um filho gay! Meu Deus!”, grita a mulher com desespero. O barulho do seu choro e do seu lamento, de repente, se mistura ao do choro do menino que, do lado de fora da sala, também começa a chorar. Clarice segura as lágrimas e tenta acalmar a mulher. Subitamente, tem a ideia de perguntar se ela deseja um copo de água e sai da sala para buscar. Aproveita o momento para pedir à auxiliar do corredor que chame a diretora. Quando a diretora chega, “essa mãe estava urrando. Eu nunca vi isso nesses mais de vinte anos que trabalho aqui. Ela chorava e gritava, repetindo que o marido não ia aceitar porque eles eram uma família muito católica”, relembra Clarice. Marina, diretora da escola, argumenta que o desespero não vai “resolver a questão”. Pede que a mulher faça um esforço para que consigam conversar. No momento em que ela para de chorar, Marina conta que tem um sobrinho gay e que ele tentou suicídio porque não era aceito pela família. “Acolha o seu filho como ele é!”, diz olhando nos olhos da mãe. “Mas nós somos religiosos!”, retruca a mulher. “Eu também sou. Essa é uma escola católica. Nós também somos religiosos”, continua a diretora. “E o Jesus que eu acredito acolhia e amava todas as vezes, sem discriminação e preconceito”, conclui. Clarice aproveita a fala de Marina e pergunta à mãe: “Seu filho está chorando lá fora. Ele precisa de você. Se você não estiver com ele, você que é a mãe dele, ele não vai dar conta de enfrentar tudo isso sozinho. Eu posso chamar ele e você me promete que vai dar um abraço

nele?”. Chorando, a mulher responde que “sim”. Clarice sai da sala, se abaixa mais uma vez, repetindo o gesto daquela primeira conversa com o menino, e passa a mão no seu rosto para enxugar suas lágrimas. Jorge pergunta: “Minha mãe tá chorando por que eu sou gay?”. O coração da orientadora se parte. Ela sente a dor da criança e, novamente, segura o choro. Responde que “não”, embora saiba que esta é a razão. Tenta proteger a criança de mais um sofrimento. “Algumas vezes os adultos choram porque não conseguem entender as suas próprias questões”, explica ao menino. Em seguida, segura-o pela mão e entra com ele em sua sala. Sua mãe se levanta para abraçá-lo. Ambos choram em um abraço apertado e demorado. Um abraço que há muito Jorge esperava receber. Um abraço que, naquele momento, parece ser de aceitação e acolhimento. Ao final da conversa, Marina e Clarice sugerem para a mãe que coloquem a criança na terapia, de modo que ela possa encontrar estratégias para “lidar com as questões emocionais desse período”. A mãe promete que fará isso. No dia seguinte, Clarice encontra Jorge e ele corre para abraçá-la e diz: “Eu nunca vou esquecer o que você fez por mim”.

Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 350-352.

Entro no território sensorial da pedagogia dos afectos *queer* para acompanhar e mapear os percursos de uma criança que experimenta, talvez pela primeira vez, as sensações disparadas na “bruta flor do querer”⁴⁷, a frustração de não ser correspondido, a decepção por se sentir traído por sua melhor amiga e a apreensão de ter que “confessar” que é gay para a sua família. Louro (2016) explica que a sexualidade é considerada algo perigoso para a infância e, por isso, deve ser “adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta”. Nesse sentido, é “preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2016, p. 26).

Entretanto, nas alianças que se fazem em uma pedagogia que se abre para afetar e ser afetada, as crianças e suas infâncias em dissidências têm traçado linhas de força para enfrentar as normas que as querem excluir do que se diz e do que se pratica no que se refere a corpo, gênero e sexualidade. No território curricular, elas se movimentam, dizem de si mesmas, fazem perguntas, compartilham saberes umas com as outras, disseminam a suspeita, a interrogação e o conflito. Elas compreendem, a partir de suas experiências e inquietações, que sexualidade é algo que lhes diz respeito, e que, “uma vez espalhada a semente que questiona e problematiza as normas que coagem, já não há mais volta” (PARAÍSO, 2018, p. 46).

No mesmo dia em que a conversa com a mãe de Jorge ocorreu, a orientadora educacional da escola, ainda emocionada e sabendo da minha pesquisa, me ligou para contar: “O dia de hoje valeu por todos os meus anos de trabalho. Se fosse só por esse abraço que a mãe deu no filho,

⁴⁷ Trecho da canção “O Quereres”, de Caetano Veloso. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44758/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

valeria a pena todos esses anos” (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 501). A sensação experimentada por Clarice, efeito da aliança forjada na pedagogia dos afectos *queer*, me instiga a pensar na possibilidade de um currículo atento às sensações. Paraíso (2015) defende que, “um currículo, apesar de ser constituído de muitas formas, pode perfeitamente ser feito da mesma matéria dos sonhos [...] e da vida” (PARAÍSO, 2015, p. 50). Inspiro-me nessa compreensão curricular para discutir a criação de um *currículo à flor da pele*, feito com a matéria das sensações que deslizam em um corpo, com os afectos que pede passagem em um território, com as forças que forçam os poros a deixar passar lampejos de alguma coisa *queer*.

Alguma coisa *queer* que passa pela sutileza de um currículo que se movimenta não para homogeneizar, classificar, normalizar, punir e corrigir a dissidência, mas para agenciar “movimentos que possibilitam deixar de ser” (PARAÍSO, 2015, p. 50). O *currículo à flor da pele*, nesse sentido, não tem medo de sentir, não se fecha às sensações e aos seus efeitos, ainda que saiba que *sentir* é experiência selvagem, desmedida e imprevisível. Um corpo nunca permanece o mesmo após ser afectado pelas forças que circulam em um território. Quinze dias depois do encontro com a mãe de Jorge, uma reclamação começa a correr pela escola: “o aluno está impossível em sala. Muito agitado e conversando o tempo todo”. Clarice se preocupa porque o comportamento do estudante está tendo efeito nas atividades avaliativas. “O desempenho pedagógico está desabando nas avaliações. Coisa que não existia antes”, explica (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 507).

A mãe é convocada mais uma vez e, antes de a orientadora educacional falar qualquer coisa, a mulher desabafa gritando: “Você acabou com a minha vida com essa história de dizer que meu filho é gay”. Nervosa, com voz trêmula e rosto corado, a mãe acusa a orientadora de ter inventado essa história para “destruir a família dela”. Também acredita que se o filho chegou a comentar em algum lugar que é gay, foi por “pressão dos colegas”. Diz ter procurado um “terapeuta de confiança indicada pela minha igreja” para acompanhar o menino. Clarice discorda e retoma com ela o que aconteceu (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 509). Nuvens pesadas se formam no currículo. Uma tensão, quase elétrica, desliza na pele.

A “igreja” é lugar conhecido de muitas crianças em dissidências de gênero e sexualidade que crescem em lares cristãos. A respeito da relação entre homossexualidade e fundamentalismo religioso cristão, Oliveira (2020a) analisa que os “discursos que associam homossexualidade ao pecado não são dirigidos apenas às pessoas adultas. O sentimento de

culpa e a sensação de estar vivendo em pecado fazem parte da vivência de muitas crianças, ainda que a consciência para a avaliação desses fatos só se desenvolva na idade adulta” (OLIVEIRA, 2020a, p. 131).

Nos últimos anos, no Brasil e em outros países, a relação entre fundamentalismo religioso e dissidências de gênero e sexualidade ganhou novos desdobramentos. Maracci e Prado (2022), por exemplo, argumentam que, no governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), as ofensivas antigênero se tornaram políticas de Estado e foram instrumentalizadas para produzir pânico moral, mobilizar apoio de setores religiosos conservadores e cercear o debate público em torno dos temas gênero e sexualidade. Junqueira (2018), por sua vez, analisa que uma cruzada moral, com articulação internacional e apoio de igrejas cristãs fundamentalistas, se formou de modo a “arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da ‘família tradicional’”. Tal cruzada demanda uma intensa mobilização social, política e discursiva “em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita ‘primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos’, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas [...], do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos [...]” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Acompanho os movimentos de Jorge na escola e no currículo e sinto que um conflito, talvez oriundo de uma experiência religiosa marcada pela homofobia, foi instalado em seu corpo. Clarice, afetada pelas linhas de tensão que se instalam no currículo, se preocupa com o que está ocorrendo na escola, na família e na “terapia” indicada pela igreja. Ao conversar comigo sobre a criança, a orientadora aciona um raciocínio que também utiliza para outras crianças em dissidências que estudam na instituição. “Por isso eu acho que esses alunos tinham que fazer um investimento para se destacar no pedagógico, porque todos eles aqui da escola têm dificuldades pedagógicas. Não sei se tem algum estudo sobre isso. Mas eles já sofrem demais, sabe? Então se eles se destacassem no pedagógico seria uma forma de enfrentar isso tudo”, defende a orientadora educacional (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 524). O raciocínio segundo o qual uma criança que escapa às normas de gênero e sexualidade precisa se destacar em outra área de sua vida, como nos estudos e nas notas, para conseguir enfrentar as violências que sofre, apesar de bem-intencionado, carrega uma violência quase sutil. Esse mesmo raciocínio não é dirigido, por exemplo, às crianças heterossexuais e cisgêneras.

O destaque pedagógico, nesse contexto, parece sugerir que há uma falta, um delito e uma transgressão a serem compensados pelas crianças que não correspondem aos padrões produzidos pelas normas de gênero e sexualidade. É como se, de repente, alguém dissesse: *Já que você é bicha, precisa se destacar nas notas, nos estudos, nas atividades escolares. Porque*

só assim você será aceita, reconhecida e respeitada. Registro, aqui, que o desejo manifestado pela orientadora, em todos os momentos nos quais conversamos, era o de ajudar a criança e acolhê-la. Isso evidencia que, ainda que movidos(as) pela intenção de assumir a defesa das crianças *queer*, como convoca Preciado (2020), não estamos imunes aos processos de subjetivação imbricados no que se diz e no que se pratica, em uma dada sociedade, em termos de gênero e sexualidade.

A mãe de Jorge, conforme relata Clarice, esconde do pai da criança a conversa que tiveram. Talvez por apreensão em relação à reação do marido. Também diz não acreditar que seu filho é gay. Utiliza, nesse sentido, a estratégia de “vendar os olhos” para acreditar que nada está acontecendo. Ainda que o processo de “sair do armário” que uma criança viada experimenta seja diferente da experiência de “transição de gênero” vivenciada por crianças trans, é importante registrar que outras mães, como Luna e Teuda, também pensaram, em um primeiro momento, que o que suas crianças estavam passando era “uma fase” ou algo que em pouco tempo deixaria de existir e, por isso, não merecia muita importância. A postura da mãe de Jorge, entretanto, é mais incisiva. Ela afirma “gritando”, na sala da orientação, que tudo não passou de uma “invenção” e uma “mentira”.

Clarice acredita que “a escola pode falar sobre tudo” e que “não devemos ter medo das famílias”. Mesmo dessas famílias que insistem em negar que as crianças sabem e querem dizer de si. O que é preciso, de acordo com ela, “é trazer informação pela via do saber. Se existe um saber e o professor sustenta isso, a escola precisa comprar a briga com as famílias”. Ela reconhece, todavia, que “está cada vez mais difícil abordar alguns conteúdos na escola” (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 466). “Tem uma família no 6º ano que é surreal”, confia a orientadora em tom de espanto e indignação. De acordo com ela, o pai, nos atendimentos pedagógicos, “coloca a mão na perna de sua esposa quando ela está falando”, sinalizando que é “momento de ficar calada”. O homem também questiona o trabalho da escola constantemente e critica o material didático, dizendo que os “instrumentos pedagógicos falam muito do tema ‘inclusão’”, e que o objetivo disso seria “engajar politicamente uma minoria”. Essa família, que é evangélica da Igreja Batista, tem duas crianças matriculadas na instituição, um menino de 11 anos, que está no 6º ano, e uma menina de 8 anos, que está no 3º ano (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 519).

O pai, em seus posicionamentos junto à orientação educacional, defende que “não existe desigualdade social”, “não existe desmatamento” e “sexo é apenas para reprodução”. Em uma tarefa escolar acerca do desmatamento no bioma “Mata Atlântica”, que a criança mais nova

precisa fazer, sua mãe a orienta da seguinte forma: “Coloque o que o livro quer, mas não acredite. Isso de desmatamento não existe”. “Ao atender essa família”, relata a orientadora, “fico preocupada até com a roupa que eu utilizo. Em um atendimento, eu tinha colocado um par de brincos com duas serpentes prateadas. Então pensei: ‘Esse pai pode interpretar como se fosse a serpente da Bíblia, que deu o fruto para Eva comer’. Tirei os brincos e coloquei um de estrelas, mas depois pensei que ele poderia achar que eu estou fazendo campanha para o PT (Partido dos Trabalhadores)”. Clarice também explica que, ainda na entrevista de admissão para a matrícula das crianças, a coordenação pedagógica percebeu que era uma “família muito conservadora”, pois o casal perguntou se “na escola tem esse negócio de ideologia de gênero⁴⁸ nos banheiros” (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 520-521).

Apesar dos investimentos normativos para interditar o que pode ser dito, ensinado e discutido em um currículo, os escapes e as resistências acontecem por todos os lados. Isso porque um currículo, conforme aprendi com Paraíso (2016b), é “*um espaço incontrolável*. Incontrolável porque em um currículo sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” (PARAÍSO, 2016b, p. 389-390). Clarice explica, por exemplo, que o filho do casal conservador, contrariando todas as tentativas de silenciamento e negação da família, “está curioso para saber sobre sexualidade”. Essa curiosidade tem perturbado a família e, por essa razão, as idas à orientação educacional e as reuniões são cada vez mais constantes. “Eu tive que dizer para eles que os hormônios não são convertidos”, relata a orientadora a respeito de uma dessas reuniões (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 527).

A curiosidade de uma criança em torno das questões sobre sexualidade evidencia a demanda por mudar o currículo; criar um currículo que escuta crianças e adolescentes em seus desejos e necessidades de aprender a respeito de seus corpos e vidas. Apesar de falar sobre sexualidade ser uma demanda que emerge no currículo, a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), atendendo às ofensivas de setores conservadores e reacionários, eliminou os termos “gênero” e “orientação sexual”. Somente no 8º ano do ensino fundamental, há uma menção tímida à temática “sexualidade”, restrita ao componente curricular de Ciências. A

⁴⁸ “Ideologia de gênero” refere-se a um sintagma, utilizado e mobilizado em uma ofensiva antigênero internacional, orquestrada por grupos de extrema direita, religiosos fundamentalistas, políticos reacionários e setores conservadores da sociedade. Trata-se de uma tentativa articulada de atribuir aos estudos de gênero “um caráter especulativo, incerto e não científico, opondo-se à certeza daquilo que considera ‘ciência’” (JUNQUEIRA, 2018, p. 459).

análise desse contexto evidencia uma série de retrocessos, principalmente quando comparamos os modos como “gênero” e “sexualidade” eram contemplados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997), que abordavam a problemática como um dos Temas Transversais “Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual”, a serem trabalhados nos currículos escolares nas diferentes etapas da escolarização.

A pedagogia dos afectos *queer* também acolhe a preocupação da família conservadora com vídeos que as crianças estão assistindo no celular durante o recreio. O filho do casal, inclusive, chegou a dizer: “Clarice, depois que vi um vídeo na internet minha mente ficou poluída” (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 538). A orientadora também demonstra preocupação. Não com o interesse das crianças em relação às questões de sexualidade, mas com os riscos produzidos pela interdição do tema no currículo e na casa das crianças. Nesse sentido, ela argumenta, conversando com o casal, que “se não for ofertado um espaço de escuta e diálogo na escola e na família, as crianças vão buscar informações na pornografia” (Registro de conversa com a orientadora educacional Clarice, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 538). Os riscos apontados por ela também são evidenciados por Paraíso, Silva e Sontag (2021), ao discutirem o resultado de uma pesquisa que mostra que o “silêncio ou o boicote a um tema na escola, pode torná-lo ainda mais atrativo caso ele tenha nascido da necessidade de compreensão da criança” (PARAÍSO, SILVA, SONTAG, 2021 p. 33), e que essa “atratividade”, quando não acolhida pela escola e pelo currículo, corre o risco de deixar as crianças vulneráveis a violências sexuais, à pornografia, aos crimes cibernéticos, à exposição de suas imagens e à pedofilia, por exemplo.

Assim como Jorge, que encontrou na pedagogia dos afectos *queer*, praticada pela orientadora educacional, uma aliada para dizer a sua mãe que é gay, ainda que isso não tenha produzido o acolhimento que esperava ter, outras crianças também fazem alianças para resistir e existir de um outro modo. Hugo, por exemplo, encontra na professora regente e na professora de Arte aliadas com as quais pode contar. Cauã, na escuta acolhedora de uma profissional da saúde que se tornou presença companheira em sua vida. Ada e Gael em suas famílias e em um professorar que hospedou as suas vidas. Essas pequenas alianças, forjadas em pedagogias que enlaçam vidas, produzem diferentes efeitos nos corpos infantis e demandam a criação de um *currículo à flor da pele*, como veremos no depoimento a seguir.

Antes de ela se tornar Ada, “era bem franzina, bem assim... triste! Você olhava, era aquele olhar, sabe? Encolhido, bem introspectivo” [...]. Era um bichinho do mato [...], mas era um bichinho mesmo. Aqui não sou eu, esse corpo

não é meu, essa pessoa aqui não sou eu. [...] Gritando mesmo por socorro, sabe? Quando veio a transição, era como se ela dissesse: “Eu agora estou feliz!”. “Aí voltou o brilho no olho da Ada. Ada virou uma capetinha. Você não tem noção! Ela virou. Ela xingava. Ela dava resposta. Ela fazia o que ela queria. Inteligentíssima! Já estava quase lendo comigo, letra perfeita”. Nas atividades escolares, a professora Nise observa que os desenhos também mudam. “Antes de ser Ada era desse tamanho, os desenhos todos. Muito pequenininho. Quando virou Ada, ela se revelou!”, explica abrindo os braços, em um gesto que indica algo imenso. “Então virou o desenho da identidade, sabe? Muito bem elaborado. Então tudo que tinha, ela falava: ‘Nosso autorretrato!’”. Ela se desenhava, com tudo na cabeça e com tudo no braço... O batom, a bolsinha... Virou Ada [...]. Lembro que depois da revelação teve a semana da criança. Nunca vi Ada daquele jeito, naquele pique, naquele corre. Porque antes era uma criança prostrada. Não se mexia, não tinha reação para as coisas. Tinha dificuldade de alimentação, tudo que levava [para a escola], voltava. Por mais que eu insistisse não queria comer. Durante esse processo teve um tempo que realmente ela segurou muito as fezes. Ela não soltava. [...] Então era aquele bichinho agarradinho no meio da perna da mãe. Aquele olho olhando assim [A professora abaixa a cabeça e olha para o chão], cabelo preto, o olho preto, né? E bem magro, bem magro, era um T. magro. Depois veio a Ada rosada. Muito louco! Graças a Deus! Muito bom!

Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 207-208.

Em um espaço que, para tantas crianças em dissidências de gênero e sexualidade, é território de hostilidade e negação, uma vida de professora se encontra e faz aliança com os movimentos de uma criança em transição. O currículo praticado pela professora se move com a criança. Seu corpo é atravessado por muitas sensações. A pedagogia dos afectos *queer*, ao conectar vidas e forjar alianças, produz alegrias e faz uma professora vibrar e celebrar cada mudança que acompanha. Os desenhos, as roupas, as pulseirinhas, as gominhas no cabelo, o olhar que brilha um pouco mais a cada dia que passa, a desenvoltura no falar, no questionar e em se posicionar, os efeitos pedagógicos da transição nas atividades escolares, a postura do corpo que sai da prostração e ganha energia e vitalidade, o lanche do recreio que já não volta mais para casa... Tudo isso afecta a professora, produzindo alegria em seu professorar.

Gael, comentando sobre os efeitos da transição e da aliança de apoio criada em sua família, também comenta:

Eu sentia isso, que eu era uma pessoa, que não era uma pessoa de verdade. Eu sempre dizia que isso era um pesadelo. Mas não, vivi cada dia”, diz a criança com uma expressão facial de tristeza. “Até que, pronto!”. Gael abre os braços em um gesto de liberdade, como se pudesse voar. O gesto é acompanhado por um sorriso largo, de quem está feliz por poder existir como deseja. Seus olhos brilham. A respeito da experiência de se reconhecer em outro gênero, o menino explica: “Na verdade, eu escondi isso por muito, muito, mas muito tempo mesmo. Tipo desde 3 anos de idade. Porque eu tinha medo de ser expulso de casa. Talvez não me amassem mais”. Por fim, fala a respeito da sensação que povoou o seu corpo quando ouviu de sua família que ele continuava sendo muito amado

e que nada mudaria a aliança de amor e de cuidado que existia em sua casa. “Eu senti uma grande felicidade. Aí eu abracei cada um e disse ‘eu também te amo’.”⁴⁹

Registro de documentário, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 124.

A experiência de não corresponder às normas regulatórias de gênero e sexualidade produz nos corpos infantis diferentes sensações. A sensação de não ser uma “pessoa de verdade” e viver constantemente em um pesadelo. A tristeza e o medo de não mais ser amado, sensações que fazem uma criança pensar que necessita esconder-se no armário da norma e não contar para ninguém o segredo que ameaça expulsá-la de casa. O desespero ao perceber que os poderes instituídos ameaçam a sua vida. O olhar apagado e introspectivo de quem não se sente acolhida. Há, nessa experiência, algo que aprisiona e subtrai a vida. Paixões tristes que despotencializam as crianças, decompondo os seus corpos, como uma espécie de “intoxicação, um envenenamento, uma indigestão” (DELEUZE, 2002, p. 38). Quando, contudo, os corpos infantis entram em composição com forças agenciadas em uma pedagogia que aliança vidas e levam ao acolhimento, tudo muda.

Sentir-se amparado e protegido é efeito produzido nas alianças criadas na pedagogia dos afectos *queer* para acolher a diferença de cada corpo. É essa sensação que faz Gael sentir uma grande felicidade, abraçar seus familiares e dizer que os ama. É a sensação de não estar sozinha, de ser protegida e amada, que faz os olhos de Ada brilharem e potencializa a sua vida, fazendo a passagem de uma infância triste e sem cor, para uma infância feliz e cheia de entusiasmo e determinação. Esses espaços de produção de inteligibilidade, nos quais é possível fazer alianças que afirmam a vida, produzidos na pedagogia dos afectos *queer*, passam por diferentes territórios. Jorge o encontra no olhar e na escuta acolhedora da orientadora educacional; Cauã no serviço de saúde que forja para ele uma rede de proteção capaz de fazê-lo sentir que não está sozinho; Ada e Gael em um professorar que emite signos de hospitalidade e experimentação, mas também em suas famílias, que fazem do signo do amor uma força capaz de enfrentar as dificuldades da transição.

A pedagogia dos afectos *queer*, para existir e se efetivar, precisa de um *currículo à flor da pele*, que trabalha com as sensações de modo que algo se passe e seja possível “no território curricular ver, perceber e sentir diferente do que se tem vivido e sentido na escola” (PARAÍSO, 2015, p. 55). Por ser uma prática de ensinar que exercita a abertura às forças da vida, nessa pedagogia entende-se que é sempre possível afetar e ser afetado(a). Trata-se, portanto, de uma

⁴⁹ Registro extraído da série “Primeiros Anos (2021), disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10076591/>. Acesso em: 21 jun. 2022.

pedagogia que se faz nos interstícios dos encontros, e que demanda um currículo sensível aos pequenos deslocamentos que se fazem em um território. O *currículo à flor da pele*, criado na pedagogia dos afectos *queer*, gosta de compor com o movimento, com a estranheza, com tudo que sente e faz sentir, com o que “bole por dentro”, “brota à flor da pele”, “sobe às faces e [...] faz corar”, “salta aos olhos”, “aperta o peito” e “que não tem mais jeito de dissimular”⁵⁰, como na canção de Chico Buarque.

Mas, e as famílias, que aliança fazem na relação com as crianças em dissidências? No capítulo a seguir, mostro que um *currículo do enfrentamento*, que demanda e produz uma *subjetividade lutadora*, tem sido forjado para fazer micropolítica em defesa das infâncias em dissidências.

⁵⁰ Trechos da canção “O que será (À flor da pele), de Chico Buarque. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/1217237/>. Acesso em: 03 jun. 2023.

7 CURRÍCULO DO ENFRENTAMENTO E A PRODUÇÃO DE UMA SUBJETIVIDADE LUTADORA

Urgência é uma das *sensações* que perpassam as vidas de diferentes famílias de crianças em dissidências de gênero e sexualidade. Sensação que as interpela a lutar e resistir *por e com* suas filhas e filhos, e que demanda, para isso, um *currículo do enfrentamento*, constituído por saberes forjados nas lutas dos ativismos e movimentos sociais, e a produção de uma *subjetividade lutadora*. Há, nessas famílias, uma sensação de prontidão que ganha contornos de atenção permanente, como se um risco iminente estivesse à porta. Elas temem pela vida de suas crianças. Não somente pelo futuro, mas pelo presente que todos os dias insiste em mostrar que, mesmo quando estão em casa, a existência de algumas crianças está ameaçada. É preciso lutar. Mas como? É preciso, urgentemente, fazer alguma coisa. O quê? Os jornais estampam... Está na TV, no noticiário, na conversa de botequim, na esquina, no corpo frio estendido sobre o chão: “O Brasil é o país do mundo que mais mata pessoas LGBTQIAP+”⁵¹. Há sangue, lamento e dor por todos os lados. “E se o próximo for o meu filho?”, pensa uma mãe, enquanto prepara a lancheira que sua criança levará para a escola. Suas mãos tremem e o seu corpo, repentinamente, é possuído por uma agonia que a sufoca. Em diferentes lugares, as notícias que correm não são as melhores:

Após a mensagem de áudio de um pastor evangélico, que convocou a população a reagir contra a “ideologia de gênero”, viralizar em grupos do WhatsApp, a casa de uma família do município de Poções, interior da Bahia, é apedrejada quatro vezes, em um período de duas semanas, e chega a ter a energia elétrica desligada. Os sucessivos e violentos ataques ocorrem depois que uma mãe pediu que o filho transgênero, de 12 anos, fosse chamado por nome e pronomes masculinos na escola. Desde então, “a janela da sala da família, estilhaçada por pedras, é um lembrete constante de um cotidiano de insegurança”. A mulher, que já não dorme por temer que a sua casa seja invadida e o seu filho seja agredido fisicamente, desabafa: “Primeiro as pessoas passavam de madrugada, espancando nossas portas e janelas, xingando meu filho de coisas horríveis, chamam ele de aberração [...]. A gente fica com medo. Se meu filho é diferente, é porque Deus quis que fosse assim. Um menino no corpo de uma menina. As pessoas têm que entender que a criança já nasce assim. Ela não quer trocar de sexo só porque quer. É algo mais profundo”.⁵²

Registro de matéria jornalística, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 383.

⁵¹ A respeito do assassinato de pessoas LGBTQIAP+ no Brasil, conferir dados publicizados no dossiê elaborado pelo Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil. Informações disponíveis em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>. Acesso em: 06 dez. 2023.

⁵² Notícia disponível em: <https://abrir.link/ms1A5>. Acesso em 10 fev. 2023.

A expectativa da vida da minha filha é de 35 anos. Essa é a expectativa de uma pessoa trans no Brasil. Todo dia eu sinto que eu acordo com um cronômetro me dizendo que passou 1 dia. Passou 1 dia e eu não mudei nada. Passou 1 dia e continua sendo 35. E eu tenho 1 dia a menos. Aí eu falo que a minha meta pessoal é que daqui a 10 anos essa meta seja 45 e depois 55. Mas até agora eu ainda não conquistei isso. Então a sensação que eu tenho todos os dias quando eu acordo é: passou um dia e a gente não mudou, passou um dia e essa estatística continua a mesma. O que vamos fazer hoje? Onde você vai correr? E aquela sensação de desespero iminente mesmo, *eu sou uma mãe em desespero*. Eu sou uma mãe que teme a violência toda vez que a minha porta abre. Toda vez que a minha porta abre eu temo que ela vá ser violentada de uma forma letal e cruel, desabafa Thamirys, mãe de Agatha, criança trans de 7 anos.⁵³

Entrevista com Thamirys em Podcast, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 182.

Com 13 anos, ela foi espancada até a morte. A lagartinha que queria ser borboleta. Menine que era menina, o rosa do azul. Ela tinha sonhos. Tímida, era a felicidade em vida. Sonhava em ser livre e famosa. E por querer ser livre, levou pauladas, chutes e pontapés. Sexualizaram sua existência e vandalizaram sua alma. Teve seu corpo deixado em um terreno baldio, com o mesmo ódio e crueldade que levou a Dandara e outras. A polícia? Como sempre, descartou ser um crime de ódio. O suspeito? Preso, 17 anos, assassino confesso. Narrou o gozo mortal à polícia de forma fria e em riqueza de detalhes. Mais uma vítima da patrulha fundamentalista de (cis)gênero, do lobby anti-trans, contra a existência e proteção das crianças e adolescentes trans. [...] Mais uma criança assassinada. Exposta a esse mundo maldito, ainda nos primeiros dias de 2021. Violada em sua infância, sem proteção. Não teve comoção nacional. Amanhã ninguém lembra (BENEVIDES, 2021, p. 38-39).

Os relatos narrativos acima põem sob rasura a imagem de uma infância universal, que seria vivenciada do mesmo modo por todas as crianças, e que é tão insistentemente divulgada e reiterada em diferentes discursos, teorias e currículos (SANTOMÉ, 1996). As infâncias que eles nos mostram demandam uma posição, a demarcação de um território, a criação de um currículo que faça micropolítica para acolhê-las, protegê-las e defendê-las dos investimentos da norma, da violência e da morte. Trata-se de modos de vida infantis que se inscrevem como infâncias outras, desidentificadas da imagem moderna de uma infância angelical, que seria querida e amada por todos, cujas marcas de pureza, inocência e candidez ainda ecoam nas paisagens biopolíticas de nosso tempo. Infâncias que fazem ruir o mito da infância cristalina e intocável, pretendo paraíso perdido da humanidade decaída. Infâncias que são constituídas no limiar entre a vida e a morte, e que interpelam famílias, escolas, pedagogias e currículos a cavarem estratégias para resistir com elas.

O *currículo do enfrentamento*, confabulado na relação com essas infâncias, é construído em processos micropolíticos que agenciam corpos em luta, conectam precariedades, apostam

⁵³ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6Ade75NciYyhEwsgAYs20i>. Acesso em: 11 fev. 2023.

na força da insubmissão e disparam linhas de resistência que instalam no território curricular o desejo de enfrentar os poderes que ameaçam a vida. Trata-se de um *currículo em luta*, que demanda e produz uma *subjetividade lutadora*, e *ensina* a fazer bando, organizar pequenas rebeliões, infestar a educação com desejos rebeldes e disseminar saberes perigosos à cisheteronormatividade. Por isso, para existir e funcionar, o *currículo do enfrentamento* reúne *corpos em assembleia*, trabalha para a criação de *condições de ação conjunta* e *alia-se* a todos os corpos cuja existência não está garantida e que, por essa razão, encontram dificuldades para viabilizar os seus modos de vida. Afinal, nesse currículo compreende-se que é sempre possível “agenciar *forças* para deformar as *formas* que produzem tristeza” (PARAÍSO, 2015, p. 51), sofrimento, violência e morte.

É *pressuposto* do *currículo do enfrentamento* a compreensão de que “somos constituídos politicamente em parte pela vulnerabilidade social dos nossos corpos – como um local de desejo e vulnerabilidade física, como um local de exposição pública ao mesmo tempo assertivo e desprotegido” (BUTLER, 2019d, p. 40). A vulnerabilidade, nesse sentido, origina-se do fato de “sermos corpos socialmente constituídos, apegados a outros, correndo o risco de perder tais ligações, expostos a outros, correndo o risco de violência por causa de tal exposição” (BUTLER, 2019d, p. 40). Em razão disso, esse currículo reconhece que estamos “conectados uns com os outros desde o início”, e que, por essa razão, somos “seres que buscam perdurar e cuja persistência pode ser ameaçada ou apoiada, dependendo de as estruturas sociais, econômicas e políticas oferecerem apoio suficiente para uma vida possível de ser vivida” (BUTLER, 2019a, p. 164).

Perdurar, no *currículo do enfrentamento*, tem relação com a potência pela qual “cada coisa se esforça por perseverar em seu ser” (SPINOZA, 2017, p. 105). Isso porque esse currículo está atento à força criadora que agita os corpos, interpelando-os a fazer matilha para resistir, convocando-os a forjar caminhos para que a vida persevere. Está atento, também, ao potencial micropolítico da precariedade. Em razão disso, o *currículo do enfrentamento* agencia dores que se tornam coletivas; gritos que saem de casa e ocupam as ruas; lutas que fazem com que diferentes corpos se reconheçam como interdependentes e, por essa razão, vislumbrem a possibilidade de apoiar-se mutuamente.

Ao incorporar a força bruta de um desespero, a chama acesa de uma inquietude avassaladora, a dor de quem sabe que precisa lutar para que suas crianças não virem estatística, o *currículo do enfrentamento* sabe que “é preciso estar atento e forte”⁵⁴, como canta Gal. Ele é

⁵⁴ Fragmento da canção “Divino, maravilhoso”, de Caetano Veloso, que se popularizou na voz de Gal Costa. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/gal-costa/divino-maravilhoso.html>. Acesso em 22 fev. 2023.

sensível e se conecta com as diferentes famílias que se reconhecem e se encontram nas linhas de precariedade que as agenciam com as vidas das crianças em dissidências, produzindo o desejo de lutar e resistir. Este capítulo assume como *objetivo* analisar de que modo a *sensação de urgência*, que atravessa e interpela famílias de crianças em dissidências de gênero e sexualidade, é vetor para a criação de um *currículo do enfrentamento*, capaz de produzir o desejo de assumir o *front*, a trincheira das lutas, o enfrentamento que não pode “ficar para outro dia”. Compreendo *sensação* como o “*enlace* ou *o corpo a corpo* [...] puramente energético” (DELEUZE; GUATTARI, 2020, p. 199), a “vibração” que atravessa um corpo, fazendo-o transbordar.

O argumento desenvolvido neste capítulo é o de que a *sensação de urgência*, vivenciada por famílias de crianças trans, demanda a criação de um *currículo do enfrentamento*, que funciona por meio das estratégias de *visibilizar as infâncias trans* e *lutar como uma mãe*, e produz uma *subjetividade lutadora*. Essas estratégias, postas em funcionamento em um currículo que resiste à normatividade de gênero, disparam o desejo de lutar *com* as crianças, enfrentar a precarização, amparar os seus modos de vida e inventar caminhos possíveis para a criação de “uma vida mais possível de ser vivida” (BUTLER, 2019a, p. 238). Compreendo “subjetividade” como “uma produção de modo de existência, [que] não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade” (DELEUZE, 2013, p. 127). A subjetividade é efeito de processos de subjetivação, isto é, de “uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo, e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder” (DELEUZE, 2013, p. 127-128). Por *subjetividade lutadora*, por sua vez, compreendo a produção de um modo de existência que se caracteriza pelo desejo de lutar, resistir e construir redes coletivas de apoio e solidariedade. Tal subjetividade também foi observada e registrada no estudo de Ribeiro (2013), que analisou as relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora” no currículo de escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

De acordo com Butler (2019a), a razão pela qual algumas vidas são precarizadas e constituídas como não passíveis de luto, inviáveis e inabitáveis “é o fato de não haver uma estrutura ou um apoio que vá sustentar essa vida [...]” (BUTLER, 2019a, p. 218). Nesse sentido, este capítulo interroga os modos pelos quais o currículo pode funcionar como “condição de apoio” para a vida de crianças trans e de todas as crianças que, escapando à normatividade de gênero, tornam-se ininteligíveis. É certo que a exposição comum a diferentes formas de viver a violência de gênero e às ameaças oriundas de um sistema normativo que circunscreve os

limites da vida e da morte podem se tornar “a base para a resistência” (BUTLER, 2019a, p. 45). Resistência que só é possível quando, eticamente falando, encontramos e forjamos “um conjunto de ligações e alianças” e fazemos isso “de uma forma que se oponha àqueles poderes que alocam a condição de reconhecimento diferencialmente” (BUTLER, 2019a, p. 50). Estar vivo, de acordo com Butler, “já é estar conectado com o que é vivo, não apenas além de mim mesmo, mas além da minha humanidade, e nenhum humano pode viver sem essa conexão com uma rede biológica de vida que ultrapassa o domínio do animal humano” (BUTLER, 2019a, p. 51). Essa conexão ou interdependência tem a ver com o fato de todas, todos e todes sermos, em graus distintos, corpos precários.

Ademais, “uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva” (BUTLER, 2015c, p. 13). Nesse sentido, o ser de uma vida, isto é, o seu estatuto ontológico, não é produzido e distribuído do mesmo modo para todos os corpos. Algumas vidas, por meio de “enquadramentos” de poder específicos, são qualificadas como “vidas vivíveis”; outras, são constituídas como vidas desprovidas de inteligibilidade – “vidas precárias”, inumanas, abjetas –, vidas pelas quais não se deve sequer chorar. Essas vidas, inabitáveis, compartilham da precariedade que atravessa, desde muito cedo, as suas ontologias corporais. São a vida das mulheres, da população preta e indígena, dos(as) imigrantes, das pessoas com deficiência, dos(as) pobres, dos(as) ciganos(as), da comunidade LGBTQIAP+, dos(as) mulçumanos(as) em países islamofóbicos, dos(as) trabalhadores(as) e de uma multidão de corpos em dissidência da norma hegemônica produzida pela matriz de inteligibilidade da modernidade ocidental.

A “precariedade”, de acordo com Butler (2019a), “designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (BUTLER, 2019a, p. 40). Trata-se de um tipo de violência que atravessa, constitui e ameaça muitos corpos e populações, tais como as infâncias que não correspondem à imagem moderna do infantil. Desse modo, as crianças *desviadas*, pobres, trans, pretas, faveladas, com deficiência, consideradas *malditas*, afrontosas e fugidias, bem como suas infâncias em dissidências, também são “enquadradas” e produzidas sob o signo da violência e da rejeição. Isso porque “não há vida nem morte sem relação com um determinado enquadramento” (BUTLER, 2015c, p. 22). Os enquadramentos funcionam como “molduras pelas quais apreendemos” ou “não conseguimos apreender a vida dos outros” como uma vida habitável (BUTLER, 2015c, p. 14). Trata-se de um conceito importante para analisar os mecanismos de poder que funcionam na produção do “ser” de uma vida. Afinal, “o ‘ser’ da

vida é ele mesmo constituído por meio seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse ‘ser’ fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida” (BUTLER, 2015c, p. 14).

Ao colocar em foco, neste capítulo, o ativismo das famílias de infâncias que tensionam gênero e sexualidade, interessa-me compreender o potencial micropolítico da precariedade, isto é, de que modo a precariedade pode ser um vetor para a criação de alianças micropolíticas, e como estas alianças podem constituir um *currículo do enfrentamento*, capaz de disparar signos de luta e resistência na educação e na vida. Butler (2019a) explica que “se aceitarmos que existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e ‘legível’ e quem não vai, podemos começar a ver como os ‘ilegíveis’ podem se constituir como um grupo, desenvolvendo formas de se tornar legíveis uns para os outros” (BUTLER, 2019a, p. 45). Se aceitarmos, também que, em diferentes espaços, tais como: escola, mídia, igreja, justiça, medicina etc., exerce-se uma “pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2016, p. 30), podemos pensar como um currículo que contraria e resiste a esses mecanismos de poder pode ser forjado. Afinal, como aprendemos com Michel Foucault (2010), “no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga” (FOUCAULT, 2010, p. 293-294).

É a urgência dessa insubmissão que mobiliza a criação e o funcionamento do *currículo do enfrentamento*, constituído por saberes que convocam os corpos a fazer alianças para enfrentar as normas de gênero e sexualidade. Para mapear o funcionamento desse currículo, este capítulo está dividido, a partir daqui, em duas partes. Na primeira, analiso de que modo a estratégia de *visibilizar as infâncias trans* é acionada, no *currículo do enfrentamento*, pela sensação de urgência que convoca outros corpos a acolherem e assumirem a luta em defesa dessas infâncias. Na segunda parte, por fim, mostro que *lutar como uma mãe* é uma estratégia, acionada nesse currículo, para proteger as crianças trans, reivindicar direitos e forjar caminhos para uma vida possível de ser vivida.

7.1 Visibilizar as infâncias trans como estratégia para acolher e convocar à luta

No dia 31 de março de 2021, quando Luna decidiu falar publicamente sobre sua criança trans, na tentativa de encerrar os “burburinhos” e “fofocas” em torno de seu filho, ela publicou no *Instagram* um relato que penso ser importante trazê-lo na íntegra:

Hoje à tarde, meu filho se sentou pra lanchar comigo. Durante anos, as noites de quarta eram chamadas de “noite das garotas” e faziam parte de um rolezinho obrigatório regado à gordura saturada e suco de laranja sem açúcar... ou seja, não havia regras. Hoje, nos sentamos para comer juntinhos e na hora do tin-tin amiga, eu ouvi um “mãe, é amigo” ... ops, amigo! Desculpaê, às vezes, escapa! Enquanto comíamos, olhei para ele e vi a minha criança de sempre! Que gosta de meter os pés nas poças d’água que a chuva deixa...Que tem uma curiosidade maior que o mundo... Que fica um tempão no espelho ajeitando o cabelo... Que passa o dia aperreando o gato e fugindo dele. Meu filho ainda gosta de matemática e diz orgulhoso que eu o ensinei a ler. Continuamos lendo 2 páginas de alguma coisa toda noite e, como sempre, lhe dou um beijo, um abraço e um acocho na hora de dormir. Adoraria mantê-lo na proteção de meu ventre e de meu abraço para sempre, mas fico toda orgulhosa quando o vejo se apropriar de quem é, com olhar confiante de quem gosta do que vê! No fim, para além de meia dúzia de pronomes e umas peças de roupa, quase nada mudou. Nem o cheiro do cabelo, nem o som do sorriso, nem a doçura de nossa amizade... meu menino sempre esteve ali. Hoje lanchamos em paz, mamãe-e-filhinho! Amanhã retornaremos à vida e aos olhares gelados de quem aponta e diz: É falta de mãe! Pois eu respondo: falta de mãe é que não é! É presença de mãe! É presença de amor de mãe que acolhe o filho, seja ele quem for! É coração de mãe, grande, gigante, onde sempre cabe um pouco mais de amor! É lindo o caminho de quem se sabe amado! Acolham e protejam as crianças trans.

Registro de postagem no Instagram de Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2021, p. 5-6.

Acolher, proteger e lutar pelas crianças trans são imperativos éticos do *currículo do enfrentamento*, verificados nos territórios investigados. Nesse currículo, aciona-se uma *estratégia* que opera para *visibilizar a existência das crianças trans*, mostrar que elas podem ter uma vida feliz como qualquer outra criança e enfatizar que elas têm uma família que as acolhe. Trata-se de uma estratégia que implica um exercício de imaginação política que almeja deslocar os sentidos de abjeção, hostilidade e sofrimento atribuídos às infâncias em dissidências. Nesse sentido, narrar uma *infância trans feliz* é também afirmar que, apesar dos sofrimentos e dificuldades, há sempre uma linha de fuga que pode ser traçada, um devir que pode implodir extratos e fazer a vida perseverar. Há sempre a possibilidade, não de “um fugir ‘pessoalmente’, mas de fazer fugir, como quando se arrebenta um cano ou um abcesso. Fazer passar fluxos, sob os códigos sociais que os querem canalizar, barrar” (DELEUZE, 2013, p. 30).

Visibilizar, no *currículo do enfrentamento*, também é estratégia que, ao contar com “orgulho” as histórias de crianças trans, tensiona um discurso que divulga que familiares só se abrem para acolher e apoiar a vida de pessoas dissidentes da cisheteronormatividade quando estas “não são seus filhos e filhas”. Luna, por exemplo, relata o que escuta de outras famílias: “‘Eu não tenho preconceito contra gays, mas eu não queria que tivesse na minha família’. Isso eu escuto direto. ‘Nossa! Que lindo! Eu acho Gael lindo, mas ainda bem que não é meu filho’” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 155). Ela explica, em uma de nossas conversas, que a decisão de publicizar, por meio do *Instagram*, a experiência da transição de gênero de seu filho foi o marco inicial de todas as lutas que assumiu a partir de então: “Veja, eu não sou uma pessoa pública. Eu sou uma professora. Mas por ser uma professora muita gente me conhece. O pai dele também é professor. Então muita gente também conhecesse o pai dele. E aí, inicialmente, eu não ia falar no *Instagram* da maneira que eu falei. Mas começou aquela fofoca, aquele burburinho. Como se ele fosse, assim, um ET” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 112). Fazer essa publicação em uma rede social, não foi algo que fez sem sentir medo. Contudo, para a sua surpresa, a reação e os comentários na postagem foram de acolhimento, apoio e pedidos de ajuda. Nesse momento, ela compreendeu que precisava falar sobre seu filho, conforme comentou comigo:

[...] Foi quando eu comecei a falar do assunto. Porque na hora que eu publiquei... Instagram tem essa coisa, né? Alguém que eu conheço conhece alguém de Brasília, que conhece alguém de não sei onde. As pessoas começaram a vir falar comigo. Mães principalmente. Mas pessoas trans também, de outros lugares. Gente da Bahia, de Pernambuco, de Brasília, do Rio... veio dizer "olha, é... eu tenho um sobrinho que é assim. Olha minha filha é assim. Olha eu sou assim. Olha, eu fui essa criança, mas não tive essa família". Então, as pessoas começaram a chegar e a contar as suas histórias também. Aí percebi que eu queria (e é uma coisa que eu tento fazer) mostrar que essa infância trans pode ser uma infância feliz. Então, em geral quando falo de Gael, e quando mostro coisas de Gael, é sempre uma infância feliz. Porque realmente ele tem uma infância feliz! Ele é muito feliz. Ele é desenrolado, engraçado... Então, é muito esperto, né? Tem umas sacadas... Então, *queria muito mostrar para as pessoas que ele existe*, que outras crianças como ele existem, outras famílias passam pelo que a gente já passou, pelo que a gente tá passando ou estão aí nessa caminhada.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 29.

De acordo com Butler (2019a), “as ruas e as praças não são a única maneira de as pessoas se reunirem em assembleia, e sabemos que uma rede social produz ligações de solidariedade que podem ser bastante impressionantes e efetivas no domínio virtual” (BUTLER, 2019a, p. 167). É por meio do ativismo digital, por exemplo, que mães de diferentes

regiões do país têm se conectado, compartilhado suas histórias e criado espaços de solidariedade e reinvenção da vida. Ana Soares (2019) explica que “uma das principais características do ativismo das mulheres mães em rede é a utilização da rede para a troca de informações e saberes. Estes saberes e informações são disseminados pela internet, esclarecendo e fortalecendo o grupo” (SOARES, 2019, p. 88). Além desse movimento de interlocução de saberes, as mães de crianças trans têm utilizado as redes sociais para visibilizar a existência de seus filhos e filhas, narrando suas histórias, contando suas vidas e convocando outras mães a fazerem o mesmo.

O filósofo Jean-Godefroy Bidima (2002) – em *Da Travessia: contar experiências, partilhar o sentido* – diz que “não podemos entrar na filosofia, assim como na vida, senão misturados a uma história que nos precede e enredados em histórias que se tecem entorno e sobre nós” (BIDIMA, 2002, p. 1). Contar histórias, narrar acontecimentos, invocar memórias afetivas inscritas no corpo-tempo, fazem parte da aventura humana sobre a terra. O *currículo do enfrentamento*, construído nas lutas de famílias que fazem parte desta pesquisa, também ensina que “nossas vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (RICOEUR, 1983, p. 115). Isso porque pessoas, borboletas, aves, flores, sonhos e corações humanos são coisas frágeis. Contudo, na medida em que são contados, carregam em si a força de uma vida, a intemperividade dos dias, o calor das emoções, a abertura sensível do vir a ser que atravessa e constitui cada caminho traçado e cada luta que se faz para viver. Desse modo, no exercício de contar e narrar a vida de crianças trans, feito em uma estratégia curricular que visibiliza para convocar à luta, aciona-se uma espécie de “micropolítica das emoções”, que faz com que “não só o amor, mas sentimentos envoltos em experiências de dor” transbordem “da casa para a rua e de sensações isoladas a experiências coletivas” (NOVAIS, 2020, p. 305).

A busca por visibilizar a existência de crianças trans, no *currículo do enfrentamento*, assume como premissa que mesmo com todas as lutas contemporâneas para que as vidas que foram sistematicamente apagadas, borradas e silenciadas, encontrem “condições de possibilidade da sua aparição” na “esfera pública” (BUTLER, 2019a, p. 25), ainda há bastante desconhecimento, desinformação e ignorância, principalmente quando o assunto é infância, gênero e dissidência.

Teuda, mãe de Ada, acredita que “se as pessoas não sabem que [uma criança trans] existe, elas não dão permissibilidade pra aquilo acontecer”. Para ela,

as crianças que têm vindo agora estão vindo com muito mais potencial, muito mais força pra enfrentar, porque elas estão vindo que não estão sozinhas e que elas têm as famílias também. Elas mesmas estão ajudando outras crianças que não têm essa ajuda de outras famílias, entendeu? Então isso tem sido muito interessante também. A

gente tem percebido umas ajudando as outras. É incrível como isso foi acontecendo de muito pouco tempo pra cá. Porque quando eu me deparei com essa situação, eu não sabia de nada, não tinha apoio de ninguém, nenhuma família eu conhecia. [...] Hoje fico vendo muitas mães, fico apoiando as mães e fico sabendo de várias. A gente procura apoiar. Coisa que eu não tive! A sensação que tenho é que fui pioneira, sabe? Eu e algumas mães que estão fazendo esse trabalho. Porque eu nem sabia que existia! Então, pra desbravar isso aí de início foi bem assustador porque ... Na verdade, no início não sabia que isso acontecia. Então, foi bem louco no início. Hoje a gente procura falar com as mães que isso existe, que isso acontece, e explico como é, porque as mães ficam muito perdidas, muito perdidas.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 112.

Para visibilizar, combater a desinformação e traçar linhas de apoio para que as crianças trans e suas famílias sejam acolhidas e encontrem forças para enfrentar as dificuldades, uma espécie de contágio é produzida no *currículo do enfrentamento*. Nesse sentido, diferentes crianças e famílias vão chegando, conectando seus percursos, lutas, saberes, angústias, alegrias e descobertas. Elas parecem atestar que a “experiência é algo que se dá solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela” (PARAÍSO, 2009, p. 286). O que antes era um aprender solitário de alguém que se percebe “pioneira”, dá lugar a uma experiência micropolítica de coletividade, de saberes que são costurados no coletivo. A sensação de desamparo se transforma em compartilhamento de lutas e redes de apoio e solidariedade são costuradas.

Tecer redes de apoio e solidariedade, de modo a criar condições para um agir coletivo, é linha constitutiva da *subjetividade lutadora* demandada no *currículo do enfrentamento*. Butler (2019a) afirma que “nenhum de nós age sem as condições para agir, mesmo que algumas vezes tenhamos que agir para instalar e preservar essas condições” (BUTLER, 2019a, p. 22). Isso porque “viver e agir estão conectados de tal maneira que as condições que possibilitam a qualquer pessoa viver são parte do próprio objeto da reflexão e da ação política” (BUTLER, 2019a, p. 51). Nesse sentido, a estratégia de *visibilizar as infâncias trans*, acionada em um currículo que luta, tem caráter micropolítico. Para aqueles e aquelas que têm continuamente suas vidas negadas, questionadas e ameaçadas, aparecer publicamente como um corpo possível é assumir que as lutas do presente se fazem como “uma batalha corpórea por condição de reconhecimento, uma insistência pública em existir e ter importância” (BUTLER, 2019a, p. 44).

O *currículo do enfrentamento*, que aciona a estratégia de *visibilizar as infâncias trans*, também é praticado no coletivo “Mães Pela Diversidade”. O grupo, no qual Luna também milita, trabalha em uma de suas ações com a campanha #acriançalgbtexiste, buscando

visibilizar as infâncias de crianças que escapam às normas de gênero e sexualidade, de modo a convocar a sociedade a lutar por elas. O coletivo realiza um importante trabalho, em todas as regiões do país, para acolher famílias de crianças em dissidências, orientando-as a amar, acolher e acompanhar as trajetórias de seus filhos e filhas com respeito, cuidado e amorosidade, compreendendo que as crianças são singulares e a diferença é constitutiva de seus modos de existência. Em 2018, o Festival de Gênero & Sexualidade no Cinema, inspirado no movimento organizado pelo coletivo Mães pela Diversidade, criou uma mostra especial de curtas chamada “A criança LGBT existe”⁵⁵. Nela, entre outras estreias, o filme *Princesa de Hielo* (2017), de Pedro Almodóvar, foi exibido e, na sequência, uma roda de conversa sobre crianças e dissidências de gênero e sexualidade foi mediada por mães do coletivo.

A respeito das lutas praticadas no coletivo, Luna confidencia: “A gente está o tempo todo se mobilizando de maneira não panfletária. Não tenho nada contra panfletos. Sempre fui de luta. Mas, assim, a gente está devagarzinho, caladinha, sem chamar muita atenção. A gente está aí, se infiltrando, conversando com as pessoas certas, mostrando para as pessoas que eles têm família” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 60). Teuda, mãe de Ada, que atua no coletivo “Mães pela Liberdade”, acredita que, apesar de todas as disputas políticas e retrocessos vividos nos últimos anos, “a gente não vai deixar o negócio voltar para trás. Que a gente tem força, se a gente se unir e a gente vai se unir, a gente tem força! Então regredir não vai, e eu acho que a tendência é melhorar. Sou otimista nesse sentido” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 126). Ana, mãe de Juliano, me conta que foi no coletivo “Mães pela Diversidade” que aprendeu a compreender o seu filho, percebeu que não está sozinha e descobriu mais sobre si mesma, passando a se reconhecer como uma mulher assexual (Registro de conversa com Ana, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 298). Thamirys, por sua vez, explica que após a transição de gênero de Agatha, sua filha, por muito tempo se sentiu “abandonada pela família, pelo Estado, pela sociedade”. Essa sensação de abandono e desamparo, foi acompanhada por uma “falta de referências”:

Eu procurava referências e as referências que eu tinha na questão trans eram muito adultas. Pouco se falava de uma criança, principalmente de uma criança tão pequena de 4 anos. Eu ficava pensando, a gente precisa falar dessas crianças. Alguém precisa fazer alguma coisa. [...] Eu abri mão do meu trabalho; abri mão de tudo que fazia

⁵⁵ Saiba mais sobre a mostra clicando em <https://www.youtube.com/watch?v=hyp57L50RbI>. Acesso em: 21 maio 2023.

antes e me voltei para pensar em como ajudar a nossa sociedade a olhar pra nossas crianças e adolescentes trans e entender a naturalidade deles; entender a beleza deles e ajudar principalmente essas famílias.

Entrevista com Thamirys em podcast, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 177.

Em “A hora da micropolítica” (2016), Suely Rolnik discute alguns dos modos pelos quais a nossa subjetividade apreende o mundo ao seu entorno. A autora chama de “fora-do-sujeito” ou “extra-pessoal” um tipo de experiência que se dá na relação com “as forças que agitam o mundo enquanto corpo vivo e que produzem efeitos em nosso corpo em sua condição de vivente” (ROLNIK, 2016, p. 10). Trata-se de uma experiência que, ao nos atravessar, dispara linhas de descontinuidade, transformação e recomeço. Isso porque tem a ver com *o fora*, “o espaço do pensamento sem imagem, que é pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, imanente” (MACHADO, 2009, p. 26). Essa experiência com *o fora*, em termos deleuzianos, acontece no encontro com signos que nos afetam, agitando o nosso pensamento e as nossas sensações, produzindo revoluções moleculares em nossa existência. Revoluções capazes de produzir o desejo de lutar e de forjar, para isso, uma *subjetividade lutadora*.

Nas linhas de fuga que são traçadas no *currículo do enfrentamento*, lutar é compreender que, para enfrentar a violência das normas, é preciso fazer bando, agenciar corpos, vozes, sonhos, desejos. É marca da *subjetividade lutadora*, demandada nesse currículo, uma espécie de agitação que conecta os corpos com as forças do mundo, do fora, da criação. Em um bando, seja ele qual for, “cada um permanece só, estando, no entanto, com os outros [...], cada um efetua sua própria ação ao mesmo tempo em que participa do bando” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 61). Nesse sentido, um bando é uma multiplicidade que não apaga a singularidade de cada um de seus termos, mas os agencia e os transforma mutuamente. O *currículo do enfrentamento* ensina que, fazendo bando uns com os outros, agenciando nossos movimentos aos das crianças em dissidências, é possível criar mundos possíveis para que todas as crianças possam existir sem precisar abdicar a diferença que atravessa os seus modos de vida. Para isso, nesse currículo, aciona-se uma estratégia que aqui nomeio como *lutar como uma mãe*, e que discuto no tópico a seguir.

7.2 A estratégia de lutar como uma mãe no currículo do enfrentamento

Meu filho não optou por ser um menino trans. Mas eu optei por acolhê-lo. Optei lutar por ele enquanto ele não consegue lutar por ele mesmo. Então existe uma opção. As pessoas falam: “ah, opção!”. É uma opção! Só que a opção é minha, não é dele. Eu fiz uma opção! Podia ter trancado ele dentro de um quarto? Podia! Podia dizer pra ele, todos os dias, “você é uma menina”? Podia! Podia...porque tem um monte de pai e mãe que faz. Podia bater

nele. Podia violentar ele. Então, a família tem que fazer uma escolha. As famílias não podem agir de maneira passiva. As famílias não podem fazer isso! Não podem. Principalmente se tratando de filhos menores de idade. Em qualquer idade, as famílias não podem fazer isso. As famílias precisam abraçar!

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 99.

[...]Ali comecei a falar dessa maternidade, desse sentimento de injustiça que sentia. Nessa gritaria que comecei a fazer, as mães começaram a aparecer. Nós éramos a nossa história, e os nossos anseios eram os mesmos. Nós éramos unidas pelo medo da violência e pelo profundo sentimento de injustiça. Então ali começou o embrião do Mães pela Diversidade.

Majú Giorgi, fundadora do Coletivo Mães pela Diversidade, registro de matéria jornalística, transcrito no Diário das Acontecências, 2023, p. 401.⁵⁶

No *currículo do enfrentamento*, *lutar como uma mãe* é estratégia que convoca a assumir a defesa das infâncias em dissidências a partir de uma lógica que invoca a *maternagem ativista* como lugar de proteção, acolhimento e luta pelos filhos e filhas. Inspirando-me em Nancy Naples (1992), compreendo “maternagem ativista” como um modo de lutar forjado por mães que se sentem interpeladas a dar uma resposta à situação de vulnerabilidade que afeta e atravessa a vida de seus filhos e filhas. Esse conceito tem sido utilizado por feministas negras e latinas para pensar “um conjunto de ações, entre as quais o ativismo social”, que atendem “às necessidades de seus filhos e da comunidade como um todo” (COLLINS, 2019, p. 317). Trata-se de uma tradição política longeva, cujos rastros podem ser encontrados em diferentes países, como no caso das mais de 20 mil mulheres que marcharam na “campanha antipasse”, na África do Sul, em 1956, e das “Mães da Praça de Maio”, que se articularam para buscar informações sobre seus filhos e filhas desaparecidos na ditadura militar argentina e, desde 1977, têm lutado por justiça, memória e verdade.

Na estratégia de *lutar como uma mãe*, acionada no *currículo do enfrentamento*, diferentes mães se movimentam e travam lutas para defender os seus filhos e filhas das garras da cisheteronormatividade. Há, nessa estratégia, fome de resistência e desejo de criar coletivamente um mundo no qual todas as crianças que borram as fronteiras de gênero e sexualidade, possam existir com liberdade e segurança. Butler (2019a) argumenta que se as normas sexuais e de gênero “requerem e instituem determinadas formas de vulnerabilidade corpórea sem as quais sua operação não seria pensável [...]”, “esse mesmo domínio de suscetibilidade, essa condição de ser afetado, é também onde alguma coisa *queer* pode acontecer, onde a norma é recusada ou revisada, ou onde novas formulações de gênero

⁵⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/cnn-no-plural-lute-como-uma-mae/>. Acesso em: 27 maio 2023.

começam” (BUTLER, 2019a, p. 71). Nesse sentido, a própria situação de vulnerabilidade que atravessa e constitui os corpos de crianças em dissidências, pode disparar linhas de resistência, insubordinação e fuga em um currículo e na vida.

As lutas e resistências costuradas no *currículo do enfrentamento* se fazem nas miudezas dos acontecimentos que atravessam a vida das crianças e suas infâncias em dissidências. Para lutar como uma mãe, esse currículo aciona “estratégias políticas circunscritas em emoções, sobretudo o amor e o sofrimento” (NOVAIS, 2020, p. 295). A *linha do amor* é constitutiva da *subjetividade lutadora*, demandada no *currículo do enfrentamento*, e implica um estado de cuidado permanente, de modo a proteger as crianças trans de qualquer possibilidade de violência. Trata-se, portanto, de um *currículo-sentinela*, que em resposta a vulnerabilidade do *outro*, faz a escolha ética de ficar à espreita e ocupar o lugar de trincheira para proteger. Isso fica evidente no depoimento a seguir:

Você sabe que a minha filha faz xixi em pé? Eu acho louvável, porque se eu fosse uma mulher de pênis eu também faria xixi em pé. É muito mais prático, gente! Mas quando nós vamos em banheiros públicos, eu tenho medo que alguém observe que os pezinhos dela ficam virados pra dentro [...], e a pessoa quando ela saía, fale alguma coisa. Então enquanto ela faz xixi, eu fico do lado de fora e posiciono os meus pés na frente dos dela pra que ninguém perceba a direção onde os pés dela está. Esse é meu nível de medo!

Entrevista com Thamirys em podcast, transcrita no Diário das Acontecências, 2022, p. 185.

Para proteger a sua criança dos olhares hostis da inspeção de gênero em um banheiro público, uma mãe posiciona-se para vigiar. Sua vigilância, contudo, não é a de quem inspeciona a inteligibilidade corporal de um gênero, mas a de quem se coloca de pé, como sentinela, para defender uma menina com pênis do interrogatório cisnormativo. Preciado (2019) elucida que “onde a arquitetura parece simplesmente se colocar a serviço das necessidades naturais mais básicas [...], suas portas e janelas, seus muros e aberturas, regulando o acesso e o olhar, operam silenciosamente como a mais discreta e efetiva das ‘tecnologias de gênero’” (PRECIADO, 2019, p. 1). O banheiro público, nesse sentido, participa da produção generificada e binária dos corpos. A partir do século XX, para o filósofo, “os banheiros se tornam autênticas células públicas de inspeção nas quais se avalia a adequação de cada corpo com os códigos vigentes de masculinidade e feminilidade” (PRECIADO, 2019, p. 1). Nesse espaço, desde a placa na porta, que marca a binaridade de gênero, até a vigilância e o controle do acesso, tudo que importa é o gênero.

No que se refere à utilização de banheiros públicos por pessoas trans, a vigilância ganha contornos violentos. Em 2022, por exemplo, o então vereador de Belo Horizonte e hoje

deputado federal, Nikolas Ferreira (PL/MG), compartilhou em suas redes sociais um vídeo, no qual expôs uma adolescente trans de 14 anos. Na gravação, o político de extrema direita convocava os seus milhões de seguidores a boicotar uma escola privada de Belo Horizonte: “Eu faço aqui minha propaganda contrária. Se você está com um filho dentro do Santa Maria, tire seu filho desse colégio. Não preciso nem falar que dentro da sala de aula, com relação a matéria de história, ocorre doutrinação. Travesti no banheiro da escola da minha irmã”.⁵⁷ O vídeo, gravado por meio das lentes do celular da irmã do deputado, parece atestar que, na lógica da inspeção de gênero, “o banheiro das mulheres funciona como um mini-panóptico no qual as mulheres vigiam coletivamente seu grau de feminilidade heterossexual” (PRECIADO, 2019, p. 4) e cisgênera.

Muitos são os relatos de violências praticadas contra pessoas trans em banheiros “femininos” e “masculinos”. No caso de meninas e mulheres trans, quando coibidas e impedidas de utilizar o banheiro feminino, agressões e estupros passam a ser uma ameaça real. Recentemente, a ANTRA publicou um documento intitulado “Nota técnica sobre direitos humanos e o direito dos banheiros: vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero” (2023). O documento alerta que “proibir, negar ou dificultar os direitos trans não contribui em nada para os direitos das mulheres cis e na luta contra o machismo e o patriarcado, principalmente quando são as pessoas trans que têm sido as mais violadas e não o contrário” (ANTRA, 2023, p. 5-6).

O *currículo do enfrentamento*, atento ao que se passa na microfísica dos espaços e das relações, ensina que é preciso atentar-se aos detalhes, resistir nas minúcias do cotidiano, ali onde o poder opera na sofisticação do que é quase imperceptível. Essas pequenas lutas demandam a criação de um currículo capaz de se conectar às reivindicações de diferentes corpos e populações cujas vidas são precarizadas e violentadas. Trata-se de um currículo que entende que a violência é “uma maneira de expor, da forma mais aterrorizante, a vulnerabilidade primária humana a outros seres humanos. É uma forma pela qual somos entregues, sem controle, à vontade do outro, um modo em que a própria vida pode ser expurgada pela ação intencional do outro” (BUTLER, 2019d, p. 49). Para enfrentar a violência, diferentes mães se conectam em luta e marcham para reivindicar justiça e afirmar que seus filhos e filhas não estão desamparados em casa. O currículo que elas praticam, forjado na sensação de urgência em

⁵⁷ Notícia disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2022/07/mp-abre-investigacao-sobre-nikolas-ferreira-por-expor-aluna-trans-em-banheiro-escolar.ghtml>. Acesso em 27 maio 2023.

proteger as crianças trans, transita por diferentes espaços sociais e políticos, como veremos no depoimento a seguir.

Duas semanas atrás, um deputado daqui pegou uma imagem de uma *fake news* ridícula de 2017, de um monte de criança pelada no banheiro, e solicitou uma audiência pública na Assembleia Legislativa alegando que, em algum momento, o MEC iria baixar essa portaria. E a gente [Luna e outras mães do coletivo Mães pela Diversidade] foi lá para a Assembleia. Eu falei nessa Assembleia. Ao final daquele absurdo, daquele monte de pastor falando loucura... ao final da audiência, várias representantes da sociedade foram. Aí o deputado já estava dizendo coisas do tipo assim: “Ah! Mas os LGBT são muito organizados!” [...] “Ah, mas as mães, o que as mães têm a ver com a história?” Eu disse: “convido os senhores a conhecer nossas famílias, porque *nossos filhos têm famílias!*”.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 80.

Ter uma família é uma linha de pertencimento que, na estratégia de *lutar como uma mãe*, adquire força afetiva e opera para comover e sensibilizar. Nessa estratégia, narrativas de acolhimento são movimentadas para fazer micropolítica. Narrativas que, em movimentos de “maternagem e militância”, e como forma de reivindicar justiça, “contabilizam crimes”, “pranteiam as vítimas fatais” e “protestam também contra a negligência do Estado” (NOVAIS, 2020, p. 294). Luna, por exemplo, traduz esse movimento como “uma rede muito amorosa”, que precisa ser confeccionada para lutar pela vida das crianças trans (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 112). Uma rede que, no *currículo do enfrentamento*, é feita com os retalhos das vidas de mães que choram por seus filhos(as), que vibram com cada pequena vitória e que se reconhecem nas lutas que precisam travar. Reconhecimento que faz Teuda sorrir, ao recordar a experiência do encontro com outras mães: “A gente quando encontra uma com a outra e conversa parece que você está falando de você mesmo” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 274).

A confecção de uma rede amorosa para lutar, no *currículo do enfrentamento*, “assemelha-se mais a uma estratégia de insurreição contra normas cis-heterocentradas do que ao mito do amor materno. As emoções que emergem nessas falas não devem ser lidas como reações passivas, involuntárias [...] ou carentes de racionalidade” (NOVAIS, 2020, p. 303). Nessa mesma direção, Patrícia Hill Collins (2019) chama de equivocada a forma como algumas feministas brancas do norte global, especialmente dos Estados Unidos e da Europa, lidam com as lutas forjadas na “maternagem ativista”, ao considerá-las politicamente imaturas. Para a autora, “esse tipo de pensamento estabelece uma hierarquia de feminismos, atribui um *status*

secundário às práticas de mulheres negras nos Estados Unidos e na África, e não reconhece a maternidade como símbolo de poder” (COLLINS, 2019, p. 321).

Quando, por exemplo, o *currículo do enfrentamento* convoca mães a narrarem e prantearem publicamente a morte de suas filhas e filhos, das crianças de seus lares e daquelas que são filhas de outras mães, o que está em jogo é a ritualização do luto que, de acordo com Butler (2015c), não somente confere o estatuto de humano a um corpo, mas tem o potencial de desestabilizar os enquadramentos de poder que instituem algumas vidas como passíveis de luto e outras como não-choráveis e desprovidas de qualquer reconhecimento. Afinal, “o luto público está estreitamente relacionado à indignação, e a indignação diante da injustiça ou, na verdade, de uma perda irreparável possui um enorme potencial político” (BUTLER, 2015c, p. 66).

Em um contexto de vulnerabilidade e violências da mais variadas, é interessante notar que são as mães que têm assumido as trincheiras das lutas empreendidas por coletivos de familiares de pessoas LGBTQIAP+ no Brasil. Nessas lutas, elas aparecem em um lugar de protagonismo e liderança, ainda que outros familiares façam parte e militem nesses coletivos. Ademais, mesmo com a presença de pais, avôs, tias e outras categorias de parentesco, os coletivos, tais como “Mães pela Diversidade”, “Mães da Resistência” e “Mães pela Liberdade”, recusam-se a abdicar do uso da categoria “mãe” na ação política. Novais (2020) explica que, ao fazerem isso, “as ativistas negam a tentação normativa da língua portuguesa em tornar masculino qualquer substantivo coletivo que inclua a mínima presença de homens. Sobretudo, elas indicam que o grupo funda suas práticas políticas na performance dessa maternagem ativista” (NOVAIS, 2020, p. 311).

Por meio da estratégia de *lutar como uma mãe*, o *currículo do enfrentamento* se movimenta em diferentes frentes de atuação. Luna, nesse sentido, lembra da luta que precisou empreender para que Gael tivesse garantido o direito ao “RG Social”. Emocionada, ela me conta: “De lá pra cá ele já tirou RG Social [...], ele já viajou de avião com o RG Social. Ele se hospedou em hotel, porque eu queria que ele fosse pra um hotel, não pra *Airbnb* que ninguém pede documento. Eu queria que ele fosse pra um hotel. Eu queria que aquele RG Social fosse testado. E ele foi com RG Social” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 177). Para emitir a Carteira de Identidade com o nome social, como quase tudo na vida de uma criança trans, foi preciso lutar, “mexer em outras estruturas”, como explica Luna:

Ano passado liguei pro Instituto de Identificação pra fazer o RG dele. Uma funcionária super educada e super despreparada disse assim: “Ah, senhora, mas a gente não faz de criança, não. Não tem demanda!”. Eu disse: “Mas

olha a demanda aqui”. Ela disse: “Não, mas a gente não faz porque... Faz assim, converse com o diretor que ele dá um jeitinho”. Eu não queria jeitinho. Então, o Mães pela Diversidade oficiou o instituto. A gente foi lá se reunir com o diretor do instituto. Levei Gael para o diretor ver que tinha uma pessoa ali. E a partir dessa reunião uma funcionária foi designada para fazer RG Social. O sistema interno de identificação ganhou outras opções de gênero além do masculino e feminino. Foi feita uma autorização que, inclusive, a gente redigiu porque os procuradores dele estavam meio sem tempo. Para os pais autorizarem os filhos a fazer o RG Social como manda a lei, os filhos menores de dezoito anos, foi criado um fluxo para isso, que é muito simples hoje. Gael foi o primeiro RG Social de uma criança, menor de idade no estado. Mas, depois de Gael, vários outros já fizeram. Então usamos o fato de que nós somos pessoas que conseguimos acessar determinados ambientes pra isso.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 179.

Luna também me conta que a madrinha de Gael tem um cartório. Ela é notarial. “E aí ela, por causa de Gael, começou a inserir na pauta da Associação Nacional dos Cartórios a questão das retificações, de como fazer, de como tratar as pessoas trans, sabe? Agora ela está lutando junto à Corregedoria pra que o estado faça um provimento pra nascimento de crianças intersexo”. Com o olhar cheio de orgulho, a mãe continua:

Então, assim, começou com Gael. Essa *rede amorosa* de Gael não ficou nele. A gente usa as ferramentas que a gente tem. O pai de Gael já solicitou ao GAL, que é a rede interna de laboratórios (ele trabalha nessa área), que faça a inserção do nome social no sistema interno do GAL. Então toda vez que ele tem uma reunião em Brasília sobre qualquer coisa, ele vai lá de novo bater na porta das pessoas pra falar sobre esse assunto. [...] Aí, outro amigo nosso que trabalha no DETRAN encabeçou... é... não sei se você viu, né? Que a CNH agora vai ter nome social... Assim, a luta foi encabeçada por um amigo nosso aqui de Sergipe.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 102.

Para as pessoas que dizem amar o seu filho, Luna, movimentando-se entre as linhas de um *currículo do enfrentamento*, conclama para uma luta que nomeia como “afetuosa, amorosa”:

Eu falo muito isso para as pessoas. “Ai, eu amo o seu filho!”. Eu digo: “faça alguma coisa por ele!”. Porque na hora que alguém que ama meu filho faz alguma coisa por ele, faz alguma coisa por outros. Digo: “Conte nossa história! Conte nossa história para as pessoas”. É... “Ai, eu trabalho no RH de não sei onde”. “Contrate uma pessoa trans”. Já consegui um rapaz trans que foi contratado lá na faculdade particular em que eu trabalho. Fico aperreando a menina do RH. Eu digo: “é pouco!” Aí ela fala assim: “professora, a gente não está abrindo contratação”. Aí eu digo, “mas quando for abrir, tenho os currículos pra lhe mandar”.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 107.

Lutar com amorosidade implica criar um currículo que se movimenta como as mães. Um currículo capaz de se indignar com as injustiças, chorar as vidas perdidas, agenciar corpos

e apostar na força das pequenas insurreições, das vozes que não se calam, das dores que ocupam as ruas. No *currículo do enfrentamento*, lutas são imaginadas, gestadas e paridas como um grito que, ao ecoar pelo mundo, desfaz os enquadramentos que produzem tristeza, sofrimento e morte. Trata-se de um currículo que convida a sonhar e fazer do sonho o lugar possível de fabulação de mundos outros. Afinal, o *currículo do enfrentamento* escuta o clamor de uma mãe, quando diz: “Meu sonho na verdade é que quando Gael crescer, ele encontre um lugar melhor do que quando ele transicionou” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 100).

Por escutar e ser sensível aos clamores de quem deseja que o mundo seja melhor para seus filhos e filhas, o *currículo do enfrentamento* sabe que há na vida uma condição de interdependência fundamental. Por isso, ele demanda uma *subjetividade lutadora*, que tem no desejo de agenciar lutas, sua marca mais importante. Nesse currículo, ensina-se que os nossos corpos e as condições para uma vida corporal vivível não dependem unicamente de nós mesmos, mas de uma rede de relações que são “constitutivas com outros humanos, processos vivos, condições inorgânicas e meios de vida” (BUTLER, 2019a, p. 144). Desse modo, o *currículo do enfrentamento* se movimenta como as mães, aposta nas relações e entende que a vulnerabilidade que atravessa e constitui os corpos de crianças em dissidências de gênero e sexualidade, também pode ser território para que alguma coisa rebelde passe, uma linha de resistência seja traçada e os enfrentamentos às normas sejam inventados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEGUIR CONFABULANDO PEDAGOGIAS E CURRÍCULOS SENSÍVEIS ÀS INFÂNCIAS EM DISSIDÊNCIAS

Esta tese de doutorado é feita de *encontros*. Encontros que me transformaram ao longo do percurso da cartografia inventada para pesquisar pedagogias e currículos *com* infâncias em dissidências. Encontros que me sensibilizaram e me fizeram mudar de rota, reinventar procedimentos metodológicos, produzir lentes capazes de enxergar não a profundidade, mas a superfície de pedagogias e currículos que, agenciados à vida de crianças em dissidências de gênero e sexualidade, são *deformados* e abrem-se para experimentar com a diferença. Nessas últimas palavras que, comumente, são chamadas de *considerações finais*, é hora de falar de *despedidas*. Mas, antes, um lembrete que aprendemos com a voz das montanhas de Minas Gerais: “O trem que chega é o mesmo trem da partida. A hora do encontro é também despedida”.⁵⁸

Falar de despedidas, em uma tese de natureza cartográfica, que se ocupa em mapear linhas que não têm início ou fim, pode soar estranho. Até mesmo porque concordamos que na vida *e* em um território *e* em um fazer cartográfico, “nunca é o início ou o fim que são interessantes; o início e o fim são pontos. O interessante é o meio” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 52). No interior das chegadas e dos encontros, estão as partidas e as despedidas. Por isso, quero fazer destas últimas palavras, um *convite* para que sigamos organizando encontros, compondo com eles, confabulando pedagogias e currículos capazes de, no jogo da diferença, acolher a vida em seus devires sempre múltiplos e abertos.

Trata-se de um convite aberto, que se mistura aos territórios que foram cartografados na pesquisa realizada e nos interpela a seguir no movimento da criação. Nele, estão registradas algumas linhas traçadas no processo de acompanhar percursos de *aprendizagens* produzidas no encontro com as infâncias em dissidências que compõem esta cartografia, e com todos os corpos que, sensíveis à vida que não cessa de se movimentar, abrem-se para criar pedagogias e currículos *outros*. Pedagogias e currículos que são inventados em ato e anunciam um tempo *porvir*.

Em movimentos de desvio, resistência, descontinuidade, desmontagem e criação de um corpo *outro*, as crianças que fizeram parte desta pesquisa e suas infâncias em dissidências disparam em diferentes espaços, tais como: a família, a escola, o currículo e a clínica, signos de transição, despedida, dor, dúvida, alegria, confusão, acolhimento, luto, amor e abertura para a

⁵⁸ Trecho extraído da canção “Encontros e Despedidas”, de Milton Nascimento. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47425/>. Acesso em: 15 nov. 2023.

diferença. Trata-se de infâncias que, ao se moverem, movem com elas pedagogias, currículos e modos de vida. A novidade inaugurada e disseminada por essas infâncias interroga pedagogias e currículos, interpelando-os a *transicionar* e fazer da transição, dos deslocamentos e das viagens imóveis, a matéria para a criação de um fazer pedagógico e curricular que somente pode existir em ato, para um presente e um futuro que queremos diferente.

Híbridas e escorregadias, as crianças que experimentam e disparam signos de dissidência borram as fronteiras de corpo, gênero e sexualidade, demandando que suas famílias, pedagogias e currículos abram as portas para vê-las, senti-las e acolhê-las na multiplicidade que as constitui. Trata-se de crianças e infâncias de nosso tempo. Crianças que nos convidam a entrar com elas no jogo da diferença e, assim, inventar pedagogias e currículos *outros*, capazes de desordenar as normas para abrigar a vida em seu devir incessante e criador. Crianças cujas infâncias batem à porta de nossas casas e escolas, reivindicando currículos hospitaleiros, dispostos a experimentar um falar forasteiro, abertos às sensações e aos afectos, capazes de fazer o enfrentamento às normas que excluem e subtraem a vida.

Assim, esta tese mostra que, no encontro com a *pedagogia da hospitalidade*, é possível aprender que quando os corpos se abrem para o reconhecimento e acolhimento da diferença, tudo se movimenta e algo da vida se passa, disparando no currículo a possibilidade de *transformação*. A pedagogia da hospitalidade, conforme evidencia esta tese, faz um exercício ético de ensinar na alteridade, acolhendo a estrangeiridade das infâncias em dissidências como força capaz de instaurar a novidade, a descontinuidade e o recomeço. Trata-se de um modo de ensinar que pratica a alteridade ao priorizar “o desejo de estabelecer relações, de alternar posições, de ser ‘outro’” (PARAÍSO, 2020, p. 285). Uma pedagogia que entende “que existe, em um currículo e em uma vida, a possibilidade dos encontros improváveis e de invenção de outros possíveis” (PARAÍSO, 2020, p. 285). A pedagogia da hospitalidade demanda e produz um *currículo de portas abertas*, sensível à abertura para o outro, ao estrangeiro, ao que não tem um nome, uma identidade, uma forma. Afinal, o que está implicado na pedagogia da hospitalidade e no currículo que ela produz, é a possibilidade de experimentar a alegria do trânsito, dos devires, das conexões, da novidade e da vida. Movimento que, como mostra esta tese, não se faz sem sofrimento, passagens, lutos e despedidas.

Já no encontro com a *pedagogia da hesitação*, aprendemos que a chegada das infâncias em dissidências à escola e ao currículo, não se dá sem incertezas, angústias, medos e inquietudes. Trata-se de uma pedagogia que titubeia, vacila, “treme as pernas”, gagueja e faz o currículo gaguejar, abrindo-o para falar e praticar outras línguas, como as do acolhimento da imprevisibilidade e da diferença. Ela sabe que a língua “é um agenciamento heterogêneo de

expressão em perpétuo desequilíbrio, possibilidades de criação em seu meio, afirmando disjunções em funcionamento com outras matérias do campo social” (BARROS; ZAMBONI, 2012, p. 119-120). Em uma língua, seja ela qual for, é sempre possível encontrar um devir que a arrasta para um uso menor, isto é, intensivo. Uma língua menor que se constitui como “uma língua sem gramática, e que vive de vocábulos roubados, mobilizados, emigrados, tornados nômades interiorizando ‘relações de força’” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 51). Uma língua que seja capaz de estabelecer relações sem exigir que os corpos, as infâncias, o ensinar e o aprender sejam traduzidos a partir dos códigos semânticos da norma. Que experimente para fazer de um outro modo e, assim, forjar saídas que afirmem a vida.

Em um encontro, seja ele qual for, alguma coisa se passa, desliza na pele, produz sensações. Desse modo, no encontro com a *pedagogia dos afectos queer*, aprendemos que ensinar é prática que não se faz sem afetar e ser afetado(a). Trata-se de uma pedagogia tecida no enlace dos corpos, das sensações, das alianças, misturas e conexões improváveis. Por isso, para existir e funcionar, tal pedagogia demanda a invenção de um *currículo à flor da pele*, sensível às conexões com os afectos disparados nas infâncias em dissidências de gênero e sexualidade. Afectos capazes de deslocar sentidos, movimentar raciocínios, disparar sensações das mais variadas e agenciar alianças que, embora provisórias e sempre passíveis de serem desfeitas e recriadas, fazem com que seja possível confabular mundos porvir.

Na relação com as infâncias em dissidências, um *currículo do enfrentamento* também é demandado. Trata-se de um currículo que ensina que na educação, nas famílias, nos movimentos sociais e na vida que compartilhamos, é preciso lutar e resistir. Por se tratar de um currículo que funciona e se movimenta em linhas micropolíticas, corpos são agenciados e fazem bando; vidas se encontram e fazem da precariedade um território de reinvenção; lutas são maquinadas; sonhos são compartilhados, alegrias, sofrimentos e esperanças são ritualizados de modo a nos convidar a perseverar e a fazer do *luto* um lugar de *luta* por todas as crianças cujas vidas estão ameaçadas pela normatividade de gênero e sexualidade.

O *currículo do enfrentamento* compreende que muitas crianças têm atestado, a partir das geografias dissidentes de seus corpos e vidas, que a forma-criança-cisgênera e a forma-criança-heterossexual, produzidas e investidas sobre elas compulsoriamente, não as cabe. Ele reconhece que por serem do mundo, *deste* mundo, as crianças e suas infâncias em dissidências se alegram e sofrem, dançam e choram, lutam e celebram, sujeitam-se e contestam, acreditam e desistem, deixam partir, morrer, findar. Essas crianças parecem saber e sentir, a partir dos deslocamentos corporais que fazem, que as linhas de morte e despedida também carregam o germen do renascimento e da transformação.

É importante ressaltar que esta tese de doutorado, que mapeou pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências, foi escrita em um contexto social e político de muitas disputas em torno das questões de gênero e sexualidade, especialmente quando dizem respeito às infâncias e à educação. Iniciei o doutorado em março de 2020, em um momento em que o mundo era assolado pelas consequências terríveis da Pandemia do coronavírus (Covid19). No Brasil, além de enfrentarmos os efeitos letais de um novo e desconhecido vírus na saúde pública, enfrentávamos, estarecidos, um governo negligente, ultraconservador, reacionário e autoritário. Havia, entre nós pesquisadores e pesquisadoras de gênero e sexualidade, uma sensação de desamparo e medo, decorrentes da censura e da política de “pânico moral” praticados pelo novo governo. Ao mesmo tempo, sabíamos que era urgente resistir. Resistir com criatividade, com a ciência, com as universidades públicas, com os movimentos sociais, com o sonho de seguir lutando pela vida dos muitos *brasis* que constituem o nosso país.

Em nome de uma suposta “proteção às infâncias” do que passou a ser chamado de “ideologia de gênero” por setores reacionários, vimos o debate sobre gênero e sexualidade ser proibido, coibido e censurado. Professores e professoras sendo intimidados(as), pesquisadores(as) sendo perseguidos, movimentos sociais sendo criminalizados. Censura e perseguição que fazem com que, na prática, crianças e adolescentes fiquem mais expostos às investidas daqueles e daquelas que perpetram comportamentos abusivos e violentos. Isso porque o silêncio em torno das questões de gênero e sexualidade protege apenas agressores e agressoras sexuais. Resistindo a essas práticas de silenciamento, esta tese de doutorado se soma a uma gama de outros trabalhos que vêm denunciado a importância de não ceder a esses discursos que querem eliminar nosso campo de estudos e, em última instância, nossas existências.

Esta tese de doutorado também evidencia que as crianças e suas infâncias em dissidências não estão sozinhas. Há resistências sendo forjadas em muitos espaços. Em casa, nas escolas, nas ruas, nas universidades, nos movimentos sociais e em outras instituições, mães, pais, professores(as), pesquisadores(as) e profissionais da saúde, sensíveis às interpelações de nosso tempo e às vidas das crianças em dissidências, estão cavando caminhos, criando possíveis, inventando pedagogias e currículos capazes de hospedar a diferença, fazer gaguejar a linguagem da educação, criar outras sensibilidades e assumir, com a urgência de uma vida, as lutas e os enfrentamentos que precisam ser travados.

Em tempos de produção de desencanto na educação e no campo curricular, em que a escola tem sido fortemente atacada por movimentos que defendem que crianças e adolescentes sejam educados em casa e não em instituições formais de ensino – como, por exemplo, o

movimento *Homeschooling*⁵⁹ –, esta tese mostra que a escola, a pedagogia e o currículo podem ser aliados à vida de crianças que escapam às normas de gênero e sexualidade. A escola, as pedagogias que confabulamos, os currículos que inventamos podem ser, como evidencia esta tese, territórios nos quais linhas que levam à vida são traçadas, fazendo com que crianças resistam à violência e escapem aos poderes que as querem tristes e mortas.

No fazer cartográfico desta tese, também descobri que “em um mapa, seja ele qual for, é tarefa impossível cartografar todas as suas linhas, esgotar todos os seus movimentos” (SILVA, 2018, p. 126). No território investigado para esta pesquisa, algumas linhas que atravessam as pedagogias e os currículos criados no encontro *com* as infâncias em dissidências, foram registradas e se tornarão objeto de análises futuras. Instiga-me, por exemplo, o desejo de compreender e analisar a invenção de uma “pedagogia antiCIStêmica” para um “currículo dissidente”. Também desejo discutir, em trabalhos futuros, as diferenças geracionais entre as infâncias das crianças em dissidências de nosso tempo e as que aparecem em narrativas de outras temporalidades. Considero importante e é meu desejo cartografar linhas de *despatologização* da diferença nas infâncias de crianças trans; explorar e discutir, de modo sistemático, a ambivalência das práticas de cuidado nas infâncias em dissidências; analisar o que é capaz de criar na pedagogia e no currículo um “devir-bicha”, que foi observado e registrado na cartografia realizada; problematizar os agenciamentos de gênero, classe social, raça e etnia nas infâncias em dissidências, nas pedagogias e nos currículos.

O trabalho de analisar e discutir essas diferentes questões deverá ser feito em outros mapas e cartografias, dando vazão e continuidade às linhas sempre abertas desta tese de doutorado. Por isso, finalizo fazendo um convite para que sigamos agenciando encontros, apostando na força da invenção, confabulando pedagogias, currículos e aproximando-os da vida em seu desejo de proliferação. Um convite para, acima de tudo, escutar as crianças, fazer bando com elas, de modo a não deixar findar a chama da dissidência e a alegria, sempre insurgente, da criação. Afinal, como ensinam as crianças, as pedagogias e os currículos mapeados nesta tese, a vida resiste e persevera nos bons encontros.

⁵⁹ Um estudo realizado por Barbosa (2016), por exemplo, evidencia que o movimento *Homeschooling*, que defende que crianças e adolescentes não frequentem a escola e sejam educados em casa, tem ganhado força no Brasil. O estudo conclui que tal movimento “provoca questionamento sobre a escola, seja ela pública ou privada. Rejeitando-a em sua estrutura e forma de funcionamento, as famílias que optam pelo ensino em casa apontam a necessidade de se repensar o papel e a existência dessa instituição, ameaçando as representações coletivas sobre ela, tão diluídas no cotidiano das pessoas” (BARBOSA, 2016, p. 164).

REFERÊNCIAS

- AHMED, Sara. *La política cultural de las emociones*. Ciudad Universitaria: Universidad Nacional Autónoma de México; Programa Universitario de Estudios de Género, 2015.
- ARENDDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Nota técnica sobre direitos humanos e o direito dos banheiros: Vencendo a narrativa do apartheid de gênero que impede as pessoas transgêneras do acesso à cidadania no uso dos banheiros e demais espaços segregados por gênero. Brasil: ANTRA, 2023.
- BAGAGLI, Beatriz P. “Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”. Campinas: UNICAMP/IEL/Setor de Publicações, 2015.
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-22, 2020.
- BANDEIRA, G. A.; SEFFNER, F. Futebol, gênero, masculinidade e homofobia: Um jogo dentro do jogo. *Espaço Plural*, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 246–270, 2000.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, jan.-mar., 2016.
- BARROS, Maria Elizabeth B.; ZAMBONI, Jésio. Gaguejar. In: In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C (Org.). *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. p. 119-121.
- BENEVIDES, Bruna G. Criança trans de 13 anos assassinada no Ceará no dia 03/01/2021. In: BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim (Org.). *Dossiê: assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular; ANTRA; IBTE, 2021. p. 38-39.
- BIDIMA, Jean-Godefroy. *De la traversée: raconter des expériences, partager le sens*. Rue Descartes, n.36, p. 7-17, 2002 [Tradução para uso didático por Gabriel Silveira de Andrade Antunes].
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015b.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015c.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a Política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”.* São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019b.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género.* Buenos Aires: Paidós, 2019c.

BUTLER, Judith. *Vida precária: Os poderes do luto e da violência.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019d.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul. 2026.

CARDOSO, Lívia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2015.

CARNEIRO, Gláucia. Corpo em trânsito e desterritorializações de gênero no currículo da cidade com a arte. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades.* Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 327-344.

CARNEIRO, Gláucia Conceição.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. *Práxis Educativa, [S. l.]*, v. 13, n. 3, p. 1003–1024, 2018.

CARNEIRO, Gláucia Conceição. *Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação: corpo, cidade e artivismos.* 2020. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Currículo da Educação Infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades.* Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 31-52.

CASSAL, Luan Carpes Barros. *Quem ficou para trás? Um estudo entre crianças mortas, gênero e sexualidade.* Tese [Doutorado], Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Universidade Federal Fluminense, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.* São Paulo: Boitempo, 2019.

CORAZZA, Sandra M. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra M. *O que quer um currículo: Pesquisas pós-críticas em Educação.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-76.

- CORAZZA, Sandra M. *Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CORAZZA, Sandra M; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra M. *História da Infância Sem Fim*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- CORAZZA, Sandra M. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 7-10, mar. 2005.
- CORAZZA, Sandra M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005b.
- CORAZZA, Sandra. M. Contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação. *Revista Digital do LAV, [S. l.]*, n. 8, p. 1-19, 2012.
- CORNEJO, Giancarlo. *La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía "queer"*. *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, n. 39, 2011, p. 79-95.
- CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p. 73-82.
- CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade. *Áskesis*, v. 4, n.1, p. 130-142, 2015.
- COSTA NOVO, Arthur Leonardo. “Mãe, Maria nunca existiu! Me chama de João?” Uma análise etnográfica das relações de família e medicalização nas experiências de “crianças trans”. *Horizontes Antropológicos*, v. 27, n. 60, p. 317-349, maio 2021.
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza M. B. Crianças e infâncias (im)possíveis na escola: dissidências em debate. *Periódicus*, n. 9, v. 1, maio-out. 2018, p. 55-74.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. V.4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: Filosofia Prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. V. 1. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. V. 3. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. V. 5. São Paulo: Editora 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: Por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os Signos*. São Paulo: Editora 34, 2022.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

EDELMAN, Lee. *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. London: Duke University Press, 2004.

FARIAS, André Brayner de. *Poéticas da Hospitalidade: ensaios para uma filosofia do acolhimento*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

FAVERO, Sofia. *Crianças trans: infâncias possíveis*. Salvador: Editora Devires, 2020.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. O caso do aluno gay expulso da escola: moral, verdade e ética nas construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro (Org.). *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Editora Devires, 2018. p. 35-56.

FILHO, Evanilson Gurgel de Carvalho; MAKNAMARA, Marlécio. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 345-362.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Revista Antropológicas*, n. 22, v. 29(2), p. 114-141, 2018.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Maria Continentino. A dimensão inventiva do pensamento da desconstrução. *Ao Largo*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 11-24, 2015.

FUGANTI, Luiz. Agenciamento. In: CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Abecedário: Educação da Diferença*. Campinas: Papirus, 2009. p. 13-16.

GALLO, Sílvio. Da escola à rua: passos para uma filosofia da infância. In: RODRIGUES, Alexandro. *Crianças em dissidência: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Editora Devires, 2018. p. 200-216.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GARRETAS, María-Milagros Rivera. *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial, 2012.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero, *Psicologia Política*, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LAZZAROTTO, G. D. R.; CARVALHO, J. D. Afetar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C (Org.). *Pesquisar na Diferença: um abecedário*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012. p. 23-25.

LINDON, Mathieu. *O que amar quer dizer*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-436.

LOPES, Denilson. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Finatec, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAKNAMARA, Marlécio. Cruzando fronteiras discursivas de pesquisas em ensino de Ciências: em foco, currículos, *Revista Insignare Scientia*, v. 5, n. 4, p. 262-281, set./dez. 2022.

MARACCI, João Gabriel.; KVELLER, Daniel. Boianovsky. O que pode uma ave morta? Reflexões sobre teoria queer, afetos e negatividade. *Revista Periódicus*, [S. l.], v. 2, n. 16, p. 126–142, 2021.

MARACCI, João Gabriel; PRADO, Marco Aurelio Maximo. Ofensivas Antigênero e a Depuração dos Direitos Humanos como Política de Estado no Brasil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 1372–1392, 2022.

MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, Fernanda P. de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. *Periódicus*, n. 9, v.1 maio-out. 2018, p. 136-160.

MUÑOZ, José Esteban. *Utopía Queer: el entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

NAPLES, Nancy A. “*Activist Mothering: Cross-Generational Continuity in the Community Work of Women from Low-Income Urban Neighborhoods*”, *Gender and Society*, v. 6, n. 3, p. 441–63, 1992.

NASCIMENTO, Letícia. *Transfeminismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos ou Como se filosofa com o martelo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

NOVAIS, Kaito Campos de. Lutar, amar e sofrer entre as Mães pela Diversidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 291–316, dez. 2020.

NUNES, Thamirys. *Minha criança trans? Relato de uma mãe ao descobrir que o amor não tem gênero*. Curitiba: Camila Cassins Jordão, 2020.

ODARA, Thiffany. *Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação*. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Salvador: Editora Devires, 2020a.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. *Nem ao centro nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero*. Salvador: Editora Devires, 2020b.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 281-305.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010a. p. 15-29.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: SANTOS, Lucíola et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann Meyer; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender, *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, jan./abr. 2016a, p. 194-225.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência, *Currículo sem fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016b.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículos, gêneros e sexualidades para fazer a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria

Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 13-21.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões, *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414 – 1435, out./dez. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Cultura: “Gabriel e eu” ou o amor é o signo que faz a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, João Paulo de Lorena; SONTAG, Sabrina Sanches Martins. Currículo, gênero e sexualidade: crianças entre a vontade de saber e o risco de se perder em meio ao silêncio da escola. In: TRAVERSINI, Clarice Salette; LOCKMANN, Kamila; SPERRHAKE, Renata (Org.). *Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 28-41.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). *Pistas do método da Cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das Travestilidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PELBART, Peter Pál. *Ensaio do assombro*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

PERRA, Hija de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. *Revista Periódicus*, v.1, n.2, p. 1-8, 2015.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto contrasexual*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. “Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino”. Trad. de Davi Giordano e Helder Thiago Maia. *eRevista Performatus*, Inhumas, ano 7, n. 20, abr. 2019.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

REIS, Cristina D’Ávila. *Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

REIS, Cristina d’Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A Constituição de Corpos Guerreiros em um Currículo Escolar. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 38, n. 4, 2013.

RIBEIRO, Vândiner. *Currículo e MST: Relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais.

RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Seuil, t. 1, 1983.

RODRIGUES, Alexsandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. In: RODRIGUES, Alexsandro. *Crianças em dissidência: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Editora Devires, 2018. p. 11-34.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 30, p. 1–21, 2019.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ROSE, Nikolas. Como se Deve Fazer a História do Eu? *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2013.

SANTOMÉ, J. T. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 21, n. 1, 1996.

SANTOS, Adriana Rosa Cruz. Para acabar com o juízo (de deus): Artaud, Foucault e os corpos ingovernáveis. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 132-141, 2018.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, João Paulo de Lorena. *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados*. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 57, n. 54, 2019.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. *Acta Scientiarum. Education*, v. 45, n. 1, p. e65889, 10 ago. 2023.

SIMPSON, Keila; BENEVIDES, Bruna; ARAÚJO, Maria Clara; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Carta aberta sobre a situação da população de travestis e transexuais à Sra. Margarette May Macaulay – Relatora sobre pessoas Afrodescendentes da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH). In: BENEVIDES, Bruna G. *Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022 – ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais)*. Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2023. p. 102-105.

SOARES, Ana Paula Muller. *Ativismo Digital Materno: características e interfaces do movimento de mães em rede com a mídia independente e os feminismos*. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOARES, Victor Dias Maia. Hospitalidade e Democracia por vir a partir de Jacques Derrida. *Ensaio Filosóficos, [S. l.]*, v. 2, p. 162-179, 2010.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves; MAGNABOSCO, Molise de Bem. A vida pode ser escrita por linhas tortas: quando infâncias, gêneros e sexualidades interrogam o desenvolvimento. In: RODRIGUES, Alexsandro. *Crianças em dissidência: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Editora Devires, 2018. p. 149-166.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPIVAK, Gayatri. *¿Puede hablar el sujeto subalterno? En Orbis Tertius*, año 3, Nº 6, 1998, p. 175-235.

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação & Realidade, [S. l.]*, v. 27, n. 2, 2002.

VENCATO, Anna Paula. “Existimos pelo prazer de ser mulher”: uma análise do Brazilian Crossdresser Club. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2015. 244f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIANA, Igor. *O espetáculo do gênero: uma cruzada no século XXI*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2019.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze, *Sofia, Espírito Santo, Brasil*, v. 7, n. 2, p. 322–342, 2018.

ZEVALLLOS, Verónica Pilar G. *Derrida e a Educação: o acontecimento do impossível*. 2010. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

APÊNDICES**CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

Declaro que concordo que a instituição escolar _____, localizada na rua _____, número: _____, bairro: _____, CEP: _____, cidade: _____, participe da pesquisa intitulada **Pedagogias porvir com currículos e infâncias em dissidências**, realizada por João Paulo de Lorena Silva, doutorando da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro *com* infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”.

Para a coleta das informações será feita observação em sala de aula e nos demais espaços escolares. Nessas observações, o pesquisador registrará, em diário de campo, informações sobre as práticas curriculares das aulas e atividades observadas. Além disso, alguns estudantes e docentes poderão ser entrevistados, a fim de complementar as informações obtidas. É garantido às(aos) participantes e à instituição escolar total sigilo quanto ao seu nome e eventuais informações confidenciais. Os dados coletados serão analisados e divulgados por meio da tese de doutorado e também por meio de trabalhos e artigos científicos.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do/a Diretor/a ou Coordenador/a da escola: _____

Assinatura do Diretor ou Coordenador/a da escola

* Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada à escola participante da pesquisa e a outra será arquivada pelo pesquisador.

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO ÀS CRIANÇAS**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”. Um de seus responsáveis permitiu que você participe. Queremos saber sobre a sua vivência na escola e sobre o seu convívio com os seus colegas, professores(as) e família.

As crianças que irão participar desta pesquisa são estudantes do ensino fundamental. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser. A pesquisa será feita na sua escola e o pesquisador assistirá às aulas remotamente, através de plataformas de transmissão online e/ou na sua turma, de modo presencial, em uma carteira ao fundo da sala.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. No decorrer da pesquisa, além das observações em sala de aula, serão feitas entrevistas com os participantes, que serão gravadas para analisar as informações. Além disso, os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos(as) entrevistados(as). Também se compromete a deixá-los(as) à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o(a) participante poderá buscar indenização nos termos da

Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

Se você tiver alguma dúvida, poderá perguntar para o pesquisador pessoalmente ou pelos contatos escritos na parte de cima deste texto. Caso tenha alguma dúvida sobre a conduta ética na pesquisa, você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Eu, _____
_____, aceito participar da pesquisa “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois ninguém vai ficar furioso. O pesquisador tirou minhas dúvidas.

Eu concordo em participar desta investigação no nível indicado a seguir:

- () Observações das atividades desenvolvidas e das interações em sala de aula.
- () Entrevistas remotas e/ou presenciais.

Recebi uma via deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

João Paulo de Lorena Silva

Pesquisador corresponsável

Assinatura da criança

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS ADULTOS QUE PARTICIPAM DA
PESQUISA**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro *com* infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”. Essa pesquisa tem como tema de fundo a vivência das crianças no ambiente escolar, no que diz respeito à diversidade e às relações que elas desenvolvem entre elas, com os professores e demais profissionais da educação.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas sobre a conduta ética na pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a coleta das informações, faremos uma entrevista de modo remoto ou presencial (caso tenhamos segurança sanitária para isso) no decorrer do ano de 2022. Durante a entrevista, que será gravada, o pesquisador registrará informações relativas às relações entre responsáveis por crianças/estudantes e escola. Para isso, utilizará como instrumento caneta e caderno, bem como a gravação da entrevista. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda dos pesquisadores pelo período de 5 anos.

Os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas os(as) pesquisadores(as) responsáveis terão acesso à identidade dos(as) participantes. No que tange às publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o(a) participante da pesquisa solicite sua omissão.

C. A sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica.

D. A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos(as) entrevistados(as). Também se compromete a deixá-los à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o(a) participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG) solicitam a sua participação no estudo intitulado “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”.

Eu concordo em participar desta investigação no nível indicado a seguir:

() Entrevista remota e/ou presencial com gravação.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que os termos serão assinados em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra comigo.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para os pesquisadores envolvidos. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do(a) participante:

Assinatura do(a) participante

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2022.

João Paulo de Lorena Silva

Pesquisador corresponsável

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)
(ENTREVISTAS)**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”. Essa pesquisa tem como tema de fundo a vivência das crianças no ambiente escolar, no que diz respeito à diversidade e às relações que elas desenvolvem entre elas, com os professores e demais profissionais da educação.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas sobre a conduta ética na pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a coleta das informações, serão realizadas entrevistas com o(a) participante, que serão gravadas para analisar as informações. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda dos pesquisadores pelo período de 5 anos. Os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas os(as) pesquisadores(as) responsáveis terão acesso à identidade dos(as) participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o(a) entrevistado(a) solicite sua omissão.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos(as) entrevistados(as). Também se compromete a deixá-los à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marluicy Alves Paraíso (FaE-UFMG) solicitam a minha participação no estudo intitulado “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

() Entrevistas remotas e/ou presenciais com gravação.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que os termos serão assinados em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra comigo.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as). Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do(a) professor(a):

Assinatura do(a) professor(a)

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2022.

João Paulo de Lorena Silva

Pesquisador responsável

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS(ÀS) PROFESSORES(AS)
(OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA)**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”. Essa pesquisa tem como tema de fundo a vivência das crianças no ambiente escolar, no que diz respeito à diversidade e às relações que elas desenvolvem entre elas, com os professores e demais profissionais da educação.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas sobre a conduta ética na pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a coleta das informações, serão feitas observações na sala de aula no decorrer do ano de 2022. Durante essas observações, o pesquisador registrará o que ocorre na sala de aula em caderno de campo. Para isso, utilizará como instrumento caneta e caderno. Serão analisadas também as atividades realizadas pelas crianças em sala de aula, bem como suas interações com o(a) professor(a) e colegas. Ademais, serão realizadas entrevistas com o(a) participante, que serão gravadas para analisar as informações. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda dos pesquisadores pelo

período de 5 anos. Os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas os(as) pesquisadores(as) responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o(a) entrevistado(a) solicite sua omissão.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos(as) entrevistados(as). Também se compromete a deixá-los à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso

(FaE-UFG) solicitam a minha participação no estudo intitulado “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

- () Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.
- () Entrevistas remotas e/ou presenciais com gravação.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que os termos serão assinados em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra comigo.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as). Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do(a) professor(a):

Assinatura do(a) professor(a)

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2022.

João Paulo de Lorena Silva
Pesquisador responsável

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA NA
ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS(ÀS) PROFISSIONAIS DA ESCOLA**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”. Essa pesquisa tem como tema de fundo a vivência das crianças no ambiente escolar, no que diz respeito à diversidade e às relações que elas desenvolvem entre elas, com os professores e demais profissionais da educação.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas sobre a conduta ética na pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a coleta das informações, serão realizadas entrevistas com o(a) participante, que serão gravadas para analisar as informações. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda dos pesquisadores pelo período de 5 anos. Os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas os(as) pesquisadores(as) responsáveis terão acesso à identidade dos participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o(a) entrevistado(a) solicite sua omissão.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

D. A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos(as) entrevistados(as). Também se compromete a deixá-los à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG) solicitam a minha participação no estudo intitulado “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

() Entrevistas remotas e/ou presenciais com gravação.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que os termos serão assinados em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra comigo.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para os(as) pesquisadores(as) envolvidos(as). Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do(a) profissional da escola:

Assinatura do(a) profissional da escola

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2022.

João Paulo de Lorena Silva
Pesquisador corresponsável

Prof. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA
NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS/ÀS RESPONSÁVEIS POR
CRIANÇAS**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada a participar de uma pesquisa que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”. Essa pesquisa tem como tema de fundo a vivência das crianças no ambiente escolar, no que diz respeito à diversidade e às relações que elas desenvolvem entre elas, com os professores e demais profissionais da educação.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas sobre a conduta ética na pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar que a criança sob a sua responsabilidade participe deste estudo, para a coleta das informações, de modo remoto e presencial (caso tenhamos segurança sanitária para isso) no decorrer do ano de 2022. Durante essas observações, o pesquisador registrará o que ocorre na sala de aula em caderno de campo. Para isso, utilizará como instrumento caneta e caderno. Serão analisadas também as atividades realizadas pelas crianças em sala de aula, bem como suas interações com a professora e colegas. Ademais, serão realizadas entrevistas com o

participante, que serão gravadas para analisar as informações. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda dos pesquisadores pelo período de 5 anos. Os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

D. Caso você não concorde que a criança sob sua responsabilidade participe desta pesquisa ou ela se recuse a participar, asseguramos que os dados da observação em sala de aula referentes às crianças que não foram autorizadas ou se recusaram a participar não serão registrados.

E. A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos(as) entrevistados(as). Também se compromete a deixá-los à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas os(as) pesquisadores(as) responsáveis terão acesso à identidade dos(as) participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. A participação da criança é voluntária. Ela poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso (FaE-UFMG) solicitam a participação da criança sob minha responsabilidade no estudo intitulado “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”.

Eu concordo que a criança sob minha responsabilidade participe desta investigação nos níveis indicados a seguir:

- () Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.
() Entrevistas remotas e/ou presenciais com gravação de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que esse formulário de consentimento deverá ser assinado em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra comigo.

Eu, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para os/as pesquisadores/as envolvidos/as. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do/a responsável:

Assinatura do/a responsável

Nome legível da criança participante:

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2022.

João Paulo de Lorena Silva

Pesquisador corresponsável

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora responsável

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA
NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DESTINADO AOS/ÀS RESPONSÁVEIS POR
CRIANÇAS QUE PARTICIPARTÃO DA PESQUISA**

Título da pesquisa: Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

e-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fones: (31) 3409-5323.

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

e-mail: joaopaulopalmas@gmail.com / fones: (31) 97517-7581.

1. Esta seção fornece informações acerca do estudo em que está sendo convidado(a) a participar:

A. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem por objetivo “produzir um mapa das pedagogias e dos currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade”. Essa pesquisa tem como tema de fundo a vivência das crianças no ambiente escolar, no que diz respeito à diversidade e às relações que elas desenvolvem entre elas, com os professores e demais profissionais da educação.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os(as) pesquisadores(as) responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas sobre a conduta ética na pesquisa podem ser esclarecidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, para a coleta das informações, faremos uma entrevista de modo remoto ou presencial (caso tenhamos segurança sanitária para isso) no decorrer do ano de 2022. Durante a entrevista, que será gravada, o pesquisador registrará informações relativas às relações entre responsáveis por crianças/estudantes e escola. Para isso, utilizará como instrumento caneta e caderno, bem como a gravação da entrevista. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda dos pesquisadores pelo período de 5 anos.

Os conteúdos das gravações e registros serão mantidos em acesso restrito pela equipe de pesquisa.

2. Esta seção descreve seus direitos como participante desta pesquisa:

A. Você poderá fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas os(as) pesquisadores(as) responsáveis terão acesso à identidade dos(as) participantes. No que tange as publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a identificação será revelada. Também nenhuma informação, mesmo que falada, será utilizada caso o pesquisado solicite sua omissão.

C. A sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica.

D. A presente proposta de pesquisa está sustentada por princípios éticos, que visam minimizar as possibilidades de danos aos participantes. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Entre os riscos possíveis está desconforto e/ou constrangimento durante as entrevistas. Diante disso, o pesquisador se compromete a agir de forma respeitosa e ética diante das opiniões ou posicionamentos dos/as entrevistados/as. Também se compromete a deixá-los à vontade para responder e conversar apenas sobre o que queiram e se sintam à vontade para tal. No caso de danos provenientes da pesquisa, o participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12. Maiores informações:<https://www.ufmg.br/bioetica/coep/pendencias-emitidas-pelo-coep-e-pendencias-documentais/>.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Participante: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Dra. Marlucy Alves Paraíso

(FaE-UFMG) solicitam a sua participação no estudo intitulado “Pedagogias porvir *com* currículos e infâncias em dissidências”.

Eu concordo em participar desta investigação no nível indicado a seguir:

() Entrevista remota e/ou presencial com gravação.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que os termos serão assinados em duas vias, uma ficará em posse do pesquisador e outra comigo.

Eu, voluntariamente, participarei desta pesquisa, sem ônus para mim e para os/as pesquisadores/as envolvidos/as. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

Nome legível do(a) participante:

Assinatura do(a) participante

Pesquisador: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Belo Horizonte _____ de _____ de 2022.

 João Paulo de Lorena Silva
 Pesquisador responsável

 Prof.^a Dra. Marlucy Alves Paraíso
 Pesquisadora responsável