

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

João Paulo de Lorena Silva

INFÂNCIAS *QUEER* NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de
modos de vida transviados

Belo Horizonte

2018

João Paulo de Lorena Silva

INFÂNCIAS *QUEER* NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de
modos de vida transviados

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob a orientação da Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Belo Horizonte

2018

S586i
T Silva, João Paulo de Lorena, 1991-
Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo [manuscrito] : a invenção de modos de vida transviados / João Paulo de Lorena Silva. - Belo Horizonte, 2018. 144 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Marlucy Alves Paraíso.
Bibliografia: f. 127-135.
Apêndices: f. 136-144.

1. Educação -- Teses. 2. Teoria queer -- Teses. 3. Identidade sexual na educação -- Teses. 4. Sexo -- Aspectos educacionais -- Teses. 5. Educação -- Relações de gênero -- Teses. 6. Currículos -- Relações de gênero -- Teses. 7. Educação sexual -- Currículos -- Teses. 8. Crianças e sexo -- Teses. 9. Educação sexual para crianças -- Teses. 10. Orientação sexual -- Teses. 11. Homossexualidade -- Teses. 12. Psicologia educacional -- Teses. 13. Psicologia infantil -- Teses. 14. Identidade (Psicologia) -- Teses. 15. Estigma (Psicologia social) -- Teses.
I. Título. II. Paraíso, Marlucy Alves, 1970--. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O
Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou **fazer inserir declaração falsa** ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É **obrigatório** que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou **alterar** documento público verdadeiro..."

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso - UFMG

Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão - UFMG

Examinadora Interna

Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - UFMG

Examinador Interno

Profa. Dra. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer - UFRGS

Examinadora Externa

Profa. Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira - UFMG

Suplente Interna

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha – UFAL/UFBA

Suplente Externo

À Simone Lorena, minha mãe e dona das minhas mais bonitas alegrias.

AGRADEÇO

Abracei o mar na lua cheia. Abracei o mar [...] E o dia sorriu. Uma dúzia de rosas, cheiro de alfazema. Presente eu fui levar. E nada pedi. Entreguei ao mar e nada pedi. Me molhei no mar e nada pedi. Só agradei (Letra de Agradecer e Abraçar, Maria Bethânia).

À *vida*, força criadora que permeia a existência de todas as coisas e que, em um movimento incessante de transformação, nos possibilita reinventar os dias, cultivar encontros e afetos, cavar possíveis. A vida foi, em todo o percurso desta pesquisa, o chão sagrado e profano sobre o qual finquei os meus pés, o (a)mar que me fez mergulhar de cabeça, o vento que embalou os meus movimentos.

À *Simone Lorena*, minha mãe, *mainha*, como costume chamá-la, por todo amor e dedicação, pelos investimentos materiais e espirituais que nunca relutou em fazer para a minha formação desde a mais tenra idade. A senhora é a minha maior referência de amor e doação. Te amo sem limites! Obrigado por ser minha mãe, amiga, companheira e porto seguro nos momentos em que mais precisei. Obrigado por acreditar em mim! Sem a senhora nada disso seria possível, meu amor.

À *Maria Joana*, minha avó, pelo amor incomensurável que se traduz, todos os dias, em preces e orações pela minha vida. A senhora é, para mim, o exemplo de uma mulher forte, que nunca perdeu a ternura mesmo em meio a tantos sofrimentos. Amo muito a senhora.

A *João Pedro de Lorena*, meu irmão, que com sua presença discreta me transmite a força de um amor que se traduz na simplicidade da vida. Te amo muito, meu irmão!

À *Verônica Lorena*, minha tia-mãe, por todo amor e apoio. Gratidão por ser mais que uma tia, pela presença materna em minha vida, pelo abraço apertado, pelo coração sempre aberto para me acolher. Te amo muito!

À *Cinthya Lorena*, minha tia, pelo amor e alegria que me contagiam sempre que nos vemos. Obrigado por acompanhar de perto todos os momentos da minha vida. A senhora me ensina, com a sua vida, que é sempre possível arriscar para ser feliz. Sua presença com Sérgio e com *mainha* na minha formatura de graduação, em Belo Horizonte, foi muito importante para mim.

Aos *familiares* queridos por sempre torcerem pela minha felicidade e realização.

Ao *Vicariato agostiniano Nossa Senhora da Consolação*, na pessoa do querido *Frei Paulo Gabriel*, por ter me possibilitado uma experiência vocacional humanizada, libertadora e encarnada nas periferias do mundo. Vocês são, para mim, uma importante referência religiosa

e humana. Gratidão imensa pela formação acadêmica e intelectual, mas acima de tudo pela formação humana, política e social que recebi. Paulo, meu querido, com você aprendi que a humildade entra em qualquer lugar. Nunca esquecerei o tempo em que morei contigo no Seminário agostiniano. Aprendi muito com o exemplo de vida de um homem apaixonado pelo mundo, poeta das margens, pastor dos/as caídos/as, discípulo fiel do Cristo que se faz *carne* no corpo dos/as excluídos/as e crucificados/as de hoje. Sou muito grato à família agostiniana.

À *Marlucy Paraíso* que, em nossos encontros sempre povoados de afeto, me ensina que é possível fazer da universidade um território de generosidade, partilha e cuidado com o outro. Mar, como sempre te digo, você é a *diva dos gays*. Esse título eu te dei e ninguém rouba! Obrigado por toda dedicação e entrega. A paixão que você coloca naquilo que faz me inspira a seguir acreditando no mundo. Amo você!

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas* (GECC) por ter me ensinado que a vida acadêmica só tem sentido quando tecida nas tramas singulares da solidariedade, das trocas e da convivência amorosa. O GECC fez com que eu me sentisse em casa na UFMG, deu sabor ao mestrado e iluminou os meus dias, povoando-os com afetos felizes. Gláucia, Camila, Gabriela, Maíra, Tayline, Érika, Carol, Aline, Luíza, Rhaíssa, Gislene, Jéssica, Gabriel, Claudiane, Suelen, Patrícia, Maria Patrícia, Carla, Mazé, Jaime, Danilo, Sabrina, Polly, Polyana, Bárbara, Neilton, Sandra, vocês são parte importante desta dissertação e da minha vida. Gratidão pelas muitas leituras, pelos estudos compartilhados no grupo de estudos foucaultianos, pelas pistas de análise, pelas sugestões e pelos “puxões de orelha”. Gratidão pelo carinho de sempre! Esse grupo, sem sombra de dúvida, é um oásis em um espaço muitas vezes castigado pela aridez das disputas de ego e da concorrência. Melhor grupo! Amo e carregarei para sempre no coração.

Ao *corpo docente* da Faculdade de Educação da UFMG pelas aprendizagens oportunizadas nas disciplinas, seminários e encontros. Em especial à Profa. *Ana Galvão*, minha conterrânea querida, pela fértil experiência de formação na disciplina de Metodologia de Pesquisa, pelo parecer e contribuição ao meu projeto de mestrado e pela participação generosa na banca de defesa. Com você aprendi que é possível agenciar rigor científico e afeto. Suas aulas foram uma experiência bonita que carrego com carinho em minha *bagagem-corção* de jovem pesquisador.

Ao Prof. *Paulo Nogueira* por me dar a honra de tê-lo na banca de defesa, pela leitura e pelas valiosas contribuições. Gratidão por fazer parte desse momento tão importante para mim.

À Profa. *Dagmar Meyer* por me conceder a alegria de sua presença em minha defesa. Contar com as suas contribuições me enche de gratidão. Obrigado pelo aceite e pela generosidade.

A *Marlécio*, um dos professores/pesquisadores que mais admiro nessa vida acadêmica, por ter aceitado fazer parte, como suplente, desse momento tão singular de fechamento-abertura de ciclo em minha trajetória. Gratidão por todo carinho, pelas mensagens, trocas e abraços. Você é uma pessoa inspiradora e que levo em um lugar especial do coração.

À *Carol*, companheira querida do GECC, pelo aceite em participar da suplência da banca. Você foi uma das primeiras pessoas que me acolheu no grupo de orientação e de estudos. Nunca esquecerei as muitas caronas até o Seminário, as conversas de apoio e incentivo, os preciosos ensinamentos, as viagens e aventuras na Serra Gaúcha. Gratidão imensa por tudo o que você fez por mim. Guardo você e o Thiago no coração.

Aos/às *funcionários/as da UFMG* que, sempre com muita dedicação, trabalham para a manutenção e organização do espaço, como também para a construção de uma instituição universitária pública, democrática, plural e de excelência.

A *Gabriel Nascimento*, meu amigo, por ter sonhado comigo desde o início. Companheiro de projetos, sonhos e utopias, sua amizade sempre foi território de possíveis em minha vida. Gratidão imensa, meu querido! Só nós dois sabemos tudo o que passamos desde aquele primeiro encontro em Bragança Paulista/SP. Posteriormente, veio a chegada em terras mineiras... Quantas conversas, risos, choros, lutas, atividades pastorais, celebrações, baladinhas (lugares onde costume desaparecer no final da noite), barzinhos, artistagens, descobertas, aventuras, brigas, discussões filosóficas sempre regadas com cerveja e/ou vinho (porque não somos obrigadas, não é mesmo?), noite dormida em hospital durante o processo seletivo do mestrado e tantas outras coisas que vivemos ao longo desses seis anos. Obrigado por cuidar de mim e por sempre estar por perto. Te amo muito!

A *Douglas Rodrigo*, amigo que Belo Horizonte me deu, pela companhia de todos os dias (e olha que já se foram quase quatro anos!) e partilha de vida. Amo você, Douglas! Como não lembrar o primeiro dia em que começamos a morar juntos? Você todo sistemático com aquela lista de regras da casa em mãos. O tempo foi passando e fomos criando uma relação que ultrapassou as fronteiras da amizade e se transformou em família. Quantas coisas já vivemos na nossa residência *Frida Kahlo*, não é mesmo? Você e o Gabriel são a minha família em Minas Gerais.

À *Lilian Gomes* pela amizade sempre delicada, intensa e verdadeira. Você é, minha amiga, um dos presentes mais bonitos que a vida me concedeu. Sem o seu apoio e amizade,

certamente, eu não teria tido coragem de deixar o Seminário e me aventurar no mestrado na UFMG. Nunca esqueci das nossas conversas e de toda a força que você me transmitiu. Aquele nosso encontro no segundo andar da FAFICH, quando, de longe, você me mostrou a FaE. Ali eu me senti acolhido, pela primeira vez, nessa universidade. Depois, durante o processo seletivo do mestrado, quando tive apendicite e precisei passar por uma cirurgia, dias antes da entrevista. Você, Daniel, Gabriel Teodoro, Nina e Ceça me acolheram em sua casa e cuidaram de mim com o maior carinho do mundo durante os 15 dias de recuperação. Sua presença em minha vida é sinal de que Deus é mulher, quilombola e de luta. Amo vocês!

À *Gláucia Carneiro* pela amizade-inspiração e por todo cuidado que sempre teve comigo. Nossa amizade começou *entre dores*, de uma forma bastante inusitada. Como não recordar aquela manhã de setembro de 2015, quando comecei a sentir os sintomas da apendicite? Estávamos no meio do processo seletivo, eu para o mestrado e você para o doutorado. Conversamos pelo *Messenger*, te contei o que estava sentindo e você foi correndo me buscar em casa e me levou para o hospital em seguida. Gratidão por, mesmo diante de tantas correrias da vida acadêmica, estar sempre por perto. Sua vida e amizade me inspiram a fazer da existência uma *obra de arte*. Te amo, amiga-feiticeira!

À *Camila Campos* pelo companheirismo e amizade. Enfrentamos juntos o processo seletivo, rimos e choramos juntos, celebramos juntos a alegria da aprovação. Gratidão por sempre ser uma presença amiga, menina de coração do tamanho do mundo. Ter você em minha vida é uma benção. E que venham mais desafios, mais aventuras nos Congressos da vida, mais chocolates e comidinhas gostosas em Gramado e Canela, mais alegrias ritmadas pela música da parceria fraterna. Amo você!

A *Danilo Oliveira* que, mesmo chegando agora, já demonstrou que tem um coração generoso, terno e amigo. Gratidão imensa por me ajudar com o *abstract* e pelas palavras de carinho e apoio nesse momento tão importante da minha vida. Te quero sempre comigo, meu querido!

Aos/às *queridos/as amigos/as*, de perto e de longe, que foram chegando ao meu coração no decorrer desse percurso e que sempre estiveram comigo quando precisei de colo, carinho, incentivo, conversas, textos e livros: Luiz Rena, Vitória Régia, Andrezza, Sabrina, Rodolfo, Rafael, Patrícia, Bárbara Batista, Hefrem, Neurice, Dilton, Cinthia, Bruno, Edilson, Sandson, Gina e Kaianan.

Àqueles/as que aqui me servem de *inspiração* com textos, músicas, poemas, filmes, pinturas, pelos empréstimos de suas obras, por me ajudarem no empreendimento de uma escrita acadêmica menos árida e mais próxima do *movimento criador* da vida.

Por tudo isso eu canto: *Abracei o mar na lua cheia. Abracei o mar [...]. É festa no céu, é lua cheia, sonhei. Abracei o mar [...]*⁴. O mar sempre foi, para mim, imagem justa de quem sabe que a vida é mistério que se descortina na medida em que navegamos em suas águas sem medo. “O mar ensina paciência aos que têm pressa, equilíbrio aos que já caíram, mas não deixaram de remar. Pra ganhar o mar é preciso perder o medo e manter o respeito, mas é preciso remar. O mar ensina. É possível encontrar liberdade entre as suas correntes.”⁵ Evoco, aqui, a imagem do mar para agradecer ao *Sagrado*, energia amorosa que tudo contém e abraça. Agradeço a Deus, mulher pobre, preta e *trans*, que conheci nas *quebradas* do mundo. Agradeço a Jesus e a Maria. Não àqueles/as que estão cobertos de ouro nas imagens sacras dos templos, mas o Cristo encarnado nos/as excluídos/as, nos pobres, nos/as marginalizados/as. Maria das mulheres pretas e periféricas, que lutam todos os dias para sobreviver e que, não poucas vezes, veem os seus filhos e filhas crucificados/as pela homofobia, transfobia, racismo e por tantas outras violências. Agradeço aos/às Orixás da vida e da fertilidade, especialmente a Iemanjá, minha mãe, dona das águas que me abençoam, e a Ogum, meu pai e senhor das minhas guerras. Com eles/as aprendo todos os dias que *tudo* é divino: o chão que eu piso, o ar que eu respiro, a folha que me cura, a água que banha o meu corpo com axé, os sons ancestrais que embalam a minha dança. Gratidão! Sempre... *Abracei o mar [...]*.

⁴ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/886917/> Acesso em: 15 jul. 2018.

⁵ Poesia *O mar ensina*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QApnBM7s9Rg> Acesso em: 15 jul. 2018.

“O desejo liberta o que o destino aprisiona”

(Filme *A História da Eternidade* – 2014, direção de Camilo Cavalcante).

RESUMO

Infâncias *queer* povoam o currículo escolar. Trata-se de infâncias que, por não corresponderem às normas regulatórias de gênero e sexualidade, são lidas como desviantes, monstruosas e anormais. Tais infâncias não são reconhecidas pelos padrões de inteligibilidade que instituem o que é *ser infantil* em nosso tempo. Esta dissertação de mestrado analisa o que o currículo *faz* com as crianças que vivenciam essa infância e os movimentos de resistência e criação de possíveis que os/as infantis *queer* forjam no território curricular. Operando com conceitos retirados das teorias curriculares pós-críticas, dos estudos *queer* e das filosofias da diferença de Michel Foucault e Gilles Deleuze, o argumento geral desta dissertação é o de que infâncias *queer* estão presentes no currículo escolar, resistindo às normas de gênero e criando modos de vida transviados. Tais modos de vida se caracterizam por uma postura *transitória* e *desviada* em relação ao sistema gênero-sexualidade e encontram na *amizade queer* um lugar de *sobrevivência*, criação e disseminação de *possíveis*. Essas infâncias são atravessadas e constituídas por três diferentes linhas: a linha da precariedade (infância abjeta), a linha da estética (infância que assusta e fascina) e a linha da política (infância que luta e resiste). São infâncias que, em uma atitude de recusa às masculinidades e feminilidades que lhe são impostas como naturais e passíveis de reconhecimento, escolhem viver de um outro modo, desviante e minoritário. Esses modos de vida, inventados pelas crianças *queer*, embora atravessados pelo signo da abjeção, desenham e disseminam, no currículo, a alegria e a potência de uma infância *outra*, que rompe a *forma-gênero* e faz a diferença proliferar. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Belo Horizonte, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando, como recurso metodológico, a cartografia e a análise *queer* das informações produzidas em campo.

Palavras-chave: Currículo. Infâncias *queer*. Gênero. Sexualidade. Normalização. Resistência.

ABSTRACT

QUEER CHILDHOODS IN THE BETWEEN PLACES OF A CURRICULUM: The Invention of deviant ways of life

Queer infants populate the school curriculum. These are childhoods that, because they do not meet the regulatory norms of gender and sexuality, are read as deviant, monstrous and abnormal. Such childhoods are not recognized by the standards of intelligibility that institute what is to be infantile in our time. This master's dissertation analyzes what the curriculum does with the children who experience this childhood and the movements of resistance and creation of possible that the infantile queer forge in the curricular territory. Working with concepts drawn from post-critical curriculum theories, queer studies and philosophies of difference by Michel Foucault and Gilles Deleuze, the general argument of this dissertation is that queer childhoods are present in the school curriculum, resisting gender norms and creating ways of life deviant. These ways of life are characterized by a transient and deviant attitude towards the gender-sexuality system and find in queer friendship a place of survival, creation, and dissemination of possible. These childhoods are crossed and made up of three different lines: the line of precariousness (abject childhood), the line of aesthetics (childhood that scares and fascinates) and the line of politics (childhood that fights and resists). They are infants who, in an attitude of refusal to the masculinities and femininities that are imposed on them as natural and recognizable, choose to live in another way, deviant, and minority. These ways of life, invented by queer children, though traversed by the sign of abjection, draw and disseminate in the curriculum the joy and power of another childhood, which breaks gender-form and makes the difference proliferate. The research was carried out in a public school in Belo Horizonte, with classes from the first years of elementary school, using, as a methodological resource, the cartography and the queer analysis of the information produced in the field.

Keywords: Curriculum. Queer childhood. Gender. Sexuality. Normalization. Resistance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Obra de Bia Leite que retrata as estéticas e os modos de vida das crianças viadas.....	35
FIGURA 02 - Obra de Bia Leite que retrata crianças viadas performando desde os seus corpos dissidentes.....	36
FIGURA 03 - Capa da Revista Nova Escola – Vamos falar sobre ele?	63
FIGURA 04 - Atividade entregue pela professora aos/às alunos/as.....	87
FIGURA 05 - Pintura sobre direito à família no muro do pátio da escola pesquisada.....	92
FIGURA 06 - Livro utilizado pela professora do 5º ano nas aulas de ensino religioso.....	94
FIGURA 07 - Atividade sobre homossexualidade no livro de ensino religioso.....	97
FIGURA 08 - Crachás de autorização para saída utilizados pelos/as alunos/as da escola pesquisada.....	101
FIGURA 09 - Pintura sobre direito à profissionalização, no muro do pátio da escola pesquisada.....	107
FIGURA 10 - Pintura sobre direito ao respeito, no muro do pátio da escola pesquisada.....	107
FIGURA 11 - Pintura sobre direito à saúde, no muro do pátio da escola pesquisada.....	108
FIGURA 12 - Mural da Semana de Educação para a Vida.....	115
FIGURA 13 - Mural com trabalhos de alunos/as do 5º ano na Semana de Educação para a Vida.....	116
FIGURA 14 - Trabalho de aluna do 5º ano no mural da Semana de Educação para a Vida.....	116
FIGURA 15 - Trabalho de aluno do 5º ano no mural da Semana de Educação para a Vida.....	117
FIGURA 16 - Texto sobre <i>bullying</i> de aluna no mural da Semana de Educação para a Vida.....	117
FIGURA 17 - Encontro do Coletivo Mães pela Diversidade, em Recife/PE.....	124
FIGURA 18 - #acriançalgbtexiste. Campanha virtual lançada pelo Coletivo Mães pela Diversidade.....	124
FIGURA 19 - Tatuagem “Mães pela igualdade” que minha mãe fez em apoio às lutas LGBTI+.....	125

SUMÁRIO

1 CONVITE A UM ENCONTRO.....	15
2 SEGUINDO OS RASTROS DOS MONSTROS: O FIM DO INFANTIL MODERNO E A EMERGÊNCIA DE UMA INFÂNCIA <i>QUEER</i> NA CONTEMPORANEIDADE.....	25
2.1 Monstruário: a emergência de uma infância <i>queer</i> na contemporaneidade.....	29
2.2 As linhas de constituição da infância <i>queer</i>	30
2.2.1 <i>Infância precária</i>	31
2.2.2 <i>Infância que assusta e fascina</i>	34
2.2.3 <i>Infância que luta e resiste</i>	37
3 TRAÇANDO UM MAPA PARA CARTOGRAFIAR AS INFÂNCIAS- FOGUEIRINHAS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	44
3.1 Começando pelo meio, onde tudo se conecta e se expande.....	47
3.2 Das primeiras sensações ao mergulhar no mar de fogueirinhas multicores.....	51
4 CRIANÇAS <i>QUEER</i> NO CURRÍCULO ESCOLAR: DEMANDANDO VISIBILIDADE E BAGUNÇANDO AS NORMAS DE GÊNERO.....	66
4.1 “Já que é pra tombar, tombei!”: crianças <i>queer</i> e a insurgência de um modo de vida <i>queer</i> no currículo escolar.....	67
4.2 Bagunçando as normas de gênero: escapes e destabilizações no currículo escolar.....	73
5 CORPOS INFANTIS EM TRÂNSITO: TECNOLOGIA DA HETEROSSEXUALIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	81
5.1 “Deus criou Adão e Eva e não Adão e Ivo”: a técnica da <i>naturalização</i> no currículo e a produção do corpo infantil heterossexual.....	83
5.2 “A gente tem que ir aos poucos ensinando a ser menino e menina”: a técnica do <i>desencorajamento</i> no currículo e a produção da homossexualidade como desvio.....	95
6 INFÂNCIAS VAGA-LUMES E MICROPOLÍTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: QUANDO AS CRIANÇAS CRIAM UMA <i>PEQUENA</i> REVOLUÇÃO.....	103

6.1 Uma <i>pequena revolução</i> é acesa no currículo <i>ou</i> a <i>política</i> que se faz nas brechas.....	105
6.2 “ <i>Respeite as diferenças</i> ”: é sempre possível inventar saídas para fugir “do negativo” em um currículo.....	112
7 PARA (NÃO) CONCLUIR: UM CONVITE-MANIFESTO EM DEFESA DAS INFÂNCIAS <i>QUEER</i>	119
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	136

1 CONVITE A UM ENCONTRO

Infâncias *queer* povoam o território curricular. Crianças transviadas correm por todos os lados. Elas saltam, gritam, choram, protestam, riem... provocando alegria, terror, medo e desejo. Aguçam as nossas fantasias, borram as fronteiras do normal e do abjeto, do infantil e daquilo que se convencionou chamar de adulto, fazendo o currículo pulsar “perto do selvagem coração da vida” (LISPECTOR, 1998, p. 7). Corpos híbridos, desviados, afrontosos e amorosos emergem nos entre-lugares das nossas escolas, incendiando o currículo, desestabilizando as normas que os querem produzir e governar, cavando possíveis entre os ecos das diferentes paisagens de suas existências marcadas pela dor e exclusão. Quem são essas crianças que chegam para desviar e transcriar o currículo? Por que insistem em querer perturbar a ordem? O que podem esses corpos estranhos, transgressores, monstruosos e anormais? Que modos de vida são capazes de inaugurar?

Esta dissertação, movimentando-se na arena das teorizações curriculares pós-críticas, toma como objeto de estudo as infâncias *queer* que habitam um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, cartografando os movimentos de resistência, forjados por esses/as infantis, às normas de gênero e sexualidade postas em funcionamento pelas linhas de territorialização que atravessam esse currículo. Inspirando-me livremente no filósofo Paul Beatriz Preciado (2013), entendo infâncias *queer* como todas aquelas que escapam às normas de gênero e sexualidade, produzindo fissuras nos regimes de poder que naturalizam o lugar do masculino e do feminino, desenhando linhas de fuga nos extratos e territorialidades que operam para capturar, normalizar, controlar e hierarquizar os corpos e os modos de vida infantis.

Como registra Paraíso (2004), o campo curricular pós-crítico apropria-se de uma “linguagem que recebe influências da ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.” (PARAÍSO, 2004, p. 284), para realizar, na educação, substituições, rupturas, ressignificações, mudanças de perspectiva e abrir novos horizontes que apontem para “a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 285). No Brasil, conforme afirma Paraíso (2004; 2005), desde 1993, esse campo teórico-metodológico tem inspirado o trabalho de diversos/as pesquisadores/as, possibilitando “olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso” (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Ao situar-me nas teorizações produzidas pelo campo curricular pós-crítico, mobiliza-me o desejo de “desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar...” (PARAÍSO, 2014, p. 44). Para isso, nesta dissertação, opero com um conceito ampliado de currículo, entendendo-o não somente como “elenco de disciplinas e conteúdos”, “arranjo sistemático de matérias”, mas como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar (SANTOS; PARAÍSO, 1996). Como “território [...] de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’, de composições ‘caóticas’, de disseminações ‘perigosas’, de contágios ‘incontroláveis’, de acontecimentos ‘insuspeitados’ (PARAÍSO, 2010, p. 15). Esta dissertação, portanto, corrobora com a compreensão de Paraíso (2016) de que também, em um currículo, “é sempre possível dizer basta; é sempre possível enfrentar os intoleráveis; é sempre possível liberar a vida” (PARAÍSO, 2016, p. 405). Afinal, “não há currículo que não expresse ou não viva uma vida” (CORAZZA, 2012, p. 2). E mesmo que essa vida seja atravessada pelos signos do medo e da abjeção, ela insiste, resiste, movimenta-se, protesta, bagunça, cria, inventa e vaza por todos os lados, numa grande luta para que possa ser vista e possa viver suas diferenças.

Em *Perto do Coração Selvagem* (1998), Joana, personagem de Clarice Lispector, em uma de suas introspecções, declara “Não, não [...], é preciso não ter medo de criar” (LISPECTOR, 1998, p. 18). Imbuído por essa exortação clariceana, assumindo os seus riscos e possibilidades, é que esta dissertação foi construída. Nela, estão impressos muitos dos meus desejos mais bonitos, das minhas lutas e sonhos, dos meus sofrimentos, alegrias e esperanças. Também nela está presente aquele pequeno menino, de uma cidadezinha do interior de Pernambuco, que sempre carregou no peito o desejo de expandir a vida, ser feliz, amar e ser amado. Um menino que, desde muito cedo, descobriu que era *diferente* de outras crianças e foi chamado de *bicha*, *mulherzinha* e *viado* por meninos mais velhos da escola, muito antes de entender as marcas de “desumanização” que essas enunciações produziria nele. Esse menino cresceu. Decidiu fazer da dor uma luta. Fazer da experiência da abjeção um lugar de criação de possíveis e afirmação da vida. Afinal, criar *outros* caminhos, cavar *outras* possibilidades para se viver de um *outro* modo está na ordem do possível. Como aprendi com Elisa Lucinda⁶: “é do nascedouro da vida a grandeza. É da sua natureza a fartura, a proliferação, os cromossomiais encontros, os brotos e os processos caules, os processos sementes, os processos troncos, os processos flores [...]”.

⁶ Poema disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/libacao-elisa-lucinda/> Acesso em: 05 jun. 2018.

Encontro é uma palavra-força carregada de muitos sentidos e que muito diz sobre o modo como esta pesquisa foi desenvolvida. Em um encontro, muitas são as coisas que podem acontecer, muitos são os caminhos que se descortinam. Um encontro é sempre preñado de possibilidades, pois trata-se de um processo aberto, nunca terminado. Deleuze e Parnet (1998) explicam que um encontro, seja ele qual for, “é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas [...], mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Encontram-se histórias, como as das crianças que conheci ao longo da pesquisa que resultou nesta dissertação. Encontram-se conceitos, capazes de multiplicar as cores das lentes pelas quais enxergamos o mundo. Encontram-se ferramentas, algumas prontas, outras inventadas e produzidas *no encontro*. Encontrar, nessa perspectiva, “é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 6). Mas, atenção! Mesmo sendo necessário, para perseguir a ordem dos encontros, “uma preparação bem longa, nada de método nem de regras ou receitas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 8), pois estes podem estancar as possibilidades de criação.

Para criar faz-se necessário deixar-se permear pela imprevisibilidade dos encontros. Ao longo dos caminhos percorridos na construção desta dissertação, muitos foram os encontros que me afetaram e, por vezes, me fizeram mudar de rota. Muitos foram os encontros que me produziram como pesquisador e me deslocaram, fazendo-me perceber o campo e o meu objeto de pesquisa de um outro modo. Nesse percurso, assumindo a posição de cartógrafo-curriculista, 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. 8). Nesse saco, na medida em que fui caminhando, depusitei conceitos, que ao entrarem em contato uns com os outros, agenciaram-se, estabelecendo ressonâncias múltiplas e produzindo inflexões nos seus próprios domínios epistemológicos. Alguns conceitos foram roubados de um *encontro apaixonado* com as teorias *queer*, outros de um *encontro inesperado* com as filosofias da diferença, especialmente de autores como Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Chamo de *encontro apaixonado* a minha relação com os estudos *queer* porque antes do meu ingresso no mestrado, ainda na licenciatura em Filosofia e no ativismo LGBTI+⁷, tive contato com algumas leituras de Judith Butler e Paul Beatriz Preciado, referências importantes

⁷ A sigla LGBTI+ tem sido utilizada por movimentos de dissidência sexual e de gênero para se referir às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais. O sinal +, recentemente acrescentado à sigla, indica que existem outros modos de ser que escapam às normas regulatórias de gênero e sexualidade. Exemplo disso são as pessoas e grupos que se autodenominam “pansexuais”, “assexuais”, “não-binários”, “*genderfluid*”, entre outros/as.

das teorias *queer*. E foi paixão à primeira vista... Naquele período, essas leituras dissidentes já me possibilitavam colocar sob rasura algumas questões dos chamados movimentos identitários, assim como problematizar a fixidez e a naturalização de categorias como gênero e sexo.

No segundo semestre de 2014, momento em que cursava o último período da graduação em Filosofia, comecei a participar, como pesquisador voluntário, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC)⁸, da Faculdade de Educação da UFMG. Logo nas primeiras reuniões, encontrei-me de modo *inesperado* com estudos e pesquisas que, situados nas teorias curriculares pós-críticas, utilizam conceitos foucaultianos e deleuzianos para pensar questões contemporâneas no campo curricular. Mas, acima de tudo, encontrei-me com pesquisadoras que articulam as suas vidas, lutas e sonhos com as pesquisas desenvolvidas. Foi um encontro bonito, potente, vital. Nele foram agenciadas algumas das minhas muitas paixões: a filosofia + a educação + os estudos *queer* + as minhas lutas individuais e coletivas nos movimentos de dissidência sexual e de gênero.

No encontro com o GECC, como voluntário em uma pesquisa coordenada por Marlucy Paraíso⁹, também orientadora desta dissertação, e, posteriormente, como mestrando (desde 2016), aprendi que “não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir [...] *É preciso fazer o múltiplo*” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 21). Aprendi que o múltiplo é feito na medida em que as linhas de nosso território existencial conectam-se e misturam-se às linhas de nossas pesquisas, dos nossos objetos, das nossas inquietudes intelectuais, dos nossos desejos, dos nossos corpos, das nossas lutas, memórias e desafios. Esta dissertação, portanto, foi construída extraindo conceitos dos estudos *queer* e das filosofias de Foucault e Deleuze com o objetivo de analisar os movimentos de resistência dos infantis *queer* às normas de gênero e sexualidade acionadas pelo currículo escolar. Dos estudos *queer*, foram roubados, postos no meu saco de pesquisador e operacionalizados ao longo desta dissertação, os conceitos de *gênero* e *precariedade*. Das filosofias de Foucault e Deleuze, opero com os conceitos de *poder*, *resistência* e *diferença*. Alguns desses conceitos não foram estabelecidos *a priori*, mas foram surgindo na experiência do campo e nos muitos exercícios de experimentação analítica que resultaram dela. Todos eles inspirados pelo desejo de “fazer o múltiplo” acontecer na pesquisa e na vida.

⁸ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas (GECC) pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, mais especificamente, à Linha de Pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, sob orientação da Prof. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

⁹ Fui voluntário durante 1 ano em uma pesquisa intitulada Currículo, Diferença e Relações de Gênero na alfabetização de crianças. Na pesquisa, desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, realizamos observações em sala de aula com registro em Diário de Campo, entrevistas semiestruturadas e posterior análise das informações produzidas em campo.

Nesta dissertação, *gênero* é compreendido como uma instituição social mutável e histórica; “o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). Nas teorizações aqui apresentadas, utilizo aportes teóricos dos estudos *queer* e trabalho com a ideia de que o gênero é um modo discursivo/cultural de se produzir corpos sexuados considerados naturais e pré-discursivos (BUTLER, 2015). O gênero não é entendido aqui como uma construção cultural a partir de um sexo biológico, que seria natural, mas como um conjunto de normas que produz o próprio sexo, que produz o corpo sexuado como homem ou mulher, menino ou menina, masculino ou feminino (BUTLER, 2006; 2015; LOURO, 2004). Essas normas, culturalmente estabelecidas, agem sobre os corpos produzindo uma aparência de substância, de essência, de um *eu* como gênero constante e, para isso, precisam ser reiteradas por meio de uma série de gestos, movimentos e estilos corporais (BUTLER, 2015).

O currículo escolar pode ser compreendido como central para o governo das infâncias que nele são produzidas e para a constituição de corpos infantis heterossexuais e adequados às normas regulatórias de gênero. Como afirma Paraíso (2010), “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, 2010, p. 13). Sendo, pois, um texto “generificado” e sexualizado (LOURO, 2004) o currículo tem, historicamente, produzido e reiterado a premissa sexo-gênero-sexualidade. Essa premissa afirma que “determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo” (LOURO, 2004, p. 65). No interior dessa lógica,

os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como ‘minorias’ e serão colocados à margem das preocupações de um currículo [...] que se pretenda para a maioria (LOURO, 2004, p. 66).

O currículo está, portanto, fortemente comprometido com a produção daquilo que Judith Butler (2006b) chama de *precariedade*.

As crianças *queer*, cartografadas nesta dissertação, por escaparem às normas de gênero e sexualidade acionadas pelo currículo escolar, passam a ter as suas vidas marcadas como precárias, desprovidas de inteligibilidade, sem o peso ontológico que confere à uma vida o *status* de humano. Para Butler (2015b) “há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2015b, p. 17). A filósofa explica que esse processo de constituição de uma vida como vivível, ou seja, passível de reconhecimento, e de uma vida não-vivível,

atravessada pelo signo da precariedade, se dá mediante “enquadramentos que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos” (BUTLER, 2015b, p. 17). Nesse sentido, “a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro” (BUTLER, 2015b, p. 31).

Para que uma vida seja vivível, de acordo com Butler (2006b; 2013; 2015b), as instituições são imprescindíveis. Afinal, “quando as instituições falham”, algumas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” (BUTLER, 2013, p. 4). Nessa mesma direção, Paraíso (2018) chama a atenção para o fato de “que muitas vidas têm dificuldades de serem *vividas* em diferentes espaços, inclusive no currículo” (PARAÍSO, 2018, p. 24). Dessa forma, as crianças *queer*, ao experimentarem em seus corpos e modos de vida a experiência da precariedade, não poucas vezes encontram no currículo um lugar de tristeza, dor, preconceito e exclusão. Cabe salientar que o processo de constituição da precariedade não se dá de modo unilateral, mas é atravessada por relações de poder.

Inspirando-me nas análises de Michel Foucault, entendo o *poder*, nesta pesquisa, não como uma entidade estável, que algum sujeito ou instituição pode deter, mas como “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2010, p. 284), podendo-se falar em relações de poder. O exercício do poder, contudo, não se reduz a uma relação entre parceiros individuais ou coletivos, mas constitui-se como “um modo de ação de uns sobre os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 287). Tampouco pode ser concebido como uma propriedade. Trata-se de uma estratégia, cujos efeitos de dominação não podem ser atribuídos a uma apropriação, “mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 30). Uma relação de poder também não pode ser confundida com uma relação de violência, que age sobre um corpo ou sobre as coisas, forçando, dobrando, quebrando, destruindo e fechando todas as possibilidades. Ao contrário disso, o que define uma relação de poder é a articulação de dois elementos que lhes são indispensáveis: “que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Toda relação de poder, portanto, implica resistência, escapatória e fuga, pois “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 289).

A *resistência*, para Foucault, é constitutiva das relações de poder e não pode ser pensada como um ponto exterior a elas, como uma libertação ou emancipação radical. Isso porque “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão

sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1992, p. 183). Os focos de resistência, portanto, se formam dentro dessa trama, “e não a partir de um lugar externo, [...] simplesmente porque não há exterioridades” (VEIGA-NETO, 2014, p. 123). Na medida em que as relações de poder se encontram em toda parte, como redes que atravessam os indivíduos e as instituições, “a resistência é a possibilidade de abrir espaços de luta e de administrar possibilidades de transformação por toda parte” (REVEL, 2011, p. 127-128). E isso se dá, no pensamento foucaultiano, “em termos de estratégia e de tática: cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contraofensiva do outro” (REVEL, 2011, p. 128).

Mas, afinal, de onde vêm essas resistências? Como se constituem, nas malhas do poder, focos estratégicos de luta? Em *A vida dos homens infames*, Foucault (2006) afirma que o “ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra a sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2006, p. 208). É importante destacar que o poder, tal como o concebe Foucault, se caracteriza como “força, e relação de forças, não forma” (ERIBON, 1990, p. 122). Ultrapassar as linhas de força, que constituem as relações de poder, “seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma dobra” (ERIBON, 1990, p. 123). Trata-se, aqui, de uma relação da força consigo mesma “que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder” (ERIBON, 1990, p. 123) para, assim, fazer da própria vida uma obra de arte.

Produzir a si mesmo como uma obra de arte, nessa perspectiva, é re-existir, existir de uma outra forma. Trata-se de, nas palavras de Deleuze, “liberar a vida que o homem aprisionou” (DELEUZE, 1994, s./p.) ou ainda, libertar-se da forma-homem com o fim de criar para si mesmo “uma vida mais ampla, mais ativa, mais afirmativa, mais rica em possibilidades (DELEUZE, 1988, p. 99). Que outros modos de existência são capazes de criar as crianças que, chocando-se com o poder, debatendo-se com ele, escapam de suas armadilhas? (FOUCAULT, 2006) Como “conjunto de forças que resistem” (DELEUZE, 1988, p. 100), o que podem fazer em um currículo as crianças que escapam às normas de gênero? Ao agenciar no meu saco de pesquisador-curriculista esses diferentes conceitos, extraídos de encontros com os estudos *queer* e com as teorizações foucaultianas e deleuzianas, mobiliza-me o objetivo de *cartografar* as infâncias *queer* no currículo escolar, construindo um mapa das linhas de segmentaridade, que agem sobre elas na tentativa de capturá-las, normalizá-las e hierarquizá-las; e das linhas de fuga, pelas quais os infantis *queer* resistem e criam outras possibilidades de vida.

O argumento geral desta dissertação é o de que infâncias *queer* estão presentes no currículo escolar, resistindo às normas de gênero e criando modos de vida transviados. Tais modos de vida se caracterizam por uma postura *transitória* e *desviada* em relação ao sistema gênero-sexualidade e encontram na *amizade queer* um lugar de *sobrevivência*, criação e disseminação de *possíveis*. Essas infâncias são atravessadas e constituídas por três diferentes linhas: a da precariedade (infância abjeta), a da estética (infância que assusta e fascina) e a da política (infância que luta e resiste). Trata-se de infâncias que, em uma atitude de recusa às masculinidades e feminilidades que lhe são impostas como naturais e passíveis de reconhecimento, escolhem viver de um outro modo, desviante e minoritário. Esses modos de vida, inventados pelas crianças *queer*, embora atravessados pelo signo da abjeção, desenharam e disseminam, no currículo, a alegria e a potência de uma infância *outra*, que rompe a *forma-gênero* e faz a diferença proliferar.

A *diferença*, um importante conceito que coloquei no meu saco de pesquisador, na perspectiva do pensamento de Deleuze (1988b), não é diferença entre dois indivíduos, coisas ou entes; mas sim, “diferença em si”, “diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa” (DELEUZE, 1988b, p. 63). O pensamento da diferença, por conseguinte, “afirma o primado da diferença sobre a identidade” (MACHADO, 2009, p. 37). Nesse sentido, a ideia de diferença, em Deleuze, aproxima-se do que teóricos/as e pesquisadores/as dos estudos de gênero e sexualidade, desde o final dos anos 80, têm chamado de *queer*. Nas palavras de Louro (2001), *queer* significa “claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, a sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2001, p. 546). A palavra *queer* pode ser traduzida por “estranho”, “ridículo”, “excêntrico”, “raro”, “extraordinário”, mas também implica “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier” (LOURO, 2001, p. 546). As infâncias *queer*, desse modo, constituem-se como singularidades, diferença pura, multiplicidade, devir. Afinal, “um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular a dois” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 91).

Dito isto, convido você a percorrer comigo uma breve apresentação do itinerário desta dissertação, assumindo, de antemão, que se trata de um caminho aberto, reticente, no qual sempre é possível fazer um novo encontro, conectar um outro conceito, traçar uma outra linha.

No *segundo capítulo* desta dissertação, intitulado “Seguindo os rastros dos monstros: o fim do infantil moderno e a emergência de uma infância *queer* na contemporaneidade”, mostro que há, no tempo presente, a insurgência de infâncias *queer*, desidentificadas dos atributos universais instituídos historicamente sobre os infantis, funcionando como *devires*, que racham

as formas-gênero e fazem a diferença proliferar. Nesse capítulo, também faço um desenho monstruoso das linhas que constituem essa infância, a saber: as linhas da precariedade, da estética e da política. Trata-se de um capítulo teórico e, portanto, ainda não apresento nele as informações produzidas no meu campo de pesquisa.

No terceiro capítulo, “Traçando um mapa para cartografar as infâncias-fogueirinhas no currículo escolar”, aspirando desenhar um mapa do modo como esta pesquisa foi realizada, tomo como ponto de partida as *sensações* produzidas nos *encontros* com as crianças durante o período em que, como pesquisador-itinerante, estive imerso no *mar de fogueirinhas multicores* que constituem as infâncias que povoam o currículo da escola investigada. Trata-se, contudo, de um mapa desenhado com um objetivo duplo: apresentar as crianças *queer* e, ao mesmo tempo, explicar os procedimentos metodológicos utilizados para o fazer cartográfico.

O quarto capítulo, nomeado “Crianças *queer* no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero”, mostra que *modos de vida transviados* têm sido forjados na infância escolar, bagunçando as normas de gênero, transgredindo o currículo, se mostrando e apontando para outros possíveis. Ademais, também mostra que em razão do caráter minoritário desses modos de vida, os infantis-*queer*, seus corpos e experiências, são atravessados e constituídos pela *linha de uma infância precária*, ao mesmo tempo em que são capazes de efetuar no currículo um “dever-criativo” que permite a construção de novas formas de relação e um “dever-transviado” que afeta e contagia as crianças, contaminando o currículo e disseminando outros possíveis.

Por sua vez, o quinto capítulo, intitulado “Corpos infantis em trânsito: tecnologias da heterossexualização e resistências no currículo escolar”, mostra que uma tecnologia de heterossexualização opera, no currículo investigado, para produzir corpos infantis *heterossexuais*. Mostra, também, que, no interior dessas relações de poder, estratégias de resistência são forjadas pelas crianças que, em uma posição de recusa às formas impostas de subjetividade para meninos e meninas, são atravessadas por uma *linha estética*, de *uma infância que assusta e fascina*, apontando para a possibilidade de outros modos de estar e viver as infâncias no currículo.

No sexto capítulo, nomeado “Infâncias vaga-lumes e micropolítica no currículo escolar: quando as crianças criam uma pequena revolução”, persigo os rastros micropolíticos que são disparados pela *terceira linha* que constitui essa infância que chamamos de *queer: a linha de uma infância que luta e resiste*, para mostrar que as lutas forjadas pelos infantis *queer* instalam no currículo pequenas revoluções, como as luzes dos vagalumes mapeadas por Didi-Huberman (2011) e são capazes de principiar algo novo, porque estão na ordem na *natalidade*.

Por fim, no sétimo capítulo, apresento algumas considerações que, longe de colocarem um “ponto final” aos tantos encontros que resultaram nesta dissertação, soam mais como um convite, um manifesto, em defesa das infâncias *queer*. Para celebrar a alegria desse encontro, antes de prosseguir, brindemos. “Um brinde ao que está sempre nas nossas mãos: a vida inédita pela frente e a virgindade dos dias que virão!”¹⁰

¹⁰ Poema disponível em: <http://www.poesiaspoemaseversos.com.br/libacao-elisa-lucinda/> Acesso em: 05 jun. 2018.

2 SEGUINDO OS RASTROS DOS MONSTROS: O FIM DO INFANTIL MODERNO E A EMERGÊNCIA DE UMA INFÂNCIA *QUEER* NA CONTEMPORANEIDADE

O “bom infante” acabou. Ele é uma figura de areia entre uma maré vazante e outra montante. Uma composição que só aparece entre duas outras: a de um passado que o ignorava, a de um futuro que não o reconhecerá mais (CORAZZA, 2001, p. 73).

Abriu-se, novamente, a caixa de Pandora. Os monstros estão em toda a parte. Salve-se quem puder! Pequenos e barulhentos seres rodopiam sem cessar. Incansáveis em provocar, colocam em cheque as nossas certezas e “contaminam” a infância – outrora o jardim das delícias angelicais – com irreverência, transgressão, alegria e curiosidade. A escola, o currículo, a igreja, a família, o direito e a medicina tremem assustados por não conseguirem reconhecer *o que são e o que podem* essas criaturas esquisitas e disformes. *Precisamos salvar a infância o mais rápido possível! ...* gritam alguns. *Se não fizermos alguma coisa, vão corromper as nossas crianças! ...* exclamam outros, enquanto sustentam cartazes em defesa da família e dos bons costumes. *O mundo não é mais o mesmo...*, desabafa saudosamente a senhora, recordando os seus tempos passados de infância. Enquanto muitos deliberam o que deve ser feito para salvar a infância dos perigos incomensuráveis de nosso tempo, vê-se Dionísio-criança, com suas flautas e tamborins, dançando e se divertindo, zombando de nós. Junto a ele, constelações infinitas de infâncias: infâncias-sem-rostos, infâncias-sem-gênero, infâncias-multicores, monstruosas, inventivas e criadoras.

Dionísio, deus afeminado e andrógino, deus da festa das flores, do delírio dos sentidos, da desmedida, da música e da dança; “deus, também, das crianças, cujo carnaval é presidido por ele, autorizando-as a embriagar-se de vinho, durante um dia inteiro – o de sua epifania” (SCHÉRER, 2009, p. 179). Diz-se dele que, certa vez, na infância, disfarçou-se de uma menina. Também costuma ser representado, embora barbudo, com um vestido transparente, um traje nupcial de noiva (SCHÉRER, 2009). Dionísio é a imagem do infantil de hoje, que é: múltipla, pura diferença, *queer*. Desde o seu corpo fronteiro, ele nos aponta para a *monstruosidade* criadora da *hybris*¹¹ (em grego ὑβρις, *hýbris*), do descomedimento, da desmedida, do prazer e do excesso. Dionísio faz a infância *monstruar*, ao som alegre dos seus tamborins e flautas. Sua música libera a infância de uma imagem de pensamento apolínea, metamorfoseando-a como

¹¹ Sobre o conceito grego de *hybris*, “intraduzível para as línguas modernas, os gregos entenderam qualquer violação da *norma da medida*, ou seja, dos limites que o homem deve encontrar em suas relações com os outros homens, com a divindade e com a ordem das coisas” (ABBAGNANO, 2007, p. 604).

uma outra coisa, “repete a diferença, pela vontade de poder reunida às forças postas em relação pelo acaso. Contraria a adiaforia. Nega o estado terminal e o de equilíbrio. E, acima de tudo isso, opõe-se a nosso caro, e tão custoso, Princípio de Identidade” (CORAZZA, 2001, p. 76).

Monstros personificam tudo que é assombroso, perigoso e fascinante na experiência humana. São seres que povoam a nossa imaginação desde a mais tenra idade. Sobre eles ouvimos falar nas mais variadas narrativas, como em *Frankenstein ou o Moderno Prometeu* (1831), de Mary Shelley; *O Retrato de Dorian Gray* (1891), de Oscar Wilde; *Drácula* (1897), de Bram Stoker e, mais recentemente, na produção cinematográfica, em filmes como *Gremlins* (1984), de Joe Dante; *O Estranho Mundo de Jack* (1993), de Henry Selick; *Monstros S.A.* (2001), de Peter Docter, e *Onde Vivem os Monstros* (2009), de Spike Jonze.

Para Michel Foucault (2002), o contexto de referência do monstro é sempre a lei, pois “ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (FOUCAULT, 2002, p. 69). Seguindo essa mesma linha de argumentação, Pinto da Silva (2007) considera que o monstro, para além de nos aterrorizar e assombrar, com suas deformidades e violações em relação à ordem natural, está aí para indicar não só os nossos limites, mas as possibilidades dos nossos corpos, a sua potência (PINTO DA SILVA, 2007). O corpo monstruoso “sempre escapa porque ele não se presta à categorização fácil” (COHEN, 2000, p. 30). As infâncias *queer*, nesse sentido, podem ser entendidas como infâncias-monstruosas, pois, ao mesmo tempo em que elas se constituem como o “limite, o ponto de inflexão da lei e [...] a exceção que só se encontra em casos extremos [...], que combina o impossível com o proibido” (FOUCAULT, 2002, p. 70), elas atraem pelo fascínio que são capazes de provocar, pelos escapes e linhas de fuga que instauram, pelas outras possibilidades de vida que inauguram.

Este capítulo, aspirando perseguir os rastros das infâncias monstruosas, desenvolve o argumento de que há, na contemporaneidade, a insurgência de infâncias *queer*, desidentificadas dos atributos universais instituídos historicamente sobre os infantis. Essas infâncias, constituídas pelas linhas da precariedade, da estética e da política, estão presentes em muitos lugares: em nossas casas, famílias, igrejas, praças, parques e também no ambiente escolar. Tal como Dionísio, povoam a vida de possibilidades múltiplas, cambiantes e alegres, mas também são obrigadas a conviver com a dor, a tristeza e a exclusão desde muito cedo. Elas fazem a vida dançar, escapando das obviedades e de tudo aquilo que subordina a diferença à identidade. Resistem ao apolíneo, às forças que as querem governar, subordinando-as à um ideal regulatório de (hetero)normatividade que produz tristeza e subtrai a vida. Desse modo, ao dirigir o meu olhar para essas infâncias monstruosas, ponho-me a pensar: que infâncias são essas que vivem

nas brechas, habitando o entre e escapando a toda e qualquer definição? O que constitui *essa* infância que autores/as como Preciado (2013), Sierra e César (2016), entre outros/as, têm nomeado como *queer*? Como funciona e que efeitos pode produzir uma infância como essa?

Durante muito tempo, ao menos desde a sua invenção na modernidade, a infância foi pensada sob a égide do universal e do uno. De acordo com Philippe Ariès (1981), até o século XVI, as crianças eram lidas como adultos em miniatura, diferenciando-se das outras pessoas apenas por serem menores. Não possuíam, portanto, um estatuto específico. A emergência da infância como uma categoria histórica no período moderno, contudo, não aconteceu de repente, como em uma passe de mágica, mas foi precedida por algumas *imagens* do infantil que foram se articulando e constituindo *isto* que ficou conhecido como infância (CORAZZA, 2004). Ainda por volta do século XIII, explica Ariès (1981), “surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno” (ARIÈS, 1981, p. 52). Surge nas artes a imagem do anjo como representação de um rapaz muito jovem e delicado, a figura do menino Jesus e de Nossa Senhora menina conferindo às crianças uma áurea de santidade, inocência e pureza. Surge também nas artes a imagem da criança nua, numa “alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil” (ARIÈS, 1981, p. 53), vista como assexuada, cândida e sagrada.

Essas imagens do infantil, entretanto, ainda não demarcavam um *status* da infância ou uma forma específica de *ser criança*. Antes do século XVII, não havia a infância como um “espaço separado do ‘mundo adulto’”. Crianças e adultos trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes conjuntamente da mesma maneira que participavam da vida pública (política), das festas, guerras, [...] execuções” (DORNELLES, 2005, p. 24). Para Ariès (1981), é somente neste século, que o “sentimento de infância” ganha uma maior hegemonia, consolidando-se no século XVIII com o Iluminismo e a publicação de *Émile* ou *De l'éducation*, de Jean Jacques Rousseau. Naradowski (2001), por sua vez, em consonância com Ariès (1981), defende que na obra de Rousseau “a infância surge delineada em seus aspectos mais puros e claros” (NARADOWSKI, 2001, p. 29), com características próprias e radicalmente opostas à idade adulta. A criança passa a ser vista “como um não-adulto e sua principal carência é a de razão [...]. A infância é o longo caminho que os seres humanos empreendem da falta de razão (adulta) à razão adulta” (NARADOWSKI, 2001, p. 34).

A ideia rousseuniana de uma infância desprovida de razão, entretanto, é acompanhada “por uma qualidade altamente significativa e de profundas consequências: a capacidade de aprendizagem” (NARADOWSKI, 2001, p. 34). Essa qualidade passa a ser vista como algo inerente e natural à infância, uma potencialidade que todas as crianças carregam e que deve ser

conduzida e estimulada pela pedagogia. Do mesmo modo, a falta de razão adulta como elemento central e constituinte da infância, “desemboca na necessidade de uma proteção específica já que a criança é incapaz de se comportar de forma autônoma: sua lei é a lei do adulto” (NARADOWSKI, 2001, p. 34). Nesse contexto, a infância aparece como o “limite da heteronomia”, “pura necessidade”, “incompletude gregária que necessita da condução dos já completos” e a criança passa a ser vista como “um ser inacabado que possui a capacidade inata de alcançar conquistas superiores, de ‘acabar-se’ como adulto” (NARADOWSKI, 2001, p. 35).

Na contemporaneidade, temos assistido ao aparecimento de inúmeras disputas e tensões em torno da infância. Em suas contestações e problematizações das subjetividades forjadas pela modernidade, as teorias pós-críticas, território epistemológico no qual se instala esta dissertação, não tem medido esforços para pensar os diferentes modos pelos quais o sujeito infantil foi produzido e, na contramão das metanarrativas, teleologias e dos discursos totalizantes, empreender o árduo esforço de uma genealogia do aparecimento e do fim da infância moderna (CORAZZA, 2001; 2004).

Teria a infância moderna chegado ao fim, ao ponto de não ser nada mais que “uma figura de areia entre uma maré vazante e outra montante” (CORAZZA, 2001, P. 73)? Estariam as imagens do bom infante, das infâncias angelicais e cândidas, das infâncias do menino Jesus e de Nossa Senhora, das infâncias dependentes e desprovidas de razão, condenadas ao desaparecimento e à morte, tais como a *forma-Deus* e a *forma-homem*, cujos fúnebres cortejos foram anunciados solenemente por Nietzsche (2011; 2012) e Foucault (1999)? O que mostra esta pesquisa é que essas imagens ainda não desapareceram. O que ocorre é que multiplicaram-se os modos de ser infantil, as infâncias não são mais as mesmas de outrora, abriu-se a caixa de Pandora e forças dionisíacas de afirmação da vida têm convidado a infância para dançar com monstros, aterrorizando as instituições sociais, os grupos religiosos, a mídia, as forças conservadoras e o currículo escolar. Essas infâncias têm sido nomeadas por diferentes autores/as como “infâncias que nos escapam”, “infância ninjas” (DORNELLES, 2005, p. 71-102), “infâncias *el niño e la niña*” (CORAZZA; 2001, 2004), “infâncias *queer*” (PRECIADO, 2013), entre outras. É em relação a esta última, objeto de análise deste capítulo, que se desenvolverá o tópico a seguir, no qual faço um desenho monstruoso da emergência da infância *queer* no presente, que serve de fio condutor para esta dissertação.

2.1 Monstruário: a emergência de uma infância *queer* na contemporaneidade

“Quem defende a criança *queer*?” (PRECIADO, 2013). É com esta pergunta-manifesto que a filósofa e ativista Beatriz Preciado¹² abre o que é, até o presente momento, o seu único texto sobre as infâncias que escapam às normas de gênero e sexualidade. O texto nasce em resposta às volumosas manifestações que grupos reacionários da direita católica francesa realizaram em reação à tramitação da lei pelo matrimônio igualitário, utilizando uma suposta defesa da infância como uma estratégia biopolítica para manobrar a opinião pública em Paris e nas demais cidades francesas. Preciado (2013) argumenta que “os defensores da infância e da família apelam para a figura política de uma criança que eles constroem, uma criança pressupostamente heterossexual e com o gênero normatizado (PRECIADO, 2013, p. 1). Essa infância, de acordo com a filósofa, não passa de um artefato biopolítico, “o efeito de um dispositivo pedagógico terrível, o lugar de projeção de todas os fantasmas, o alibi que permite ao adulto naturalizar a norma” (PRECIADO, 2013, p. 3). Um dia, rememora Preciado em tom autobiográfico, ela também foi essa criança que a direita francesa vangloria-se em proteger. E, hoje, rebela-se “em nome de todas as crianças que esses discursos falaciosos insinuam preservar” (PRECIADO, 2013, p. 2). Movida por esse espírito de rebelião e coragem para enfrentar os “intoleráveis¹³”, Preciado faz um doloroso relato sobre a sua infância *queer*. Suas palavras, nos idos de 2015, quando as li pela primeira vez, encontraram-se com a minha infância e me tocaram profundamente, inspirando-me a querer realizar a pesquisa que subsidiou esta dissertação de mestrado. Desse modo, penso ser importante trazer, na íntegra, o relato de Preciado (2013). Ela diz:

Lembro-me do dia em que, em meu colégio de freiras das Irmãs Servas de Maria Reparadoras do Sagrado Coração de Jesus, a madre Pilar nos pediu para desenhar nossa futura família. Tinha 7 anos. Desenhei a mim mesma casada com minha melhor amiga, Marta, com três filhos e muitos cachorros e gatos. Eu já tinha imaginado uma utopia sexual, na qual existia o casamento para todos, a adoção [...] Alguns dias mais tarde, o colégio enviou uma carta para minha casa, aconselhando meus pais a me levar a um psiquiatra, a fim de resolver o mais rápido possível um problema de identificação sexual. Diversas represálias seguiram-se a essa visita. O desprezo e a rejeição de meu pai, a vergonha e a culpa de minha mãe. Na escola, o rumor de que eu era lésbica se espalhava. Uma manifestação [...] se organizava todos os dias na frente de minha classe. “Sapatão”, eles diziam, “vamos te estuprar para te ensinar a

¹² Em 2013, mesmo colocando sob rasura e problematizando constantemente a sua identidade de gênero, Preciado ainda assinava os seus textos e se apresentava publicamente utilizando um nome lido culturalmente como feminino. Atualmente, o filósofo assina e se apresenta como Paul B. Preciado.

¹³ Paraíso (2016) argumenta que há muitos “intoleráveis” em um currículo, mas que é sempre possível enfrentá-los de algum modo (PARAÍSO, 2016, p. 405).

trepar como Deus quer”. Tinha um pai e uma mãe, mas eles foram incapazes de me proteger da repressão, da exclusão, da violência. O que meu pai e minha mãe protegiam não era os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que haviam sido inculcadas dolorosamente neles mesmos, por um sistema educativo e social que punia toda forma de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte. Tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois podia proteger meu direito à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade (PRECIADO, 2013, p. 3-4).

Por não se conformar às normas sexuais e de gênero, Preciado teve que conviver, em sua infância escolar, com a violência dos seus colegas e com o desprezo e a incompreensão de sua família, ocupando uma posição abjeta e monstruosa, desprovida de inteligibilidade e não passível de reconhecimento. Sua história, assim como a das crianças que escutei na escola pesquisada, e que são analisadas nos capítulos seguintes desta dissertação, foi atravessada desde muito cedo pelo signo da monstruosidade e da abjeção. Por que motivo o seu corpo infantil disforme apavorava tanto as outras crianças, ao ponto de fazê-las reunirem-se e agredi-la com palavras de ofensa e ódio? Para Cohen (2000), “o corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia” (COHEN, 2000, p. 26-27), dando-lhes uma vida marcada pela estranheza, independência e deslocamento. O corpo do monstro assusta, provoca, fascina, desvela as nossas certezas e faz titubear os nossos princípios. Desse modo, a infância de Preciado, como a de tantas outras crianças no mundo, pode ser lida como uma infância monstruosa, capaz de nos apontar para muitas outras possibilidades de vida. Uma infância que, ao nos provocar e assustar, faz com que tenhamos medo de ouvi-la. O que seria de nós, das nossas famílias, escolas e igrejas se acolhêssemos esses pequeninos monstros com amorosidade? Certamente, chegará o dia em que, assim como a pequena Boo, personagem da animação *Monstros S.A* (2013), dirigida por Peter Docter, borraremos de vez as fronteiras entre o humano e o monstruoso, descobrindo que por vezes aquilo que nos apavora, porque desestabiliza as nossas convicções, está grávido de possibilidades.

2.2 As linhas de constituição da infância *queer*

De acordo com Deleuze e Parnet (1998), “as coisas, as pessoas, são compostas de linhas bastante diversas, e que elas não sabem, necessariamente, sobre qual linha delas mesmas elas estão, nem onde fazer passar a linha que estão traçando” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). Há, nesse sentido, “toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga etc.” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). As infâncias *queer*, cartografadas nesta dissertação, também são atravessadas e constituídas por linhas variadas. Algumas delas

movimentam-se para produzir normalização, controle, disciplina, diferenciação; outras para fazer escapar, “fugir”, “evadir”, “partir” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30), produzindo resistências e criando modos de vida outros. Apresento, agora, algumas dessas linhas.

2.2.1 *Infância precária*

O relato de Preciado e o seu encontro com a história de outras crianças que povoam este texto com seus desejos, medos, dores, lutas e resistências, assim como a produção de Judith Butler (2006b, 2015) sobre os modos como algumas vidas são constituídas como “precárias”, me possibilitam desenhar uma *primeira linha* dessa infância que chamamos de *queer*. Chamarei essa linha de *infância-precária*. Essa infância, alvo de discursos e movimentos políticos que ostentam defendê-la da “ameaça” homossexual, como nas manifestações francesas descritas por Preciado (2013), precisa conviver todos os dias com a violência, a dor, o medo e a humilhação por não estar adequada à imagem moderna do bom infante. Contrapõe-se, portanto, a uma imagem ufanista, cheia de otimismo, de que a infância seria, para todas as crianças, a melhor fase da vida, um lugar paradisíaco, cheio de brincadeiras e divertimentos.

Butler (2015b) explica que “o ‘ser’ da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos”. Como resultado, “não podemos fazer referência a esse ‘ser’ fora das operações de poder” (BUTLER, 2015b, p. 14). Desse modo, o ser do corpo “está sempre entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2015b, p. 15). As infâncias *queer*, por escaparem dos enquadramentos de poder postos em funcionamento pelas normas de gênero e de sexualidade, são posicionadas culturalmente de modo precário, isto é, não são reconhecíveis como infâncias legítimas e autorizadas. Em *Vida Precaria: el poder del duelo y la violencia* (2006b), Butler defende a ideia de que algumas vidas se constituem “politicamente em virtude da vulnerabilidade social dos [seus] corpos – como lugar de desejo e de vulnerabilidade física, como lugar público de afirmação e de exposição” (BUTLER, 2006b, p. 46), fazendo com que, em parte, dependam das instituições para sobreviverem. Se as instituições falham é desastroso para essas vidas.

No ensaio *A guerra declarada contra o menino afeminado* (2013), Giancarlo Cornejo faz uma análise de sua própria experiência na escola. Cornejo relata que sua vida escolar era marcada pela maneira como educadores/as o viam como estranho, delicado, em suma, um menino afeminado.

Na escola havia uma psicóloga que me torturava. Ela nos aplicava exames que eu não entendia (e ainda não entendo o sentido): desenhávamos pessoas; a nossa família; fazíamos listas de nossos defeitos e virtudes. Ela sempre se queixava com meus pais. Lembro-me que uma vez quando ela chamou a mim e aos meus pais, vi claramente meu nome em seu caderno de anotações, e no verso dele um X em uma opção que dizia: “problemas de identidade sexual”. Eu não estava presente quando ela conversou com meus pais, mas o que ela disse a eles, e o que eu mais ou menos já intuía, os chateou muito (CORNEJO, 2013, p. 73).

Giancarlo experimentava a “precariedade” de vivenciar uma infância *queer*, pois era um menino que não se encaixava nos padrões de gênero de masculinidade. Era um ótimo aluno, cumpria todas as suas tarefas de estudante, mas mesmo não sendo visto pela escola como um “garoto-problema”, acabou sendo rotulado como um “problema de gênero” (BUTLER, 2015), ou seja, alguém cujas performances de gênero eram consideradas problemáticas e, por isso, precisavam ser normalizadas. Para Preciado (2013), “a polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina [...]. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial” (PRECIADO, 2013, p. 3). Dos meninos demanda-se força, coragem, valentia, que goste de luta e não goste de rosa, que não chore, que seja bom nos esportes, que vença, corra e não brinque de casinha, que faça bagunça e seja indisciplinado. Das meninas demanda-se disciplina e organização, que goste de rosa e brinque de casinha, que seja doce, quieta, obediente e que não brinque de futebol, mas de bonecas (REIS, 2011; CAMPOS, 2018). Desse modo, quando as crianças borram essas fronteiras de gênero, escapando às normas que as querem controlar e normalizar, acabam por experimentar a infância de um outro modo. Giancarlo (2013) lembra que as aulas de Educação Física eram um momento de dor e *hostilidade*.

Quase todos os meus professores me adoravam, mas me lembro que os que lecionavam Educação Física eram particularmente hostis a mim. Um desses professores falou com meu pai, porque estava preocupado comigo, e disse a ele que eu era muito afeminado, e que todos meus colegas zombavam de mim. Meu pai, ao chegar em casa, me repreendeu, e não duvidou em me culpar pela hostilização sistemática pela qual eu passava no colégio. Quando este professor chamou meu pai para falar sobre o meu afeminamento, tornou-se inevitável e óbvia a patologização do meu corpo, como das minhas performances de gênero. O que não era tão óbvio é que, naquele momento, este jovem e atlético professor estava reconhecendo a sua própria impotência para modificar meu afeminamento, sua impotência para me fazer o homem que se supunha eu deveria ser, e sua impotência para marcar claramente os limites entre ele e eu (CORNEJO, 2013, p. 75).

Uma série de *enquadramentos de poder* (BUTLER, 2015) atuam, no currículo escolar, demandando meninos-alunos fortes, ágeis e competitivos, características consideradas importantes em uma aula de Educação Física, por exemplo. Atuam também para produzir a abjeção aos corpos que não materializam esses atributos, que os subvertem, que escapam deles. Ademais, a abjeção a esses corpos atua, no território curricular, não “apenas como uma técnica que convoca meninos-alunos a se portarem de acordo com o que é considerado um jeito masculino, mas, também, como estratégia de produção de corpos masculinos considerados eficientes” (REIS, 2011, p. 135), pois, no corpo do menino-aluno-afeminado ou da menina-aluna-masculinizada, contorna-se o limite do que é permitido, o limite da normalidade.

Inúmeros relatos, divulgados em jornais e revistas, evidenciam como a linha da precariedade atravessa e constitui a infância *queer*. Um deles é a história de Alex, menino brasileiro de 8 anos de idade, pobre e morador de uma periferia, que foi espancado pelo próprio pai em “sessões corretivas”, provocando o dilaceramento do seu fígado e, posteriormente, a sua morte. O motivo para isso foi que ele gostava de “dança do ventre” e de “lavar a louça”, posturas consideradas femininas pelo pai que, questionado sobre o crime, afirmou que o pequeno Alex “tinha que ser homem”¹⁴. Longe do Brasil, no Reino Unido, Romeu, garoto de 5 anos, foi expulso de sua creche porque gostava de usar vestidos de princesas, saltos, alisar o cabelo, pintar as unhas, brincar de bonecas e sua cor favorita era o rosa. Para os responsáveis pela creche, administrada por uma igreja cristã, “o menino só pode voltar a participar do grupo se usar roupas adequadas a meninos”¹⁵.

A marca do preconceito e da discriminação, que fere a infância dessas crianças, também está presente na história de Denílson, 12 anos, que conta fazer balé desde os seus 8 anos e sonhar em ser bailarino profissional. Mesmo recebendo apoio da família, confessa: “Já sofri muito *bullying* na escola. Acho idiotice, cada um faz o que quer”. Sua mãe, Ionar Afonso, lamenta as situações vivenciadas pelo filho no ambiente escolar: “Eles são excluídos. Nem podem ir ao banheiro porque tem alguém esperando no corredor para brigar. E são chamados de ‘bailarina’”. Companheiro de Denílson na escola de dança, Jônatas, 11 anos, estuda balé desde quando tinha 5 anos. Também convive com provocações dos colegas e já chegou a ser agredido fisicamente.¹⁶

¹⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/menino-teve-figado-dilacerado-pelo-pai-que-nao-admitia-que-crianca-gostasse-de-lavar-louca-11785342> Acesso em: 17 out. 2017.

¹⁵ Disponível em: <http://www.gadoo.com.br/noticias/menino-de-5-anos-e-proibido-de-frequentar-creche-por-usar-roupas-de-meninas/> Acesso em: 17 out. 2017.

¹⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/06/1302943-meninas-que-jogam-bola-e-meninos-bailarinos-falam-sobre-preconceito.shtml> Acesso em: 17 out. 2017.

2.2.2 *Infância que assusta e fascina*

Transgressoras da ordem e arautas da crise de categorias, as crianças *queer* podem ser pensadas como monstros (COHEN, 2000), pois, na medida em que se recusam a fazerem parte da ordem classificatória das coisas, elas se tornam “híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30). Além disso, “todo monstro constitui [...] uma narrativa dupla” (COHEN, 2000, p. 42), pois, “o monstro também atrai” (COHEN, 2000, p. 47). As mesmas criaturas que assombram, aterrorizam e perturbam a ordem das coisas, podem evocar fortes fantasias escapistas. Afinal, “a ligação da monstrosidade com o proibido torna o monstro ainda mais atraente como uma fuga temporária da imposição” (COHEN, 2000, p. 47). A partir dessa ideia, desenho uma *segunda linha* do que constitui a infância *queer*. Ela é uma *infância que assusta e fascina*, possuindo em si mesma uma dimensão estética dionisíaca. Isso pode ser percebido no relato da professora a seguir:

Quando comecei a dar aulas, vivi uma experiência ímpar: os meninos e as meninas da turma brigavam e se agrediam por tudo e por nada. “Menina não pode!”, “Sai pra lá”, “Ai meu cabelo!”, “Mulherzinha!” eram as exclamações mais frequentes. Um dia, durante o recreio, entrei na roda (só de meninas, naturalmente) e puxei um dos meninos para brincar. Segurei firme a sua mão e rodamos por alguns minutos até que peguei a mão de outro que estava mais perto. Surpreso, o grupo restante veio chegando, rindo e gozando os colegas. Mas, o desejo de brincar era visível. Fomos abrindo a roda, convidando, estimulando, trazendo. E eles vieram, gostando, mas ainda sem querer demonstrar o gosto. E a roda se ampliou, se abriu, se assinou. Os rostos, todos, expressavam, confusos, desejo e rejeição. Sentimentos fortes e conflitantes (PORTES, 2001, p. 6).

Por que motivo um menino que, conduzido pela sua professora e levado a brincar na roda das meninas, é capaz de provocar sentimentos tão intensos e conflitantes como desejo e rejeição? Ao entrar na roda de brincadeiras consideradas femininas em um recreio escolar e, conseqüentemente, assumindo uma posição de monstrosidade, o menino do relato institui um escape, uma brecha naquilo que é imposto pelas normas de gênero. Gil (2000) afirma que os monstros “existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Entre esses dois polos, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar a nossa humanidade” (GIL, 2000, p. 168). Nesse sentido, os monstros atraem porque representam para o sujeito “uma espécie de ponto de fuga do seu devir-inumano [...]” (GIL, 2000, p. 176), ou seja, a possibilidade de se tornar outra coisa que não ele mesmo, uma *outridade*. É porque,

justamente, se situa em uma posição fronteiriça e indecisa entre a humanidade e a não-humanidade que o monstro atrai, provoca, assusta e dinamita a ordem das coisas.

Esse pavor e, ao mesmo tempo, fascínio pela monstruosidade das infâncias *queer* está em toda a parte. Muito recentemente, em Porto Alegre/RS, assistimos aturdidos e consternados o fechamento de uma exposição artística intitulada *Queermuseu – Cartografias da diferença na Arte Brasileira*, no Santander Cultural.¹⁷ O motivo era que as obras retratavam “infâncias viadas” e problematizavam os fundamentalismos religiosos. Como reação à mostra, o Movimento Brasil Livre (MBL), grupo ultraconservador e neoliberal, divulgou uma série de vídeos e textos nas redes sociais, convidando os “cidadãos de bem” e a “família tradicional brasileira” a se manifestarem contra o Banco Santander, que, de acordo com o MBL, estaria promovendo a pedofilia, zoofilia e atacando frontalmente os bons costumes da família cristã. Algumas das obras que mais circularam nas redes sociais e foram alvo de inúmeras críticas e ataques conservadores, após a manobra da opinião pública pelo MBL, foram assinadas pela artista plástica cearense Bia Leite, em uma tentativa de dar visibilidade às estéticas de si e aos modos de vida produzidos pelas infâncias que não estão em conformidade com os padrões normativos de gênero. Em suas pinturas (Figuras 01 e 02), a artista retratou crianças com trajes coloridos e modos de se expressar não heteronormativos. Veja a seguir:



Figura 01: Obra de Bia Leite que retrata as estéticas e os modos de vida das crianças viadas
Foto: Bia Leite/Reprodução

¹⁷ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html Acesso em: 17 out. 2017.



Figura 02: Obra de Bia Leite que retrata crianças viadas performando desde os seus corpos dissidentes
Foto: Bia Leite/Reprodução

As telas foram inspiradas em um *Tumblr*, plataforma digital de microblog, que também se chama Criança Viada¹⁸, criada e administrada pelo jornalista Iran Giusti, que reúne centenas de fotos de internautas que, abrindo o baú de suas recordações, enviam fotos de suas infâncias viadas. “A gente tem que entender que gênero é diferente de orientação afetiva sexual e é diferente de sexualidade e principalmente de sexo. Quando a gente fala de criança viada a gente está falando de uma fase em que os papéis de gênero não estão enraizados (ainda bem), porém os adultos – e muitas vezes outras crianças – fazem leituras e são LGBTfóbicas¹⁹, então a gente precisa falar disso”²⁰, explica Iran sobre o termo. A artista, por sua vez, se pronunciou dizendo que “nós, LGBT, já fomos crianças. Esse assunto incomoda porque nós nunca viramos LGBT, nós sempre fomos. Nas telas expostas todas as crianças sorriem e o texto enaltece e empodera essas crianças desviantes – finalmente! – chamando-as de deusas ou nomes de super-heroínas”.

¹⁸ Disponível em: <http://criancaviada.tumblr.com/>. Acesso em: 20 out. 2017.

¹⁹ LGBTfobia é o nome que se dá a atitudes de preconceito, violência e/ou discriminação em relação às pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT).

²⁰ Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/#>. Acesso em: 21 out. 2017.

De um modo muito parecido com o que aconteceu em Paris, nas manifestações reacionárias em defesa da infância, analisadas por Preciado (2013), milhões de brasileiros/as, atendendo ao pedido do MBL, de movimentos religiosos conservadores e da Bancada de políticos evangélicos e católicos, se mobilizaram contra a exposição, muitas em redes sociais e outras realizando protestos e vigílias de oração em frente ao Santander Cultural. A acusação, amplamente assumida pela sociedade civil, de que as obras incentivam a pedofilia, revela um equívoco latente sobre performance de gênero, sexualidade e sexo. Isto porque lançam sobre as performances de gênero infantis a insinuação e a suspeita de que, por não corresponderem à norma heterossexual e masculina, estariam *erotizando* a infância. Por outro lado, focos de resistência artística e acadêmica em defesa da mostra e chamando a atenção para as estratégias de poder acionadas pelos grupos políticos reacionários não pararam de aparecer.

Em outubro de 2017, alguns dias após o fechamento da mostra, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) promoveu uma mesa redonda intitulada “Criança viada travesti na Escola”, discutindo a possibilidade de crianças viverem “fora da cis-heteronorma”²¹. Logo em seguida, no mês de novembro, a Periódicus: Revista de Estudos Indisciplinares em Gêneros e Sexualidades, como resposta à onda conservadora de ataques a artistas, intelectuais e ativistas que trabalham na seara das discussões de gênero e sexualidade, lançou uma chamada de textos para um dossiê intitulado: “crianças desviadas, sexualidades monstruosas, educação pervertida: paisagens alteritárias das infâncias”²², objetivando discutir como as crianças escapam aos processos de normalização e controle dos seus corpos, forjando para si mesmas estéticas de existência dissidentes. A essas resistências, soma-se esta dissertação. Afinal, o que este estudo faz é analisar os modos pelos quais essas infâncias monstruosas e transviadas resistem às tentativas de normalização e controle investidas pelo currículo escolar.

2.2.3 *Infância que luta e resiste*

Reações em defesa dos modos de ser e habitar as infâncias, e pelo direito à vida das crianças desviadas, transviadas e *queer*, podem ser entendidas como resistências criativas ao poder. Afinal, o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, “enquanto livres”, “entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades em

²¹ Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/usp-faz-evento-porcrianca-viada-travesti-0gd2k0ypdm8t4p0q1mxujai1q>. Acesso em: 18 dez. 2017.

²² O dossiê foi publicado em maio de 2018 e está disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651> Acesso em: 15 jun. 2018.

que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 2010, p. 289). Essas resistências se conectam à *terceira linha* de constituição da infância *queer*, uma linha política, que nomearei de *infância que luta e resiste*. Luta para sobreviver às investidas do poder sobre ela, para escapar da violência e da morte. Luta para existir de um outro modo e, por isso, instaura fissuras nos regimes normativos de gênero e sexualidade. Luta porque há nela uma espécie de “espontaneidade rebelde” (DELEUZE, 2013, p. 222), de insubmissão, de “multiplicidades que não param de transbordar as máquinas binárias e não se deixam dicotomizar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 22). Sim! Trata-se de uma infância múltipla, que assume a diferença como modo de vida e, por conseguinte, é capaz de forjar resistências das mais variadas.

No ensaio intitulado *Por uma pedagogia da amizade queer*, Cornejo (2015) “busca dar conta da sobrevivência de um sujeito ‘queer’, especificamente, uma criança trans que viveu em Lima, no Peru, nas décadas de 1950 e 1960” (CORNEJO, 2015, p. 130) e mostrar como a amizade exerceu um papel vital nas lutas que essa criança precisou travar para re-existir. O nome dela é Italo e hoje ela tem cerca de setenta anos. Toda a narrativa de Cornejo foi produzida a partir das memórias de Italo acerca de sua infância, contadas em duas entrevistas conduzidas pelo autor, ambas em 2007. Na vida da pequena Italo, que atualmente prefere ser tratada no feminino, pois “orgulhosamente proclama ser gay com gays e travesti com travestis” (CORNEJO, 2015, p. 130), percebe-se, não sem tristeza, como a linha da *precariedade* se conecta às linhas de uma *estética monstruosa* e de uma *política de luta e resistência*.

A história da pequena Italo desloca-se, na narrativa produzida por Cornejo (2015) de um lugar de alegria e aconchego, nos seus primeiros anos de vida, junto a sua família, para um outro de sofrimento, tristeza, dor e violência que se inicia quando ela completa 5 anos de idade e passa a ser vista como um menino afeminado. Desde a desconfiança em torno da “efeminação” do seu corpo até a barbárie absoluta do estupro que sofreu aos 8 anos, quando caminhava até a casa de um amigo e foi abordada por um grupo de rapazes que “cortaram seu peito com uma faca, rasgaram suas roupas e a estupraram, um após o outro” (CORNEJO, 2015, p. 134), ameaçando matar os seus pais e irmãos caso contasse a alguém, sua existência é marcada como *precária*, *abjeta* e *monstruosa*. Cohen (2000) explica que o “monstro é o fragmento abjeto que permite a formação de todos os tipos de identidade – pessoal, nacional, cultural, econômica, sexual, psicológica [...]; como tal, ele revela sua parcialidade, sua contiguidade” (COHEN, 2000, p. 53). Nesse sentido, “o medo do monstro” confunde-se com uma “espécie de desejo” que “dá lugar ao horror apenas quando o monstro ameaça ultrapassar essas fronteiras, para destruir as frágeis paredes da categoria e da cultura” (COHEN, 2000, p.

49). A heterossexualidade, desde essa perspectiva, também é produzida na relação com o seu outro constitutivo.

Os agressores de Italo, em um “exercício sanguinário de heteronormatividade pelo qual a masculinidade heterossexual é construída” (CORNEJO, 2015, p. 134), precisaram criar um corpo bicha, desviado e vulnerável, para “dar à luz ao sujeito masculino normal despolido de qualquer mancha” (CORNEJO, 2015, p. 134). O corpo da pequena Italo, assim como o de tantas outras crianças *queer*, mulheres e pessoas LGBTI+, por ser lido culturalmente como precário e sem peso de inteligibilidade, tornou-se objeto de violência e de morte. Para Butler (2016), a “formação de um sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo: essa identificação ocorre através de um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir” (BUTLER, 2016, p. 156). Assim, “se o estupro de Italo tem o efeito de produzir um *maricón* é também porque produz homens hétero. Essa produção de homens hétero pode ser pensada como uma declaração de identidade” (CORNEJO, 2015, p. 135). Afinal, toda identidade é construída sob o signo de uma exclusão que, ao mesmo tempo que circunscreve e delimita as suas margens, assombra-a internamente (BUTLER, 2016).

Trago, aqui, o episódio que se sucedeu logo após a brutal violência sofrida por Italo, tal como narrado por Cornejo (2015):

Depois de ter sido violentada, esfaqueada e abandonada por esses homens, Italo chegou à sua casa e subiu pela janela para que ninguém a visse. Ela foi diretamente ao banheiro e, no espelho, viu seu corpo coberto de sangue. Soluçando e gemendo silenciosamente, ela tirou suas roupas rasgadas e ensanguentadas e as jogou fora. Naquela noite, tentou desesperadamente dormir, mas não conseguiu. Nas noites seguintes, teve sonhos angustiantes nos quais seus estupradores invadiam seu quarto, retornando para estuprá-la seguidamente. Ela nada disse a seus pais, e eles não agiram como se tivessem notado algo. Italo não podia contar a seus pais sobre a terrível agressão. As ameaças das quais era vítima não podiam ser contrariadas. No entanto, reduzir Italo à condição de subordinação radical, mesmo naquele momento de extrema violência, não faz justiça a ela. Depois de ter sido tão violentamente tratada como merda, ela precisava tirar suas roupas manchadas de sangue e se desfazer delas. O que pretenderia Italo com isso? (CORNEJO, 2015, p. 135).

O autor explica, fazendo menção a um texto de Rocío Silva Santisteban, produzido no contexto da violência política que se abateu sobre o Peru nas décadas de 1980 e 1990, sobre os sucessivos estupros realizados por soldados contra Giorgina Gamboa, que a “primeira coisa que Giorgina fez após a brutal ocupação de seu corpo foi deixar as roupas ensanguentadas para trás” (CORNEJO, 2015, p. 135). Tirar as roupas e deixá-las para trás, nesse contexto, passa a valer como a possibilidade de uma “ressurreição simbólica”, um modo de agarrar-se a vida de alguma

forma, mesmo diante de uma ferida mortal. Desse modo, “tirar suas roupas ensanguentadas é lutar pela vida, mesmo quando alguém tem sido radicalmente expelido da noção de vida humana” (CORNEJO, 2015, p. 135), uma forma de não se deixar obliterar pela violência.

Toda a história de Italo, desde esse doloroso acontecimento, se desenrola como uma luta cotidiana por sobrevivência. Algum tempo depois, Italo conhecerá, na rua do bairro operário onde mora, “um colorido grupo de crianças e adolescentes *queer* e trans” (CORNEJO, 2015, p. 137). Crianças e adolescentes que, como ela, também experimentam em seus corpos os efeitos da não conformidade com os padrões instituídos pelas normas de gênero e sexualidade. A amizade que nascerá, a partir desse encontro, abrirá para a pequena Italo, novas possibilidades de se perceber, perceber o seu corpo e o seu modo de vida. Suas novas amigas “lhe deram o dom de suportar o inferno que a sua vida havia se tornado após o estupro. Essas amigas *queer* eram a diferença entre morrer e se agarrar à vida” (CORNEJO, 2015, p. 137). Foi com o seu grupo de amigas que Italo aprendeu, por exemplo, a se defender dos meninos heterossexuais que a humilhavam e agrediam. Aprendeu a enfrentar o preconceito e a ter orgulho de si mesma, a não se calar diante de uma ofensa. Ganhou, na escola, a “reputação de quebrar os narizes dos meninos hétero” (CORNEJO, 2015, p. 138) e nunca mais se sentiu totalmente sozinha.

Peço licença, agora, para traçar algumas linhas de encontro entre uma infância remota, mas que ainda vive nas minhas paisagens afetivas e memórias mais intensas, com a infância da pequena Italo. Assim como ela, eu também fui uma criança que precisou contar com a amizade de outras crianças *queer* para sobreviver e lutar contra os intoleráveis. Diferentemente de Italo, não conheci as minhas amigas (des)viadas na rua, tampouco na escola. Foi na Igreja Católica que tive o meu primeiro encontro com crianças que partilhavam de modos de vida semelhantes ao meu. Na época, eu tinha 10 anos de idade e o desejo por outros meninos começava a florescer. Lembro-me que eu era apaixonado por um menino da escola e mantinha esse desejo secreto escrito em um diário que, sempre que saía de casa, escondia debaixo do colchão da minha cama. Mas como “*nada dura para sempre, especialmente se você é queer*” (CORNEJO, 2015, p. 132), o meu segredo foi descoberto por minha mãe.

Nunca esquecerei aquela tarde. Como era de costume, eu chegava pontualmente da escola às 12:15h e minha mãe sempre me aguardava com um abraço e um *cheiro*, como é comum em Pernambuco e em grande parte do nordeste brasileiro. Meu pai trabalhava fora e só vinha para casa aos finais de semana. Por isso, almoçávamos eu, minha mãe e meu irmão. Naquela tarde, o almoço ainda não estava sobre a mesa e não encontrei a minha mãe na cozinha ou na sala, lugares onde sempre me esperava. A porta do meu quarto estava aberta e, sentada sobre a minha cama, *mainha* chorava compulsivamente, com o meu diário em mãos. O meu

corpo, de repente, viu-se invadido por uma mistura de medo, apreensão e desespero. Senti-me como que paralisado, como se o peso do mundo de repente tivesse caído sobre as minhas pequenas e frágeis costas. Meus olhos encheram-se de lágrimas e, antes que o meu corpo fizesse qualquer outro movimento, comecei a chorar.

Minha mãe levantou-se. De frente para mim, o seu corpo parecia endurecido e sem vida. “*Eu nunca imaginei que tinha gerado no meu próprio ventre uma cobra*”, são as palavras que recordo desse dia. De repente, me tornei uma criança sem passado e sem futuro. O presente me aniquilava. Vi-me, aos poucos, deixar de ser “*o orgulho da família*”, “*um menino gentil e educado*”, uma “*criança carinhosa*”, “*um filho que só me dá prazer*”, “*um menino estudioso e que tira as melhores notas*”; e tornei-me, naquele dia, uma criança-problema ou, nas palavras de Judith Butler (2015), um *problema de gênero*. Eu não entendia o que havia de errado comigo e somente sabia chorar. Foi então que, passados alguns dias, a minha mãe, junto com a minha avó e a minha tia me chamaram para uma conversa. Disseram que eu precisava “*voltar a participar da igreja*”, que eu estava “*afastado de Deus*” e, por isso, estava passando por “*tentações*”.

Ao final da conversa, a minha avó me contou, pela primeira vez, a real história da morte do meu avô. Com olhos marejados e voz rouca, minha avó me disse que o meu 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 mim, mesmo estando diante de uma criança de 10 anos, era como se o fantasma da história do meu avô tivesse regressado à família. Eu podia perceber no seu rosto o medo e a aflição provenientes de um fantasma do passado. Sentia-me péssimo. Repentinamente, as cores vivas da minha infância foram turvadas pelo medo e por um sentimento de culpa que começou a me acompanhar desde então. Por mais que eu não entendesse, sentia que havia *algo* errado comigo. Pois somente isso poderia explicar o sofrimento da minha família. Por duas vezes, cogitei me jogar de um viaduto que ficava próximo a minha casa. Cheguei até a escrever uma carta de despedida, anunciando que o “*demônio*” que carregava em mim havia chegado ao fim.

A sentença, por parte da minha família, estava pronunciada: “*este menino precisa de igreja*”. Mal sabiam elas que seria na sacristia e nos altares da Igreja Católica que eu encontraria forças para resistir e existir de um outro modo. À contragosto, comecei a fazer catequese e, depois, a participar do grupo de coroinhas, auxiliares do padre nas funções religiosas. No grupo de coroinhas, conheci Jaime, Romeu e Júnior e, logo, nos tornamos amigos. Eles eram divertidos e, ao final da missa, ficávamos na sacristia (sala onde ficam guardados os utensílios litúrgicos, geralmente localizada na parte de trás da igreja) brincando com as túnicas que

usávamos nas celebrações. Fazíamos dela um vestido e, quando não imaginávamos que erámos a Virgem Maria, *performando* a mãe de Jesus, levantávamos a barra da túnica e nos tornávamos Joelma, a vocalista da então *Banda Calypso*.

Júnior era mais velho e experiente. Tinha 13 anos. Enquanto eu, Jaime e Romeu tínhamos a mesma idade. Quando os conheci, eles diziam abertamente que eram *gays* e, apesar de ter ficado assustado no começo, com o passar do tempo comecei a gostar da ideia. Pois era isso que eu também sentia que era. Na igreja, todos gostávamos das roupas e paramentas, das pompas litúrgicas, sempre com muito brilho e pedras cravejadas. Era como se, no momento que nos vestíamos para as celebrações, investíssemos sobre os nossos corpos e existências outras possibilidades de habitar a masculinidade. Quando não havia missa, nos reuníamos em frente à igreja, sentávamos nas suas escadarias e era a hora de paquerar os meninos da rua. Planejavamos tudo. Imaginávamos muito. “*Como e onde seria o primeiro beijo?*”, “*Esse é meu e aquele é seu*”. Muitas eram as conversas e confidências. Na época, somente Júnior, por ser mais velho, tinha tido a experiência de *ficar* com um menino. *Não era BV* (Boca Virgem), como se diz entre as crianças e adolescentes hoje em dia.

O tempo foi passando, a adolescência chegou e, ao lado das minhas amigas *bichas*, aprendi a sobreviver. Sim! É preciso aprender a sobreviver quando se é *minoría* e se vive em uma pequena cidade, com pouco mais de 30.000 habitantes, em Pernambuco. É preciso aprender a arte de ser uma “*bicha esperta*”, de saber com quem se pode conversar. A arte de “*fazer a pêssega*”²³, fingir-se de boba, quando necessário e, em outros momentos, “*dar um close*”²⁴ e “*fazer a egípcia*”²⁵. Com as minhas amigas *bichas*, aprendi que quando temos orgulho do que nos tornamos, a vida fica mais colorida, alegre, intensa. Obviamente, esse não foi um processo fácil e linear. Muitos foram os momentos em que o discurso religioso católico, de matriz reacionária, provocou conflitos, dúvidas e descontinuidades em minha trajetória. O próprio jogo *micropolítico* de ter que esconder quem eu era, os meus desejos e sonhos, de não poder ser eu mesmo em um lugar que deveria me acolher e proteger, a minha própria casa, era difícil e doloroso.

²³ “Fazer a pêssega” é uma gíria utilizada por pessoas LGBTI+ e significa “se fazer de boba, de lesa, de abestalhada”. Disponível em: <http://www.qualeagiria.com.br/giria/fazer-a-pessega/> Acesso em: 05 jul. 2018.

²⁴ “Dar close”, no vocabulário LGBTI+, é o mesmo que “dar pinta”, ou seja, assumir uma postura afeminada, propositalmente ou não, “mostrar afetação”. Disponível em: <https://tocadotexugo.wordpress.com/2010/10/01/dicionario-gay/> Acesso em: 05 jul. 2018.

²⁵ “Fazer a egípcia” é uma gíria LGBTI+ que significa “virar a cara e ficar de perfil (como as figuras egípcias), a fim de menosprezar ou ignorar alguém” ou alguma situação. Disponível em: <https://tocadotexugo.wordpress.com/2010/10/01/dicionario-gay/> Acesso em: 05 jul. 2018.

Eu poderia rabiscar, aqui, muitas outras linhas da minha história que, em fluxos rizomáticos, misturam-se às linhas desta dissertação. Mas, como muitas delas estão espalhadas pelas páginas deste texto, conectando-se a outras histórias e sentidos, decidi parar por aqui. A história da criança que um dia eu fui e que ainda vive em mim, como a de muitas outras crianças *queer*, *bichas*, *(des)viadas*, é atravessada pela linha de uma infância *precária*, mas também de uma *infância que assusta, fascina, luta e resiste*. Trata-se de histórias de *infâncias monstruosas*, infâncias que estão situadas no limiar do tornar-se. Infâncias de nosso tempo. Essas infâncias, assim como os monstros que elas carregam, são nossas filhas. Elas podem ser expulsas “para as mais distantes margens da geografia e do discurso, escondidas nas margens do mundo e dos proibidos recantos de nossa mente, mas elas sempre retornam” (COHEN, 2000, p. 54). Elas retornam colocando em cheque os nossos pressupostos e as nossas verdades, “nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpelam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar [...]. Elas nos perguntam por que as criamos” (COHEN, 2000, p. 55).

No próximo capítulo, imbuído pelo desejo de desenhar um mapa de como esta pesquisa foi feita e, ao mesmo tempo, apresentar as crianças *queer* que povoam o currículo da escola pesquisada, tomo como base as sensações produzidas nos encontros cultivados ao longo da experiência de campo. Mostro como foram forjados os procedimentos cartográficos desta pesquisa e alguns dos percursos empreendidos na construção desta dissertação de mestrado. Trata-se de um capítulo-mergulho em um *mar de fogueirinhas multicores*. Você está preparado/a? Mergulhemos juntas, juntos, juntas ou como você preferir...

3 TRAÇANDO UM MAPA PARA CARTOGRAFIAR AS INFÂNCIAS-FOGUEIRINHAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Eduardo Galeano, n' *O livro dos Abraços* (2017), conta a história de um homem da aldeia de *Neguá*, no litoral da Colômbia, que conseguiu subir aos céus. Quando voltou, disse que tinha visto lá de cima a vida humana e que, para nossa surpresa, somos um mar de fogueirinhas. Explica: “Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores” (GALEANO, 2017, p. 13). Do mesmo modo, cada fogueira possui uma intensidade diferente:

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

Busco inspiração no conto de Galeano (2017), para dizer que esta dissertação sabe da existência de diferentes infâncias. Parto da premissa de que não há uma infância universal e a-histórica, vivenciada por todas as crianças do mesmo modo. O que há é uma multiplicidade de infâncias, tecidas nas tramas singulares das experiências cotidianas, dos encontros, dos agenciamentos, das composições, da diferença e da vida. No currículo investigado para esta dissertação de mestrado, verifiquei que cada criança vive de modo singular a experiência de deslocamento, monstruosidade e criação que atravessa as suas infâncias *queer*. Suas histórias, contudo, se encontram na medida em que a *luta pela sobrevivência* atravessa e mobiliza os diferentes caminhos cavados por elas.

Este capítulo, aspirando desenhar um mapa do modo como esta pesquisa foi realizada, toma como ponto de partida as *sensações* produzidas nos *encontros* com as crianças durante o período em que, como pesquisador-itinerante, estive imerso no *mar de fogueirinhas multicores* que constituem as infâncias que povoam o currículo da escola investigada. Mas, claro, trata-se de um mapa aberto e incompleto, desenhado com um objetivo duplo: apresentar as crianças e, ao mesmo tempo, explicar os procedimentos utilizados para o fazer cartográfico. Afinal, um mapa, na perspectiva aqui trabalhada, é “aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Isso significa que “um campo que está sendo mapeado não se encontra fechado, acabado [...] e está sempre aberto a outras construções e significações

(PARAÍSO, 2004, p. 284). Nesse sentido, enquanto esboço um mapa, as narrativas produzidas por mim e pelas crianças *queer* “não param de movimentar-se” e podem estar “criando outros contornos” e atribuindo outros sentidos às questões curriculares (PARAÍSO, 2004, p. 284) e às suas próprias histórias.

De acordo com Paraíso (2010), “cartografar um currículo é construir um mapa aberto dos seus segmentos (poderes e territórios) e dos seus pontos de desterritorialização (por onde um currículo foge e faz fugir)” (PARAÍSO, 2010, p. 17). Reativo, para desenhar esse mapa aberto aqui nesta dissertação, o conto de Galeano (2017) e algumas linhas de força traçadas durante a experiência de campo. Entendo experiência como aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Trata-se de uma posição de afetação e abertura intensiva, de “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental” (LARROSA, 2002, p. 24). Desse modo, ao me colocar como pesquisador para cartografar os territórios grávidos de possibilidades de um currículo escolar, foi necessário entrar no jogo da experimentação, desfazer e refazer caminhos planejados *a priori* e mergulhar em um mar de intensidades variadas produzidas pelas crianças *queer* e suas infâncias multicores, que me afetou e me deslocou de várias maneiras.

A “cartografia”, também chamada de “esquizoanálise, micropolítica, pragmática, diagramatismo, rizomática” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 102), prática investigativa de natureza aberta, inspirada na produção de Gilles Deleuze e Félix Guattari, pode ser entendida como “uma caixa de ferramentas, uma análise das linhas, espaços, devires, acontecimentos, variações contínuas” (PERRONE, 2009, p. 63), que opera em movimento contínuo, experimentando e explorando territórios variados, perseguindo as suas linhas de constituição, fazendo movimentar as coisas e o pensamento. Em um território, seja ele qual for, há toda uma geografia, “com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 9). Sendo assim, ao fazer cartografia, é preciso considerar que as linhas “são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 22) e, por isso mesmo, são constitutivas do currículo e das crianças da escola pesquisada.

As linhas de uma cartografia, com efeito, são muitas, infindáveis, “multiplicam-se a cada novo olhar, sempre fogem antes de serem pegadas” (OLIVEIRA, 2014, p. 289). Em sua tipologia, Deleuze e Guattari (2011) chegam a falar, utilizando a imagem de um livro, que em todas as coisas “há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18). As primeiras, linhas de territorialização, são aquelas que operam

tentando definir, classificar, estratificar, dar uma rota segura ou uma essência estática a um território. Já as segundas, linhas de fuga, são linhas de desterritorialização, pelas quais a resistência é produzida e a vida escapa. Nessas linhas, tudo é “partida, devir, passagem, salto, demônio, relação com o de fora” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30).

Deleuze explica que uma cartografia “é uma análise militante” (DELEUZE, 2013, p. 30). Desse modo, assume uma posição de luta contra o “fascismo do poder” (DELEUZE, 2013, p. 30). Relacionando-se com o *fora*, a cartografia aproxima o jeito de se fazer pesquisa ao modo como a vida se dá. Trata-se de uma maneira de pesquisar que não está desvinculada da prática. Isso porque, para Deleuze, não há dicotomia entre pensamento e ação, tudo é “relação com o fora, fluxo contra fluxo, máquina com máquinas, experimentações [...]” (DELEUZE, 2013, p. 18). Só o pensamento, na relação com o caos, pode criar novos modos de existência. Pensar, nessa perspectiva, é fazer rebelião, tender ao infinito. Pensar é arriscado, pensar é o contato com o fora; e o fora é o espaço da diferença, daquilo que foi amaldiçoado e expulso pela razão clássica por não se deixar capturar pela identidade, do subterrâneo que insiste e se impõe porque faz parte da ordem da vida. A vida é diferença.

Ao tomar a cartografia como procedimento investigativo, esta dissertação se instala no campo curricular pós-crítico. Nesse modo de fazer pesquisa não se possui um método ou caminho apriorístico – que é anterior à experiência - para realizar as investigações. Por isso, as metodologias são construídas no decorrer do percurso, “buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens, materiais, artefatos” (PARAÍSO, 2014, p. 34-35), estando sempre “à espreita” de uma inspiração que pode vir dos mais variados lugares, como o cinema, a literatura, a música e a poesia. Na minha experiência como cartógrafo de primeira viagem, por exemplo, foi preciso um movimento contínuo de reinvenção de procedimentos e estratégias e, não poucas vezes, aquilo que havia sido planejado sofreu alterações. Foi preciso estar aberto ao encontro e às suas possibilidades. Ocupar a posição de um corpo permeável para pesquisar e ser afetado. Escutar e ser escutado, em um movimento povoado de expectativas, alegrias, medos, angústias e estranhamentos. Afinal, ir a campo é fazer parte do mapa e não há como passar pelo fogo de fogueirinhas tão intensas e variadas sem, de alguma forma, ser tocado, aquecido e, por vezes, queimado e incendiado.

Nesse sentido, as linhas cartografadas nesta pesquisa de mestrado, ao contrário do que pode parecer, não possuem linearidade e, tampouco, funcionam de modo circular. São rizomáticas. Cada uma trabalha nas outras, interagindo entre si como em um emaranhado. Sendo assim, “não param de se misturar [...], se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 77). Isto porque um rizoma “não tem começo nem

fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43). Nesta dissertação, conforme explicitarei no capítulo anterior, analiso três diferentes linhas que constituem a infância *queer*: as linhas da precariedade, da estética e da política, mostrando como elas se conectam em fluxos contínuos de normalização, controle e resistência. Por sua vez, o argumento desenvolvido neste capítulo é o de que para cartografar as infâncias *queer* faz-se necessário entrar no jogo da experimentação por meio de uma postura brincante e inventiva, estranhando os procedimentos de pesquisa que são construídos *a priori* e criando modos de investigar a partir do campo. A criação, nessa perspectiva, é parte constitutiva da pesquisa, tendo em vista que “pesquisar é criar, e criar é problematizar” (CORAZZA, 2004b, p. 27).

Para abordar algumas premissas gerais da cartografia e, ao mesmo tempo, desenhar um mapa de como a cartografia desta dissertação foi realizada, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, reativo algumas memórias registradas no Diário de Campo que mostram os caminhos e descaminhos percorridos até chegar à escola pesquisada. Na segunda parte, por sua vez, desenho algumas linhas do mapa desta dissertação, apresentando as crianças *queer* que povoam os territórios do currículo investigado. Ao fazer isso, mostro que, para mergulhar no mar de fogueirinhas intensivas desta pesquisa, foi preciso forjar procedimentos cartográficos capazes de cultivar os encontros e estar atento às sensações e aos afectos, deslocando-me, constantemente, no entre-lugar do fogo, que “não posso medir senão com minhas emoções, e exprimir da maneira a mais oblíqua e indireta naquilo que escrevo” (DELEUZE, 2013, p. 20).

3.1 Começando pelo meio, onde tudo se conecta e se expande

Falar de um começo ou um ponto de partida em uma pesquisa que se propõe a ser cartográfica é arriscado. Isso porque talvez o começo já seja um *meio*, um lugar fronteiro, onde muitos fins e começos se encontram, dando lugar ao novo e ao inesperado. Lembro-me do que aprendi com Deleuze, “futuro e passado não têm muito sentido; o que conta é o devir-presente: a geografia e não a história, o meio e não o começo nem o fim” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 20). Mas, como as memórias são sempre grávidas de presente, assim como os mitos e as lendas, ousou reativar aqui alguns fragmentos do que já se foi, tendo a convicção de que, ao trazê-los para o presente, tudo se ressignifica e ganha novo sentido. Tudo se torna meio e se conecta em linhas infundáveis.

O desejo de entender melhor como (sobre)vivem, nos territórios do currículo escolar, as crianças que não correspondem às normas de gênero e sexualidade, (re)conhecer as suas

infâncias transviadas e investigar as possibilidades de resistência emergiu em mim nos idos de março de 2015. Na época, eu já participava do GECC e quando comecei a pensar no mestrado, ao mesmo tempo em que me confrontava com as leituras que fazia e com a realidade dos movimentos sociais nos quais estava inserido, logo veio a pergunta: o que pesquisar? Conversando com as companheiras do grupo de pesquisa, todas eram unânimes em dizer: “*você precisa de um problema. Tudo começa com um problema de pesquisa*”.

Comecei a escrever o projeto para a seleção do mestrado acadêmico e me fazia muitas perguntas. A primeira delas foi: quero investigar um currículo escolar, mas em que segmento? Anos iniciais do ensino fundamental, anos finais ou ensino médio? Como sou professor em turmas do 6º e 7º anos, logo pensei: posso delimitar essas séries no meu projeto. Ao começar a escrevê-lo e, na medida em que me apropriava de textos sobre gênero, sexualidade e infância, alguns questionamentos pessoais começaram a emergir. Memórias afetivas de um outro tempo povoavam o meu corpo e provocavam em mim um turbilhão de sentimentos e sensações. Lembro-me quando li, pela primeira vez, por indicação de um amigo, o texto do sociólogo peruano Giancarlo Cornejo, *A guerra declarada contra o menino afeminado* (2013) e, logo em seguida, o artigo escrito pela então filósofa feminista Beatriz Preciado (atualmente, Paul B. Preciado), intitulado *Quem defende a criança queer?* (2013). Na medida em que folheava e mergulhava naquelas páginas, lágrimas escorriam no meu rosto, em uma mistura de reconhecimento, revolta e vontade de lutar. Era como se eu fosse impelido, ao me reconhecer naquelas infâncias, a responder a pergunta de Preciado: Sim, eu vou defender a criança *queer*, porque um dia eu também fui essa criança desprotegida, humilhada e que sobreviveu. Uma criança que precisou lutar todos os dias, mesmo quando não se entendia, para não ter os seus sonhos assassinados em um lugar que deveria acolhê-la e protegê-la, mas que por diversas vezes foi hostil e indiferente.

“Como dar conta de si mesmo?” Esta é a pergunta que dá título a uma recente publicação de Judith Butler, traduzida para o português como *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética* (2015c). Também é uma interrogação que me acompanha e me interpela desde a formulação do projeto que desembocou nesta pesquisa de mestrado. Ao explicar isso, demarco, sem nenhum receio, o lugar de enunciação desta pesquisa. Isto porque, como argumenta Cornejo (2011), “não explorar e problematizar o próprio lugar de enunciação é considerá-lo um lugar vazio. Tal pretensão é inevitavelmente imperialista e colonizadora” (CORNEJO, 2011, p. 80). Pois esse lugar supostamente vazio do agente que escreve, acaba por ser preenchido “com o sol histórico da teoria: o sujeito europeu” (SPIVAK, 1998, p. 180), branco, masculino e heterossexual. Esta dissertação, na contramão desses pressupostos epistêmicos, nasce das mãos, do corpo, do

pensamento, dos desejos, sonhos e esperanças de um jovem *gay* pernambucano (uma bicha, para ser mais preciso), nascido e criado em uma família de classe popular, filho de um homem negro, oriundo de um quilombo de Pernambuco, mecânico, que não chegou a concluir o ensino fundamental, e de uma mulher branca, que precisou parar os estudos no ensino médio para cuidar dos filhos e da casa. É das mãos de uma “bicha mestiça”, que um dia viveu os dilemas, alegrias e sofrimentos de ser uma *criança viada* em uma cidade pequena, que nasce este texto.

Então veio a decisão. É na arena das infâncias transviadas, das infâncias *queer* e abjetas, que situarei o que naquela época estava começando a tomar corpo como um projeto de pesquisa. Sempre conversava com as colegas do GECC. Nos entremeios de uma conversa, surgiram outras perguntas: “*mas onde você vai encontrar essas crianças desviantes?*”, “*será que você as encontrará na escola?*”. Essas perguntas me deixaram em crise e me acompanharam durante toda a construção do projeto. Foram comigo para o processo seletivo e se estenderam até os primeiros meses do mestrado. Junto com elas, o medo de chegar em campo e não encontrar essas infâncias que eu me propusera a investigar. Medo de ter que ficar pulando de escola em escola ou, mais drasticamente, ter que abandonar o meu objeto, formular um outro problema de pesquisa e partir para outros territórios. Foi então que, já no mestrado, conversando com Tayline Oliveira, companheira do grupo de orientação, fiquei sabendo da existência do então Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Tayline me sugeriu entrar em contato com o núcleo porque, de acordo com ela, uma das ações que promoviam eram oficinas de formação sobre gênero e sexualidade para profissionais da Educação Básica, começando pela Educação Infantil. Considerei ser uma boa estratégia e fiz contato com Júlio Bonfim²⁶, um dos gestores do grupo.

Trocamos alguns e-mails, nos quais expliquei o meu projeto de pesquisa, e definimos uma data para que eu visitasse o NUGDS. Chegado o dia combinado, 10 de junho de 2016, em uma manhã de sexta-feira, após enfrentar uma hora e meia de engarrafamento no trânsito até chegar a Secretaria Municipal de Educação, fui recebido pelo Júlio e pela Marta, outra dirigente

²⁶ Os nomes dos gestores do NUGDS, assim como os das crianças e dos/as profissionais da escola pesquisada, foram substituídos por nomes fictícios. Esse procedimento atende critérios éticos de preservação da identidade desses sujeitos e foi, previamente, acordado com eles.

do núcleo. Conversei com el@s²⁷ sobre as minhas motivações para a pesquisa²⁸ e Júlio me contou que, ao longo do ano letivo, o NUGDS, por ser uma referência em questões de gênero e diversidade sexual para as escolas de Belo Horizonte, recebe muitas ligações²⁹ de diretores/as, professores/as e demais profissionais da educação, preocupados/as com o comportamento de algumas crianças que são vistas, no ambiente escolar, como apresentando um *problema* relativo aos seus corpos, expressões de gênero e sexualidade. Chamou-me a atenção, no relato de Júlio, que a maior parte das escolas que contatam o Núcleo solicitando ajuda, o faz na intenção de “*ajudar as crianças a mudarem de comportamento*”, o que implica, nas palavras dele, “*uma tentativa de corrigir e normalizar os corpos infantis considerados desviantes da norma sexual e de gênero*” (Registro de conversa informal com o Prof. Júlio, junho de 2016). Poucas são as escolas que “*pedem ajuda para uma formação na tentativa de aprenderem a conviver e acolher esses sujeitos considerados diferentes*”, pontua Marta (Registro de conversa informal com a Prof. Marta, junho de 2016). O NUGDS, por sua vez, intervém nessas situações e contextos “*convidando os/as profissionais da escola a refletirem sobre suas práticas docentes, para que percebam que muitas vezes o problema não está nas crianças, mas nos adultos que olham com preconceito. As crianças estão apenas experimentando*”, explica Júlio (Registro de conversa informal com Júlio, junho de 2016).

Perguntei se me sugeririam alguma escola para a pesquisa. Júlio e Marta responderam que algumas escolas já fizeram contato, durante o primeiro semestre, com el@s. Citaram algumas escolas e, em um primeiro momento, duas me interessaram. A primeira, Escola Municipal Pedra Azul³⁰, uma instituição escolar já indicada por uma amiga do GECC, a doutoranda Gláucia Carneiro. Essa escola, nos dizeres de Júlio e Marta, “*desenvolve um trabalho interessante no que diz respeito às questões que você quer investigar*” (Registro de

²⁷ Optei pelo uso do “@” somente nas vezes em que estou me referindo a duas pessoas, sendo uma identificada como do gênero feminino e outra como do gênero masculino. Muitos/as autores/as, no campo dos estudos *queer*, têm buscado tensionar as marcas de gênero fortemente presentes na gramática da língua portuguesa. Diversos trabalhos também fazem uso de outras estratégias linguísticas com esse fim. Vale citar o uso do (___) (*underscore*) por Pocahy (2016), além do uso do “x” por Couto Junior e Silva (2018). Em outro trabalho, Pocahy (2011, p. 22) utiliza a cerquilha (#), símbolo popularmente conhecido como jogo da velha ou *hashtag*, como estratégia linguística para “marcar a possibilidade de desgenerificar” sujeitos. Contudo, nesta dissertação, considerando que esta ainda é uma discussão bastante recente e que tem provocado calorosos debates no campo das políticas de inclusão para as pessoas com deficiência visual e que necessitam de tecnologias de acessibilidade para leitura (elas encontram dificuldades para ler quando as estratégias descritas acima são utilizadas), escolhi utilizar, na maior parte do texto, os binômios “ele/a”, “o/a”, mesmo reconhecendo os limites e problemas dessa escolha.

²⁸ A divulgação das conversas que tivemos no NUGDS foi autorizada por Júlio e Marta.

²⁹ É interessante destacar que o NUGDS não recebe ligações e pedidos de assistência apenas da Rede Municipal de Educação, mas também da Rede Estadual, o que pode indicar uma carência da Secretaria Estadual de Educação no que se refere à temática gênero e sexualidade nas escolas.

³⁰ Os nomes das escolas indicadas, assim como o da escola onde esta pesquisa foi realizada, também foram substituídos por nomes fictícios.

conversa informal com Júlio e Marta, junho de 2016). Uma segunda, a Escola Estadual Pingo de Prata, pareceu-me interessante pela proximidade geográfica do meu local de trabalho, o que facilitaria a minha imersão em campo com uma maior frequência. Esta, de acordo com el@s, havia telefonado pedindo assistência, mas acabaram não conseguindo viabilizar um momento de encontro entre a escola e a equipe do NUGDS. “*Parece que estavam tendo problemas com alguns alunos dos anos iniciais, acho que 4º ou 5º ano*”, conta Marta (Registro de conversa informal com Marta, junho de 2016).

O encontro acabou e voltei para casa com alguns contatos de escolas. Por uma questão de otimização de tempo, optei por visitar primeiro a que estava mais próxima de mim, já que a outra estava em um bairro mais distante, e que, por isso, eu precisaria pegar dois ônibus e um metrô para chegar até lá. Entrei em contato, por telefone, e agendei um primeiro encontro para uma tarde de terça-feira, na semana seguinte à reunião com @s dirigentes do NUGDS.

3.2 Das primeiras sensações ao mergulhar no mar de fogueirinhas multicores

Chego pontualmente à escola Pingo de Prata, no horário combinado. Enquanto aguardo a supervisora pedagógica que me acompanhará nesse primeiro momento, o meu coração é tomado por uma mistura de emoção, apreensão e medo. Emoção pelo primeiro dia do pesquisar, a chegada aos territórios até então estranhos de um currículo, o abrir das bagagens para, enfim, utilizar as ferramentas que com dedicação foram produzidas no tempo que antecedeu aquela viagem (e que, mal sabia eu, sofreriam tantas mudanças ao longo do percurso). Apreensão diante do novo que se descortina. *O que encontrarei nesses territórios tão misteriosos e fascinantes do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental? Como será o primeiro contato com as crianças, professores/as e demais profissionais que vivem nesse/esse currículo? De que modo se dará a comunicação entre um pesquisador-curriculista adulto e as crianças-monstros que vivem nos esconderijos desse lugar? E seu não encontrá-las? E... e... e...* Enquanto espero, um turbilhão de perguntas me fazem delirar. A emoção, aos poucos, cede lugar ao medo. Medo de não saber fazer. Medo de não aprender a falar a língua nativa. Medo de gaguejar. Lembro-me, então, da lição de um velho bruxo: “devemos ser bilíngues em uma única língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 4).

Inventar para si uma língua menor. É isso! Penso como n’uma espécie de *insight*, iluminação. Uma língua menor que funcione “como a linha de fuga da linguagem” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19), que possibilite escapar a forma-intérprete e devir-experimentação.

“Experimentem, nunca interpretem” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 40), as palavras do velho feiticeiro não cessam de ecoar. Até que, de repente, avisto de longe uma mulher que caminha lentamente em minha direção. Fico de pé, na tentativa de apresentar alguma cortesia e receptividade ao encontro. Não posso deixar de notar o seu estilo. É uma mulher elegante, visivelmente forte. A expressão do seu rosto transmite uma combinação de segurança, controle, afeto e cansaço.

- *Boa tarde! O senhor se chama João Paulo, não é isso? Prazer, eu sou a Renata!*

- *Boa tarde, Renata! Sim, eu sou o João Paulo. É um prazer conhecê-la.*

- *Seja bem-vindo! [...].*

Cumpridas as formalidades, Renata me conduz à sala que, em um primeiro momento, irei acompanhar. No caminho, uma primeira conversa sobre o porquê da minha pesquisa se torna o objeto do nosso diálogo. Falo sobre o meu projeto, as expectativas e esperanças, o problema a ser investigado. Logo vem uma primeira surpresa.

- *Sua pesquisa tem a ver com “homossexualismo (sic)?”*

- *De certa forma, por compreender questões de gênero e sexualidade no currículo escolar, tem sim!*

- *É porque aqui na escola, tem um menino que aparenta ser homossexual. Já veio até travestido para a aula.*

A conversa não dura muito, pois logo chegamos à sala de aula e sou apresentado às crianças e à professora. A enunciação, contudo, me lança à espreita. A acolhida por parte dos/as alunos/as e da professora é calorosa. No começo, sinto um certo *estranhamento*. Mas logo vou me familiarizando. No primeiro dia, Renata pede que eu fique em uma turma do 3º ano. Pergunto se posso transitar pelas turmas até encontrar alguma que considere um campo mais fértil para a pesquisa proposta. O que eu desejava, naquele primeiro contato, era localizar as crianças que causavam um desconforto no currículo, pela posição de dissidência às normas de gênero que ocupavam. A supervisora concorda. A turma do 3º ano tem 26 crianças, a maioria delas com 8 anos de idade, sendo 12 meninas e 14 meninos. Em um primeiro olhar sobre a sala de aula, percebo uma certa inquietação em relação ao calor que está fazendo. As crianças demonstram-se agitadas e reclamam do ventilador que está quebrado. A professora não permite que as janelas fiquem abertas para que o barulho externo não atrapalhe a aula de matemática.

Começo, então, enquanto a aula de matemática acontece, as primeiras anotações do observado no *Diário de Campo*, um dos procedimentos metodológicos utilizados na minha cartografia. A escrita nesse diário consistiu em observar o dia a dia das atividades escolares, registrando em um caderno as falas, ações, imagens, expressões corporais, conversas informais com os/as alunos/as e as professoras, disposição dos objetos, de espaços e tempos. Mas também as sensações, percepções e afectos. Em alguns momentos, quando sentia algum incômodo ou resistência por parte daqueles/as que estavam sendo observados/as ou quando o registro concomitante à observação atrapalhava o desenvolvimento da pesquisa, como foi o caso das conversas informais, optei em não registrar nada, fazendo o registro posteriormente, na escola (durante algum momento livre) ou quando chegava em casa. Desse modo, algumas das “falas” registradas podem não corresponder fielmente ao que foi dito, mas ao que consegui lembrar do que foi dito. De todo modo, todas as anotações foram consentidas, por meio de um documento assinado previamente, por aqueles/as que foram observados/as. Em sala de aula, desde esse primeiro dia, posicionei-me, na maior parte do tempo, em carteiras no fundo da sala ou na lateral, com o objetivo de que a minha presença não atrapalhasse o andamento das aulas e que eu pudesse ter uma visão mais panorâmica da turma, facilitando os registros. Ao término da aula, o sinal toca para o intervalo e as crianças saem, separadas em filas de meninos e meninas.

Na sala dos/as professores/as, reduto de encontro, descanso e lanche dos/as professores/as e supervisores/as pedagógicos/as, perguntam-me novamente: *o que você está fazendo aqui?* Conto sobre a pesquisa que estou iniciando e, mais uma vez, ouço falar de um menino: *Tem uma criança aqui que todo mundo acha que é homossexual. Ele é meio... afeminado, sabe? Tem um jeito feminino*, diz uma professora, com voz baixa, quase sussurrando. Pergunto como o garoto se chama. *Gabriel. O nome dele é Gabriel*, responde a professora.

Um corpo que não corresponde aos padrões culturais de gênero é um corpo, provavelmente, homossexual (REIS, 2011). Esse é o raciocínio divulgado em algumas enunciações que circulam no currículo da escola pesquisada. Enquanto reflito sobre as palavras da professora que, em uma espécie de atividade mimética, reiteram o que ouvi logo que cheguei à escola, a memória de uma infância distante fagulha sobre os meus sentimentos. Lembro-me do dia em que, pela primeira vez, ainda criança, fui nomeado como homossexual por uma professora que pediu à minha mãe que me levasse a um psicólogo. Imerso em minhas memórias, fui interrompido pela supervisora Renata que, chegando à sala dos/as professores/as, me convidou para conhecer a criança de que todos falavam. Explica que ele é aluno do 5º ano e,

caso eu considere melhor, posso alternar minha pesquisa entre o 3º e o 5º ano do ensino fundamental.

Intervalo. As crianças correm pelo pátio e brincam. As crianças negras são visivelmente uma maioria. Percebo que algumas reúnem-se em grupos divididos por gênero para brincar, poucas são as que brincam com outras do gênero oposto ao designado como sendo o seu. Movimentos dos mais variados dão o tom ao intervalo. Fones de ouvido e corpos que parecem entrar no ritmo daquilo que escutam. Carrinhos, casinhas, bonecas, jogo de futebol, vôlei, queimada, pique esconde, cartas e figurinhas movimentam o “currículo com vida”. *Gabriel, Gabriel, vem aqui!* Chama Renata, em voz alta. Uma criança deixa o seu grupo de amigos/as e se aproxima em passos fortes e ligeiros. Volto o meu olhar inteiramente para ela. Gabriel parece carregar em seu corpo uma “insustentável leveza” que teima em manter uma inapreensível identidade de gênero. Quando, onde e como aquele corpo terá peso³¹? Quando, onde e como, se tornará inteligível ao sistema corpo-sexo-gênero? Algumas perguntas começam a emergir nos instantes que antecedem o encontro.

- *Olá!*

- *Gabriel, eu trouxe uma pessoa que quer conhecer você, explica Renata.*

- *Oi, Gabriel! Tudo bem? Que alegria poder conhecê-lo! Eu sou o João Paulo.*

- *Você vai ser professor na minha sala?*

- *Não.* Interrompe Renata. *Ele é um estudioso, alguém que está fazendo um estudo, uma pesquisa aqui na escola.*

- *Hummmm... (risos).*

Gabriel me olha, sorri, e por um momento sinto em relação a ele uma espécie de reconhecimento. Mais uma vez minhas memórias são povoadas com as sensações de um outro tempo. Era como se, por alguma razão, nossas histórias e trajetórias escolares se encontrassem naquele momento. Em seguida, aperta a minha mão e volta para o seu grupo de amigos/as. *Tá vendo como ele é afeminado?* Indaga Renata. *Quando ele chegou aqui, no primeiro ano, ele vinha maquiado para a escola. Não sei porque não vem mais. Acho que os pais dele reprovavam, sabe? Certa vez, ele entrou no banheiro com os meninos e maquiou todo mundo. Depois disso, sempre que ele ia ao banheiro e demorava demais, alguém tinha que ir lá pra*

³¹ De acordo com Butler (2016) os corpos ganham peso, ou seja, materialidade quando passam a ser considerados “como vidas que vale a pena proteger, como vidas que vale a pena salvar, como vidas que vale a pena prantear” (BUTLER, 2016, p. 171), adquirindo o *status* de humano.

ver o que estava acontecendo, pois tínhamos medo. Mas nunca aconteceu nada demais, ele nunca fez nada com os colegas [...], prossegue, narrando alguns episódios ligados à experiência escolar do pequeno Gabriel (Registro de conversa informal com Renata, junho de 2016).

A enunciação estava dada, exposta, desnuda. Gabriel era uma criança *queer*, um corpo que escapa aos padrões normativos de gênero e sexualidade. Mas do que será que a supervisora e a escola tinham medo? Por que a apreensão em relação às crianças que brincam de se pintar? Pareceu-me, naquele momento, que o que apavorava o currículo escolar não eram as brincadeiras ou o jogo de maquiagem do pequeno Gabriel, mas uma certa desconfiança em relação à sua sexualidade³² e o que isso poderia implicar na relação com as outras crianças. Gabriel era lido como um “pequeno homossexual”, suas performances de gênero eram sexualizadas e, por isso, temidas e marginalizadas.

Nesse ponto da conversa com Renata, lembrei-me das indagações de Judith Butler (2015) sobre a ideia de corpo. Para ela, “o ‘corpo’ é em si mesmo uma construção, assim como o é a miríade de ‘corpos’ que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero” (BUTLER, 2015, p. 30). O corpo do menino Gabriel é, no currículo investigado, enunciado como afeminado, homossexual. Há uma desconfiança de que esse corpo seja bicha, transviado, *queer*. Esses raciocínios têm origem em um discurso médico ocidental produzido a partir do século XIX. Nesse discurso, como explica Foucault (2008), o sujeito homossexual é produzido como um ser andrógono, dotado de uma patologia que se manifesta por uma inversão do masculino e do feminino em si mesmo (FOUCAULT, 2008). Se antes as relações amorosas e sexuais entre indivíduos do mesmo sexo eram consideradas *sodomia* – atividade pecaminosa e condenável que qualquer pessoa poderia sucumbir – a partir daquele século “a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido” (LOURO, 2001, p. 542). O sujeito homossexual, então, emerge como categoria identitária, ele é uma produção histórica e discursiva. A escola, “a ciência, a Justiça, as igrejas, os grupos conservadores e os grupos emergentes irão atribuir a esses sujeitos e as suas práticas distintos sentidos” (LOURO, 2001, p. 542). *João Paulo, João Paulo! Está tudo bem?* Pergunta Renata, colocando a sua mão em meu ombro esquerdo. *Ah, sim! Só estava pensando. Às vezes fico*

³² Chamou a minha atenção e a das pesquisadoras do GECC o fato de a supervisora pedagógica e as professoras não terem demonstrado, ao longo da pesquisa, nenhuma desconfiança em relação à minha homossexualidade. Algumas crianças, principalmente as do grupo investigado, pareciam perceber que sou *gay* e, de certo modo, criou-se uma relação de reciprocidade e confiança a partir disso. Na primeira semana em campo, a supervisora Renata, ao saber do meu trabalho como professor em uma escola confessional católica, chegou a dizer que o meu contato com as crianças lidas por elas como homossexuais seria positivo para “ajudá-las a encontrar o caminho de Deus” (Registro de conversa informal, junho de 2016).

imerso nos meus pensamentos e acabo me distraíndo. Ambos rimos e retornamos à sala dos/as professores.

Na sala dos/as professores/as, conversamos mais um pouco sobre Gabriel e a supervisora me contou que *“tem um grupinho que sempre anda com ele”*, são da mesma turma e, *“durante os intervalos, sempre estão juntos fazendo alguma coisa”*. Perguntei sobre os nomes dos/as alunos/as, então ela me chamou até à porta da sala dos/as professores/as, que fica ao lado do pátio, e apontando para as crianças que, no momento, estavam lanchando com Gabriel, disse: *“Luíza, Douglas, Rodolfo e Laiane. Eles são amigos, mas o Gabriel exerce uma certa influência sobre eles quando a questão é bagunça, quando aprontam alguma coisa”* (Registro de conversa informal com Renata, junho de 2016). Manifestei o meu interesse em acompanhar essas crianças durante a pesquisa e perguntei se poderia intercalar os dias de pesquisa na escola entre o 5º ano, na turma do Gabriel e do seu grupo, e o 3º ano, turma que estava acompanhando naquele primeiro dia. Renata concordou e, no dia seguinte, fui apresentado a Rita, professora da sala do Gabriel, dando início as observações em sua turma (Registro de Diário de Campo, junho de 2016).

A turma do 5º ano, assim como a do 3º, tem 26 alunos/as. 10 crianças são meninas e 16 são meninos. A maioria dos/as alunos/as tem 10 anos. Poucas são as exceções, como é o caso do Gabriel, que tem 11 anos de idade. Durante as aulas nessa turma, também me posicionei em uma carteira ao fundo da sala, ficando próximo da carteira do Gabriel, mas um pouco distante das outras crianças apontadas pela supervisora como sendo suas companheiras. É costume, na escola investigada, a construção de um mapa de sala, onde *“as crianças são posicionadas de um modo a não ficarem próximas dos seus pares de conversa e afinidade”*, explica a professora Rita (Registro de conversa informal com a professora Rita, julho de 2017).

Percebi, já no primeiro dia, que Gabriel, Douglas, Laiane, Luíza e Rodolfo estavam distribuídos em regiões diferentes da sala, de modo a dificultar a comunicação entre eles/as. As fogueirinhas estavam meticulosamente afastadas umas das outras. Talvez pelo medo do incêndio! Afinal, fogueiras tão intensas e multicores juntas podem provocar efeitos nem sempre programados no currículo escolar. Essa estratégia de poder, conforme observei, demonstrou-se falha, pois os/as alunos/as se comunicavam com gestos, enquanto a professora fazia algum registro no quadro e, não poucas vezes, falavam alto, espalhando chispas de fogo na sala, para que toda a turma escutasse. Fazendo, assim, que a aula pegasse fogo. Quando isso acontecia, a professora parava o que estava fazendo e, em uma tentativa de apagar ou diminuir o fogo, pedia que as crianças parassem e refletissem. *“É hora de copiar o registro”*, dizia. *“Lugar de conversa e agitação é lá fora, no recreio. Aqui vocês precisam ficar sentados e fazer os*

deveres”. Nesses momentos, o fogo dava uma trégua, mas não se apagava. E no primeiro sinal de vento, viam-se faíscas e fagulhas para todo lado (Registro de Diário de Campo, junho de 2016).

Nas primeiras semanas de campo, pus-me a pensar sobre os procedimentos que utilizaria para conversar com essas crianças, conhecê-las a partir de suas próprias narrativas e não somente por meio do olhar estrangeiro dos/as professores/as e supervisão pedagógica. Na medida em que mergulhava no mar de fogueirinhas do currículo pesquisado, “em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56), percebia que algumas das ferramentas que havia preparado aprioristicamente não davam conta de cartografar os “processos em curso” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 56) e as variações intensivas produzidas por eles. Sem os cuidados e procedimentos necessários, corre-se o risco de se queimar ao aproximar-se do fogo. Lembrei-me, então, de um (des)conselho de uma pesquisadora-curriculista que fez da afirmação da diferença a sua vida: “Não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam. Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio” (PARAÍSO, 2014, p. 43). É preciso reinventar os métodos, ressignificar os procedimentos, deixar-se tocar, na experiência do sensível, pelo campo.

Não foi fácil chegar a essa compreensão alargada e flexível. Quando estamos em campo, a tentação de chegar com tudo pronto e planejado nos confere um lugar de segurança e controle. Percebi que os instrumentos que carregava em minha mochila de cartógrafo de primeira viagem não eram suficientes quando iniciei as primeiras *entrevistas semiestruturadas audiogravadas* com as crianças da escola pesquisada e constatei que muitas delas não levavam muito a sério aquele encontro, respondendo a primeira coisa que lhes passava pela cabeça. Na maioria das vezes, a resposta era simplesmente “sim” ou “não” e por mais que tentasse instigá-las a falar, não dava certo. Algumas crianças pareciam ter vergonha de falar, ficavam com a cabeça baixa e respondiam timidamente àquilo que era perguntado, do modo mais breve possível. Outras, repetiam a resposta do/a colega, já que as entrevistas aconteciam em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos/as.³³

³³ As entrevistas, geralmente, aconteciam em um dos corredores da escola, pois não havia um lugar disponível para esse tipo de trabalho. No início, pensei em fazê-las na biblioteca, mas conversando com a bibliotecária fiquei sabendo que não era permitido porque o barulho poderia atrapalhar o andamento de alguma outra atividade que sempre acontecia no local. No corredor, sentávamos em círculo, no chão. Combinei com as professoras das turmas alguns dias, ao longo do semestre, que não fossem atrapalhar o planejamento pedagógico delas e fizemos um pequeno calendário. Os/as alunos/as eram chamados/as em pequenos grupos, a partir da ordem da lista de chamada ou de combinados que fazíamos um pouco antes de iniciar a primeira aula.

Foi então que, durante o recreio, enquanto observava um grupo de crianças brincando com um jogo de cartas, surgiu a ideia de um procedimento de pesquisa brincante, uma espécie de jogo, que posteriormente foi nomeado por mim como *rodas lúdicas de conversa*. Fui para casa, naquele dia, martelando essa ideia e, aos poucos, ela foi começando a tomar corpo (Registro de Diário de Campo, agosto de 2016). Na semana seguinte, conversei com a professora Rita sobre a possibilidade de retomar as entrevistas com as crianças a partir do primeiro grupo. Expliquei que o método utilizado não estava funcionando e que havia pensado em outro. Como só dois grupos do 5º ano e um do 3º ano haviam sido entrevistados, a professora não relutou e reelaboramos juntos o calendário. Partindo da premissa que “cartografar é acompanhar processos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 52), foi necessário, nesses momentos de parada e recriação dos procedimentos investigativos, apostar que a “processualidade se faz presente em cada momento da pesquisa. A processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

As *rodas lúdicas de conversa* consistiram em um programa televisivo de entrevistas, no qual eu era o entrevistador e as crianças as convidadas especiais. No corredor onde nos reuníamos para as entrevistas, criamos um espaço imaginário de um programa, onde as janelas tornaram-se câmeras escondidas, o aparelho celular que utilizava para as gravações virou um microfone e os/as alunos/as celebridades do universo escolar. Foucault (2013) chama de “heterotopias” as criações desses lugares outros, *contraespaços* inventados dentro de um lugar, mas “que são *absolutamente* diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (FOUCAULT, 2013, p. 20). Para o filósofo, as “crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas”. É o “fundo do jardim”, “o celeiro” ou até mesmo “a grande cama dos pais”, onde “se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama é também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; é a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis” (FOUCAULT, 2013, p. 20). Nesse sentido, a pesquisa cartográfica aproxima-se do conceito foucaultiano de “heterotopia”, porque nela faz-se necessário cair na linha de fuga de um devir-criança para inventar *espaços outros* e desenhar linhas imaginárias dentro do território a ser explorado.

Na primeira parte das *rodas lúdicas de conversa*, as crianças se apresentavam e eram motivadas a contar a sua história a partir de um jogo de cartas que preparei. As cartas eram divididas por eixos temáticos e cada uma delas continha uma pergunta-chave ou uma pista para direcionar a conversa. “Fale para o público que está nos acompanhando em casa um pouco de

você”, “O que você mais gosta de fazer?”, “Qual é a sua aula preferida? Por quê?”, “Você tem amigos/as na escola?”, “Como é a sua família?”, “Você tem uma religião?”, “O que você mais gosta na escola?”, “O que você não gosta na escola?”, eram algumas das perguntas presentes nas cartas. A partir delas, outras perguntas e assuntos iam sendo colocados livremente.

Os/as entrevistados/as também podiam fazer perguntas uns aos outros e, na maioria das vezes, acrescentavam informações sobre a vivência na escola a partir da fala dos/as seus colegas. Na segunda parte do programa, que chamei de “falando sobre o mundo de hoje”, passei uma cesta com palavras-chave escritas em pequenas tiras dobradas de papel. As palavras eram: “amor”, “amizade”, “família”, “preconceito”, “racismo”, “homofobia”, “brinquedos de meninos e de meninas”, “trabalho”, “ser menino”, “ser menina”, “medo”, “sonhos”, “desafios”, “sexualidade”, “religião”, “violência”, “igualdade”, “diversidade” e “diferenças”. Quando as crianças demonstravam que não sabiam o significado da palavra, eu explicava, de modo que pudessem entender e opinar sobre o assunto. Na maioria dos grupos, quando alguém não entendia, uma outra criança, que conhecia o significado da palavra, explicava para os demais, não sendo necessário uma intervenção. O programa terminava com um apelo: “Vocês tem 1 minuto para deixar uma mensagem para as outras crianças, adolescentes e para os adultos que estão nos acompanhando em casa”. Depois disso, finalizava agradecendo aos/às convidados/as.

Foi por meio das *rodas lúdicas de conversa*, mas também de alguns *diálogos informais* durante o recreio e em sala de aula, das observações e da partilha sensível dos dias em campo, que pude conhecer e ser contagiado pela força da história de Gabriel, Douglas, Laiane, Rodolfo e Luíza. Nos nossos encontros, pude entender, intensamente, o texto de Galeano (2017), que retomo aqui. Alguns fogos “incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chega perto pega fogo” (GALEANO, 2017, p. 13). Em cada conversa que tínhamos, nas expressões que os seus rostos iam assumindo na medida em que narravam as suas histórias, nas brincadeiras performáticas durante o recreio, nos ditos que escutava sobre essas crianças, sentia-me incendiado por sensações díspares, capazes de mobilizar em mim alegrias e tristezas, esperança e dor, conforto e sofrimento. Nesse jogo cartográfico de criação de um mapa das infâncias desviadas, fez-se necessário fazer das *sensações* mais um procedimento de pesquisa. Para Deleuze e Guattari (2010), um bloco de sensações é sempre “um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193). Isto porque, em uma pesquisa cartográfica, entra-se na ordem dos encontros. Um corpo, “ao se encontrar com o meu, compõe-me. Composição aqui significa que as relações presentes naquele corpo se unem às minhas de tal forma que ambos os corpos se conservam e se prosperam” (IAFELICE, 2015, p. 47-48).

Os afectos, na perspectiva teórica em que esta dissertação está instalada, podem ser entendidos como devires, “ora eles nos enfraquecem, quando diminuem nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam a nossa potência” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49), produzindo em nós alegria. Nesse sentido, ao desenhar o mapa desta pesquisa de mestrado, imerso na experiência produzida pelo encontro com fogueirinhas de intensidades variadas, por diversas vezes precisei interrogar: que encontros são capazes de produzir nessas infâncias alegria, multiplicando as cores de suas chamas, fazendo a vida fagulhar como fogueira? Que encontros, em contrapartida, diminuem e apagam as intensidades produzidas por essas infâncias, produzindo dor, sofrimento e exclusão? Desse modo, para desenhar as linhas constitutivas das infâncias *queer*, objeto desta dissertação, foi necessário permanecer à espreita, sensível às sensações e aos afectos mobilizados no meu encontro com as crianças e suas narrativas.

Mas, quem são, afinal, essas crianças-fogueirinhas? Antes de prosseguir, falando de suas infâncias transviadas, multicores e *queer*, o que farei no capítulo a seguir, gostaria de apresentá-las brevemente, sabendo de antemão que suas vidas e histórias, tal como o fogo, escapam por todos os lados, não podendo ser capturadas por uma narrativa única. Desse modo, buscando inspiração nos/as contadores/as de história, rabisco aqui apenas algumas das múltiplas nuances das vidas dessas crianças, que terão continuidade ao longo deste texto e dos encontros sempre abertos que o/a leitor/a encontrará nas páginas que compõem esta dissertação.

Gabriel é um menino negro, alto, de corpo esguio e tem 11 anos. Mesmo não sendo um aluno considerado exemplar, Gabriel gosta de estudar, é comunicativo e está sempre com um sorriso largo no rosto, fazendo com que ganhe a simpatia de grande parte de sua turma ainda no primeiro ano do ensino fundamental, quando chega à escola Pingo de Prata. O seu jeito alegre, divertido como fogo solto e livre, sempre com uma brincadeira ou piada a fazer, chama a atenção das suas professoras, que o consideram o “*palhaço*” da turma, aquele que sempre está rindo de tudo e de todos, provocando gargalhadas mesmo entre os/as mais sérios/as e tímidos/as.

Gabriel chegou à escola com 7 anos, um ano mais velho que a maioria das outras crianças que ingressavam com ele no primeiro ano do ensino fundamental. Isso, segundo conta, se explica porque sua família precisou se mudar diversas vezes, algumas delas de um bairro para o outro e, duas vezes, de uma cidade para outra, por ocasião de algumas dificuldades que, na época, não o explicaram. Nos seus primeiros dois anos, talvez por ser o aluno mais velho da

turma e ter se tornado uma referência nos momentos de diversão durante o recreio, dado o seu jeito brincalhão e espalhafatoso, o pequeno Gabriel experimentara as alegrias de uma infância comum e feliz, recheada de brincadeiras e aventuras, quase sempre acompanhadas da admiração, do riso solto e do carinho dos/as seus/suas colegas e professoras. Mal sabia ele que aquilo que nesses primeiros anos era motivo de alegrias, diversão e popularidade, se transformaria, posteriormente, em um território de tristezas, dores e exclusão.

Foi no terceiro ano, quando Gabriel tinha completado 9 anos, que ele ouviu pela primeira vez, tendo como alvo o seu jeito de ser, a palavra *bicha*. “*Mulherzinha*”, “*bicha*”, gritaram-lhe dois garotos durante o recreio, enquanto ele brincava de pular corda com as meninas. Mesmo sem entender plenamente o que significava essas palavras, sabia que era alguma coisa ruim e se tratava de uma ofensa. Gabriel revidou com um empurrão em um deles, e todos pararam na sala da coordenação. Por que teria o seu jeito alegre, divertido, solto, brincalhão e comunicativo – que antes era motivo de popularidade entre meninos e meninas –, se tornado, tão de repente, um motivo para ser zombado e agredido? Gabriel não entendia o que havia de *errado* com ele, para ser chamado de “*bicha*” e “*mulherzinha*”. Naquela tarde, aparentemente comum, o pequeno Gabriel teve, pela primeira vez, a sua masculinidade questionada. De repente, aquele fogo intenso, cheio de vida, cores e alegria, que carregava consigo, foi ameaçado pela frieza do preconceito e da discriminação.

Nesse mesmo período, a história do pequeno Gabriel começa a se encontrar com a de outras crianças de sua turma. Laiane, Luíza, Rodolfo e Douglas, assim como Gabriel, também sofrem os efeitos de não corresponderem às normas estabelecidas para os seus corpos infantis. Laiane é uma menina branca, tem 10 anos e traz no rosto um sorriso largo e espontâneo. Gosta de se maquiar, sempre está com brincos grandes e alguma pulseira, e diz que “*por já ter corpo de mulher*” sofre preconceito e é chamada de “*piriguete*” por algumas meninas do 5º ano. A posição de sua turma em relação a ela é conflituosa. Ao mesmo tempo em que é vista como uma menina bonita e extrovertida por algumas crianças, também já foi chamada de “*sapatão*” e “*Maria homem*”, isso pelo fato de não gostar de brincar com o que as outras meninas brincam e andar sempre com o Gabriel e outros meninos. “*Sou a melhor amiga do Gabriel, a gente sempre tá junto nas bagunças*”, afirma enquanto dispara uma gargalhada.

Seu jeito descontraído e de bem com a vida, passa a impressão de força e altivez, como uma fogueira intensa, que nunca experimenta tempo ruim. Confessa que nem sempre foi assim. “*Eu era muito calada no 1º e 2º ano, e ligava muito pra o que falavam de mim*”, explica. “*Hoje eu não ligo mais, sabe? Todo mundo tem que viver como quer*”, conclui lançando os braços para a frente como se quisesse sinalizar liberdade. Sempre muito falante e destemida, conta que

já chegou a defender Gabriel e Rodolfo, quando outros meninos os chamavam de “mulherzinha”. *“Alguns meninos têm medo de mim porque sou maior que eles”*, diz com ar de riso. Sua relação com as professoras, contudo, sempre foi marcada por um certo incômodo em relação ao seu comportamento e postura. Não poucas vezes precisou escutar que *“menina não fala gritando”*, *“você já está virando uma mocinha, precisa se comportar melhor”*, entre outras coisas. No 4º ano, chegou a ser chamada de *“espalhafatosa”* por uma professora e, sem saber o que era isso, ao chegar em casa, perguntou a sua mãe que, no dia seguinte, procurou a escola, colocando-a de castigo ao saber do seu “mau comportamento”.

Luíza, *“a Beyoncé da escola”*, nas palavras do Gabriel, que sempre a chama assim, é uma menina negra e também tem 10 anos. Assim como Gabriel e Laiane, está na Escola Pingo de Prata desde o 1º ano do ensino fundamental. Questionada sobre o apelido que faz referência a uma diva pop e mulher negra norte-americana, diz que *“isso é coisa do Gabriel só porque eu gosto de cantar e pareço um pouco com a Beyoncé”*. Luíza tem um jeito tímido, gosta de estudar e de cantar quando está entre os/as seus/suas amigos/as. Gosta de música pop, mas seus ritmos preferidos são *“funk e sertanejo”*. Em uma de nossas conversas, conta que já sofreu racismo por sua cor de pele. *“Uma vez me disseram que além de macaca, eu sou sapatão”*, diz com lágrimas no rosto. Sua história, nesse sentido, conecta-se com a do Gabriel, na medida em que o racismo se agencia à violência de gênero, produzindo a abjeção de um modo distinto em relação às crianças brancas.

Luíza gosta de futebol e de vôlei. Nas aulas de educação física, destaca-se como uma das melhores jogadoras. É uma das poucas meninas que faz questão de sempre participar dos jogos de futebol. Como, na escola Pingo de Prata, atividades físicas diferenciadas acontecem concomitantemente, a maioria das meninas do 5º ano preferem brincar de queimada e/ou pular corda. *“Muita gente acha que futebol é coisa de menino”*, explica, enquanto franze a testa em expressão de desacordo. Luíza tem a simpatia e admiração de muitos meninos de sua turma, que *“acham legal”* meninas jogarem futebol. Mas, ao mesmo tempo, sofre uma espécie de desprezo das outras meninas que não gostam de jogar. *“Só Laiane, que é doida também, é minha amiga na sala. As outras meninas têm medo de jogar futebol porque acham que os meninos vão bater forte, sabe? Tipo chutar. Como eu não tenho medo, elas ficam falando de mim”*, desabafa enquanto conversamos.

Douglas, por sua vez, é um menino branco e tem 10 anos. Gosta de desenhar e, no primeiro dia em que nos encontramos, me mostrou o seu caderno de desenhos. *“Quando eu crescer quero ser um artista”*, explicou. Ao contrário das outras crianças do seu grupo de amizade, ingressou na Escola Pingo de Prata já no 3º ano, quando sua família mudou-se do

interior para Belo Horizonte. É considerado pelas professoras um menino “doce e educado”, às vezes “delicado demais” e que “não sabe se proteger”. Fogueirinha de fogo suave e repleto de cores, Douglas gosta de “coisas alegres”. “Gosto muito das roupas das meninas, queria ter uma coleção de vestidos de princesa em casa, mas meus pais não iriam deixar”, me confia em uma de nossas conversas. Ao me contar isso, lembrei-me de uma edição da Revista Nova Escola (fev. 2015), que tenho em casa. Na semana seguinte, durante uma *roda lúdica de conversa*, mostro ao grupo a capa da revista (Figura 03), intitulada “Vamos falar sobre ele?”, e Douglas assume em seu rosto uma feição de tristeza, seus olhos enchem-se de lágrimas.



Figura 03: Capa da Revista Nova Escola – Vamos falar sobre ele?
Fonte: Acervo pessoal

Apontando com o dedo para o pequeno Romeo, garoto que aparece vestido de princesa na capa da revista, Douglas fica em silêncio por alguns instantes e, logo em seguida, diz: “*eu sou como ele. Gosto dessas coisas alegres, dessas cores*”. Douglas, assim como o pequeno Gabriel, também tinha o costume de vir maquiado para a escola. A professora Rita conta que, logo quando ele ingressou na escola, trazia na mochila um kit de maquiagem e, junto com Gabriel, se maquiava e maquiava outras crianças. Coisa que a supervisora Renata omitiu na

nossa primeira conversa, quando me apresentou ao Gabriel, apontando-o como o menino afeminado da maquiagem. Para Douglas, o mais legal na escola são as aulas de arte, porque pode brincar com tintas, desenhar e recortar papéis. Conversando com ele sobre os episódios da maquiagem, ele explica que não entende porque meninos não podem se maquiar, não podem usar algo que, para ele, é tão bonito. Acrescenta que chegou a ser *“xingado por outros meninos”* e *“até por meninas”* quando perceberam que ele passava *“pó”* e um batom de sua mãe em seu rosto. Por *“ser gordinho e ter os peitos grandes”*, Douglas conta que também o chamam de *“mulherzinha”*. Sua história, como a de tantas outras crianças, é atravessada por classificações, nomeações e violências, que querem capturar o corpo, aprisionando a sua fruição, estancando os seus devires.

Rodolfo, de todas as fogueirinhas, é a de fogo mais brando e suave. Carrega em seu corpo uma simplicidade discreta, quase frágil e, ao mesmo tempo, a firmeza de um olhar que demonstra já ter, mesmo sendo tão pequeno, experimentado a dureza da vida. Rodolfo é um menino branco, tem 10 anos e estuda na Pingo de Prata desde o 1º ano. Seu jeito tímido, de alguém que fala muito pouco, é apontado pelas professoras como a maior dificuldade de sua trajetória escolar. *“Ele já teve muita dificuldade de socialização. Antigamente, não tinha amigo nenhum. Não conseguia criar vínculo”*, explica a professora Rita. *“Era agredido por outros meninos no intervalo o tempo todo. Diziam que ele era lerdo, delicado feito menina, lento, não o respeitavam. A gente sempre tinha que intervir de alguma forma”*, acrescenta Renata, supervisora dos anos iniciais do ensino fundamental. Um certo dia, Laiane, a fogueirinha espevitada e *“mãe do grupo”*, decide se aproximar de Rodolfo e começa a construir, aos pouquinhos, uma relação de amizade com ele, trazendo-o, posteriormente, para o seu grupo de amigos/as. Rodolfo conta que Laiane, Gabriel, Luíza e Douglas são os seus *“melhores e únicos amigos”*, porque fora da escola só fica em casa e não tem amizade com outras crianças. Explica que essa aproximação *“com Laiane e os seus amigos”* não foi fácil, porque *“quando comecei a andar com ela um menino da sala, o Arthur, inventou que eu estava namorando com o Gabriel, e ela estava ajudando”*. Mas, por outro lado, diz que está muito feliz porque hoje tem amigos/as.

As crianças-fogueirinhas que povoam todas as páginas desta dissertação me ensinaram que a vida sempre resiste... e resiste nos bons encontros. Naqueles encontros capazes de desafiar os poderes estabelecidos, que *“têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos”* (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50). A vida resiste na amizade, nas pequenas contestações, no

riso solto, nas confidências entre amigos/as, na coragem de contar a sua história. Cada criança desta pesquisa, cada história narrada com cores e intensidades diferentes, cada sorriso, lágrima, movimento, grito, voz, atestam que “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 nascimento e o currículo *prenhe* de possibilidades” (PARAÍSO, 2018, p. 49).

Para cartografar suas infâncias e os movimentos de criação e resistência produzidos por elas no currículo escolar, fez-se necessário uma certa preparação, produzir para si mesmo um corpo atento, sensível e aberto à intensidade dos encontros. Isso porque, em uma cartografia, o pensamento não deve estar separado do corpo, não deve cindir das paixões, das sensações e dos afectos. Nesse processo, “o acolhimento da surpresa e do imprevisto” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 10) foi parte indissociável do *modus operandi* que me acompanhou enquanto cartógrafo que decidiu se aventurar nos territórios das infâncias *queer*. Para isso, uma disposição contínua ao deslocamento, à mudança e à ressignificação dos métodos e procedimentos foi indispensável.

No capítulo a seguir, valendo-me dos procedimentos cartográficos que foram aqui explicitados, assim como das informações produzidas na pesquisa de campo que realizei, analiso a primeira linha de constituição da infância *queer* (linha de uma infância precária), mostrando os seus efeitos no currículo escolar. Mostro também que, nos percursos e caminhos traçados pelas crianças *queer*, cartografados nesta pesquisa de mestrado, essa linha não aparece de modo isolado, mas conectada às outras linhas que constituem a infância aqui investigada.

4 CRIANÇAS *QUEER* NO CURRÍCULO ESCOLAR: DEMANDANDO VISIBILIDADE E BAGUNÇANDO AS NORMAS DE GÊNERO

Durante muito tempo, desde a sua invenção moderna, o corpo infantil foi pensado sob o signo da atemporalidade, ingenuidade e dependência.³⁴ Essas significações atribuídas aos infantis foram naturalizadas de tal modo que pais, mães, educadores e educadoras foram impedidos de problematizar os discursos que os produzem desse modo. Discursos que, no interior de um sistema estratégico imbricado em relações de poder, acabaram por produzir um modo de pensar a infância marcado pelo universal, natural e a-histórico, impedindo-nos de olhar para a emergência de infâncias outras, infâncias transviadas, estranhas, bichas, sapatonas, transgêneras ou, como sugere Preciado (2013), “infâncias *queer*”. Essas infâncias estão nas casas, ruas, escolas e parques, pedindo para serem vistas com um outro olhar, mais receptivo, com mais “hospitalidade” e “amorosidade”.³⁵ Este capítulo mostra como os corpos infantis *queer*, resistindo aos extratos e linhas de segmentaridade que produzem *precariedade e abjeção*, rebelam-se, contestam e bagunçam as normas que os querem produzir e governar, ao mesmo tempo que inventam diferentes modos para se mostrarem e para serem reconhecidos em sua própria diferença.

Para isso, aspirando tornar inteligíveis os movimentos de resistência em um currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, este capítulo desenvolve o argumento de que *modos de vida transviados*, forjados pelas crianças *queer*, bagunçam as normas de gênero, transgridem o currículo, se mostram e apontam para outros possíveis. Mostra que, em razão do caráter minoritário desses modos de vida, os infantis-*queer*, seus corpos e experiências, são atravessados e constituídos pela *linha de uma infância precária*, ao mesmo tempo em que são capazes de efetuar no currículo um “dever-criativo” que permite a construção de novas formas de relação e um “dever-transviado” que afeta e contagia as crianças, contaminando o currículo e disseminando outros possíveis. Nisso reside uma possibilidade de resistência importante, que consiste na recusa das formas impostas de subjetividade para meninos e meninas e na construção de outros modos de estar e viver as infâncias no currículo.

Em consonância com Preciado (2005), que denuncia as armadilhas e os perigos de se fazer do *queer* uma nova identidade, entendo, ao operar com a ideia de uma infância *queer* vivenciada e disseminada pelos/as infantis que escapam às normas de gênero, que existem

³⁴ Ver sobre isso ARIÈS, 1981.

³⁵ Sobre o tema da amorosidade em um currículo ver PARAÍSO, 2014b.

modos de vida transviados que atravessam a infância, funcionando como uma certa disposição ética, que se aproxima muito mais daquilo que Foucault (2010b, p. 288) chama de “estética da existência”, do que de uma nova categoria identitária que viria a fixar um determinado sujeito em uma posição qualquer. Dessa maneira, o que está em jogo nesses modos de vida é “principalmente um esforço para afirmar a sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual [é] possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros (FOUCAULT, 2010b, p. 290) e fazer da própria existência uma obra de arte. Existência essa que, atravessada pelo poder, luta de todas as formas para, em um processo de artesanaria-de-si-mesmo, escapar do intolerável, das normas que querem produzir as *mesmidades* e estancar os movimentos incontroláveis da diferença.

Butler (2015) afirma que as marcas de gênero qualificam os corpos como humanos; “o bebê se humaniza no momento que a pergunta ‘menino ou menina?’ é respondida” (BUTLER, 2015, p. 193). Nesse sentido, “as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros [ou que borram as suas fronteiras] ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece” (BUTLER, 2015, p. 193-94). Por isso, desde a mais tenra idade, “nossos corpos são educados através de processos e pedagogias distintas: na família, na escola, nos ambientes e situações por onde transitamos e que vão nos atravessando enquanto experiência” (LEITE, 2016, p. 155). Educa-se os corpos para garantir sua coerência às normas de gênero e, em última instância, produzi-lo como inteligível ao próprio domínio do que é considerado humano (BUTLER, 2015). Esses processos, contudo, são marcados pela instabilidade e contingência. Isto porque “o corpo não é passivo. As marcas que nele operam instituindo acessos ou recusas também podem ser aquelas através das quais novos caminhos são abertos” (LEITE, 2016, p. 156). E são esses caminhos, forjados pelos movimentos de resistência dos corpos infantis *queer*, que explorarei no tópico a seguir.

4.1 “Já que é pra tombar, tombei!”: crianças *queer* e a insurgência de *modos de vida transviados* no currículo escolar

No currículo da escola pesquisada, Gabriel, Douglas e Rodolfo, alunos do 5º ano, são vistos pelas professoras e pela supervisão pedagógica como corpos-meninos “*afeminados, escandalosos, que falam demais, às vezes dengosos e excessivamente delicados*” (Registro do Diário de Campo, agosto de 2016). Para Juliana, colega de turma, “*eles só andam juntos e só brincam com as meninas no intervalo. Por isso alguns meninos zoam eles de mulherzinha,*

bichinha, essas coisas” (Registro de conversa informal, outubro de 2016). Caio, também aluno do 5º ano, por outro lado, diz que *“é muito errado esse bullying³⁶ que algumas pessoas da sala fazem com os meninos, cada um tem um jeito de ser, se a pessoa tem um instinto de menina, deixa ele!”*. Ao ser questionado sobre o que significa ter um instinto de menina, responde: *“Ah, sei lá! É essas coisas de homem querer ser mulher, brincar de boneca, casinha, andar rebolando. Eu acho que isso é um instinto, sabe? Ser... como é mesmo? Homossexual!”*, conclui em tom reflexivo (Roda lúdica de conversa, outubro de 2016).

Também algumas meninas têm os seus corpos desidentificados dos padrões de normalidade instituídos pelas normas de gênero e sexualidade, na escola investigada. Embora considerando que, como observou Carvalhar (2010), *“as fronteiras da sexualidade [sejam] vigiadas de formas diferentes para os meninos e para as meninas, sendo mais incisivas quando se trata da heterossexualidade masculina”* (CARVALHAR, 2010, p. 31), divulga-se, no currículo investigado, que há um modo correto e adequado de ser menina: *“meninas são mais delicadas”, “têm o caderno mais organizado”, “são mais carinhosas”, “escutam mais que os meninos”, “são mais prestativas”, “prestam mais atenção às aulas”, “durante o recreio, geralmente, são mais controladas”, “brincam mais com as outras meninas”, “gostam de brincar de boneca e de casinha”* (Fragmentos de dizeres das crianças nas rodas lúdicas de conversa, novembro de 2016).

Luíza e Laiane, por não corresponderem a algumas dessas expectativas, são nomeadas como *“Maria homem”* e *“Maria sapatão”* por alguns meninos. *“Eu já fui chamada de Maria homem, Maria sapatão, essas coisas todas. Antigamente, tipo no 2º ano, eu ligava mais e batia em quem me chamava disso. Agora eu não tô ligando. Todo mundo pode brincar do que quiser e é livre pra ser o que quiser”*, conta Laiane, lembrando um pouco do seu percurso escolar (Registro de conversa informal, novembro de 2016). Luíza, por sua vez, conta que sofreu muito preconceito: *“Uma vez um menino chegou pra mim e disse assim: além de macaca, você é sapatão! E todo mundo riu de mim na hora. Chorei muito e contei pra professora. Mas ela não fez nada com ele”* (Roda lúdica de conversa, novembro de 2016).

Há, no currículo, uma espécie de *estranhamento, incômodo, perturbação*, ruídos produzidos pelas crianças que, seja pelos seus modos de falar, andar, gesticular, dançar, sentar ou até mesmo pelas suas companhias, brincadeiras, desejos e sonhos, escapam às normas,

³⁶ A ideia de *bullying* é acionada pelas crianças do 5º ano todas as vezes que querem nomear alguma situação de violência entre pares da mesma faixa etária. De acordo com a professora da turma, *“um trabalho sobre bullying na escola foi feito no primeiro semestre do ano letivo, com o objetivo de conscientizar sobre essa temática”* (Registro de conversa informal com a professora, novembro de 2016).

experimentando possibilidades outras de habitar o gênero. Louro (2003) explica que se “a instabilidade é perturbadora, mais ainda nos parecerá a existência daqueles sujeitos que ousam assumi-la abertamente, ao escolherem a mobilidade e a posição de trânsito como o seu ‘lugar’” (LOURO, 2003, p. 49). Esses sujeitos, ao assumirem uma posição marcada como precária, abjeta, poluente e contestatória, desestabilizam a ordem discursiva de gênero e sexualidade, bagunçam as suas normas e evidenciam, em uma espécie de *devir-transviado* e *criativo* que “os corpos não são mais dóceis” (PRECIADO, 2011, p. 15). No currículo investigado, como veremos no episódio a seguir, isso fica evidente quando algumas crianças, apesar das violências que sofrem, dado o caráter abjeto de seus corpos, cavam possibilidades de “sobrevivência *queer*” (CORNEJO, 2015, p. 133), resistindo às tentativas de normalização sobre elas investidas. Nessas resistências, a *linha da infância-precária* conecta-se com as da *estética* e da *política*, produzindo outros modos de habitar a infância.

Episódio 1: O grupo da tombação³⁷ e a amizade *queer* como possibilidade de resistência e reconhecimento da diferença

Durante o intervalo, Gabriel, Douglas, Laiane, Rodolfo e Luíza formam um círculo e partilham o lanche, enquanto conversam sobre divas do pop e funk. Gabriel me pergunta se tenho alguma cantora preferida. Respondo que tenho várias, mas Lady Gaga³⁸ é uma das que mais gosto. As crianças parecem adorá-la e logo começam a falar sobre suas divas musicais. Luíza, então, diz: “A minha preferida é a Beyoncé”³⁹ (as crianças riem). Gabriel fala que gosta da Karol Conka. Todas as crianças se empolgam e começam a falar sobre ela. Pergunto o porquê. Gabriel e Laiane respondem rindo: “Ah, porque nós somos o grupo da tombação!” Todos/as riem e parecem concordar. Rodolfo começa a cantar “Já que é pra tombar, tombei... Bang, bang!”⁴⁰, e logo todos/as estão cantando juntos, enquanto Gabriel, de pé, faz a coreografia da música. Seu corpo parece contagiado pelo ritmo do rap e, em algumas partes da música, ele rebola até o chão. Algumas crianças vão se aproximando timidamente, mas logo o improviso da música e o ritmo produzido, mesmo sem instrumento algum, começam a contagiar os corpos dos/as que se aproximam. O sinal toca e as crianças continuam cantando, enquanto a coordenadora grita ao microfone para que organizem as filas e retornem à sala de aula. Acompanho o grupo e percebo que, mesmo na fila, alguns ainda continuam a cantar baixinho, sob o efeito de um encontro inesperado. (Registro do Diário de Campo, outubro de 2016)

³⁷ “Tombação” é uma gíria bastante utilizada na cena *queer* brasileira. A expressão se popularizou em 2014, quando a rapper brasileira Karol Conka lançou o *single* “Tombei”. De acordo com o *Dicionário da língua gay*, o termo significa “arrasar”, “chegar arrasando”. Disponível em: <http://www.doistercos.com.br/dicionario-da-lingua-gay/>. Acesso em: 18 maio 2017.

³⁸ Lady Gaga é uma cantora, compositora, produtora musical, instrumentista, dançarina e atriz norte-americana. Mais informações em: <http://www.ladygagabrasil.com.br/lady-gaga/biografia/>. Acesso em: 18 maio 2017.

³⁹ Beyoncé é uma cantora, compositora, produtora musical e atriz norte-americana de música R&B e pop. A cantora é considerada a mulher do século no mundo pop. Mais informações em: <http://beyoncebrasil.com/beyonce/biografia/>. Acesso em: 18 maio 2017.

⁴⁰ Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/karol-conka/tombei/>. Acesso em: 18 maio 2017.

A sobrevivência de uma criança *queer* às normas de gênero demanda muito de sua criatividade e resistência. Na escola pesquisada, Gabriel, Rodolfo e Douglas, que são chamados por algumas crianças de “bichinhas” e “mulherzinhas”, e considerados “homossexuais” pelas professoras e supervisão pedagógica, assim como Luíza e Laiane, lidas como “Maria homem” e “Maria sapatão”, por gostarem de esportes considerados masculinos e andarem sempre com os “meninos-alunos-bichinhas”, quase sempre estão juntos/as durante o intervalo. Apesar de fazerem parte da mesma turma, durante as aulas, a professora costuma mantê-los/as separados/as no mapa da sala de aula. Questionada sobre o motivo dessa separação, responde: *“É que se eu deixar eles juntos é muita conversa. Não param de cochichar um com o outro. Acho que eles têm uma má influência sobre eles mesmos, sabe?”* (Professora Rita em conversa informal, agosto de 2016). Pergunto sobre o que seria essa “má influência” e ela diz: *“Eu acho que esse jeito mais feminino, afeminado do Douglas veio muito da amizade que ele tem com o Gabriel. Eu não tenho nenhum preconceito, mas acho que existe muito modismo hoje em dia. Daqui a pouco todo mundo vira gay. Essas coisas vão se ensinando também, né? Principalmente nessa fase, tem muito a questão da influência do grupo”* (Professora Rita em conversa informal, agosto de 2016).

É interessante destacar que, embora Douglas e Rodolfo também sejam nomeados como “homossexuais” pelas professoras, Gabriel é visto por elas como aquele que influenciou negativamente os demais, o “mais escandaloso” e, nas palavras de Renata, supervisora da turma, um menino *“mal-educado e desbocado”* (Supervisora Renata em conversa informal, agosto de 2016). Gabriel é um menino negro, alto, corpo franzino e tem 11 anos de idade. Mora em uma comunidade localizada em um morro próximo à escola. Apesar da idade mais elevada em relação à maioria da turma, ainda está no 5º ano porque, de acordo com ele, sua família precisou se mudar por diversas vezes, o que atrasou a sua vida escolar. Em uma das muitas conversas que tivemos, ele me contou que está na escola pesquisada desde os 7 anos de idade e que, mesmo gostando de estudar e dos seus amigos/as, seu percurso foi atravessado por muitas dores e violências, efeitos diretos de seu modo de existir dissidente e lido como perturbador à normatividade de gênero e sexualidade. Ao acessar algumas dessas lembranças, desabafa: *“Lembro que até o 3º ano era tudo tranquilo. Depois, no 3º ano, alguns meninos começaram a me bater e me chamar de gayzinho, mulherzinha, viado, essas coisas”* (Fragmento de entrevista audiogravada, novembro de 2016). Além das ofensas homofóbicas, Gabriel relata que alguns meninos também o chamavam de *“macaco”* e que, certa vez, no dia em que a escola

comemorava o dia da Consciência Negra, um colega de turma chegou para ele e, na frente de todos/as, “*deu parabéns pelo dia dos negros*”, fazendo com que alguns colegas rissem dele no momento, situação que o deixou constrangido e envergonhado (Fragmento de entrevista audiogravada, novembro de 2016).

As escolas costumam ser, geralmente, um espaço social bastante perverso para crianças que performatizam em seus corpos dissidências de gênero e sexualidade. Elas “são cruéis não somente por nomear o indivíduo, mas por classificá-lo antes mesmo que ele tenha conhecimento sobre as redes de significados que se operam em sua classificação” (CAETANO; JUNIOR; GOULART, 2016, p. 127). Ademais, outros marcadores sociais da diferença, como classe social, raça, religião e localização geográfica, interseccionam-se discursivamente no cotidiano dessas crianças, produzindo os seus corpos como inteligíveis e/ou abjetos. Gabriel, nesse sentido, ao ser nomeado como “mulherzinha”, “bichinha” e “macaco” pelos seus colegas e ser visto com maior repulsa e incômodo pelas suas professoras, evidencia que a produção de um determinado tipo de sujeito não se dá de modo isolado (o homossexual, o negro, a mulher), mas agencia diferentes discursos e práticas. Nesse sentido, pode-se dizer que há na experiência de ocupar um lugar abjeto uma hierarquia produzida pelo poder (NOGUEIRA, 2017). Diferente dos/das seus/suas amigos/as brancos/as, Gabriel é lido como mais abjeto e nocivo aos padrões de gênero, sexualidade, raça e classe produzidos e divulgados no currículo investigado.

O conceito de abjeção, frequentemente usado pelos/as teóricos/as *queer*, sobretudo por Judith Butler, tem origem na psicanálise, mas foi ressignificado e apropriado por feministas como Julia Kristeva e antropólogas como Mary Douglas (MISKOLCI, 2013; COHEN, 2000). O abjeto pode ser entendido como “algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2013, p. 43). O que faz de alguém um corpo abjeto, entretanto, não é a ausência de limpeza ou saúde, “mas é aquilo que perturba uma identidade, uma ordem, um sistema. Aquilo que não respeita os limites, os lugares, as regras” (KRISTEVA, 2006, p. 11). Ao me aproximar, como pesquisador, da história de Gabriel e do grupo da tombação, por diversas vezes, precisei engolir o choro. Em outros momentos, principalmente nas entrevistas, quando o via encher os olhos de lágrimas, era possível ver no seu rosto a dor de tantos e tantas de nós, que vivenciamos de modo precário a infância simplesmente por sermos quem somos. Entretanto, nem tudo na vida de uma criança *queer* é dor e sofrimento e, mesmo nos solos mais arenosos de um currículo que “tem fome” de corpos normalizados, a vida resiste! E resiste nos encontros... e nas boas amizades que podem surgir a partir deles. Isso porque um currículo também é território de encontros que possibilitam cavar saídas.

É no 3º ano, período em que Gabriel começa a ser vítima de uma série de violências por não corresponder ao que se espera de um menino, que sua história se encontra com a de Douglas, Rodolfo, Laiane e Luíza, crianças que, como ele, também sofriam os efeitos de não corresponderem às normas de gênero e sexualidade. Há, nesse encontro, uma espécie de agenciamento, em que “os corpos se penetram, se misturam, se transmitem afetos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 58) e “a diferença se desenrola como movimento criador” (PARAÍSO, 2010, p. 27), capaz de resistir aos “poderes estabelecidos [que] têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 50). A resistência, nesse sentido, pode ser entendida como “movimento com que um só homem, um grupo, uma minoria ou todo um povo diz: ‘Não obedeço mais’, e joga na cara de um poder que ele considera injusto o risco de sua vida” (FOUCAULT, 2010b, p. 77). Dessa maneira, “a zona de consistência do poder deve ser entendida muito mais do lado do sujeito, considerado como campo de possibilidade, campo de ação para uma multidão de condutas a inventar” (PELBART, 2014, p. 258). Afinal, o que está em jogo nessas relações é a constituição de “modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tenta penetrá-los e o poder tenta apropriar-se deles” (DELEUZE, 2013, p. 120).

Nesse contexto, a amizade pode ser considerada uma importante *estratégia de resistência*, uma “possibilidade de utilizar o espaço aberto pela perda de vínculos orgânicos, de experimentar a multiplicidade de formas de vida possíveis” (ORTEGA, 1999, p. 158). Desse modo, como não pensar o grupo da tombação, buscando inspiração em Foucault (1981), como território de criação de *modos de vida transviados*, que encontram na “amizade queer” (CORNEJO, 2015), uma possibilidade de “recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposta a vários séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239) pelo poder, sujeitando os corpos infantis a rígidos processos generificados de normalização e controle? Um modo de vida, para Foucault (1981), é efeito de um trabalho sobre nós mesmos, que nos leva “a inventar – e não descobrir – uma maneira de ser ainda improvável” (FOUCAULT, 1981, p. 3). Nesse sentido, “não há um novo modo de existência que não seja fruto de uma mutação subjetiva, de uma ruptura com as significações dominantes” (PELBART, 2014, p. 261), com os poderes estabelecidos que nos querem ver tristes e mortos.

Gabriel conta que o que mais ele gosta de sua amizade com o grupo da tombação é a partilha diária de histórias, experiências e dificuldades: “*A gente conversa sobre tudo, crush*,”⁴¹

⁴¹ *Crush* é uma gíria em inglês bastante utilizada em redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, que significa alguém por quem você tem uma “queda”, alguém por quem você está apaixonado. Disponível em: <http://www.qualeagiria.com.br/giria/crush/>. Acesso em: 18 maio 2017.

problemas, namoro (risos). [...] Quando eu virei amigo dos meninos, desde o 3º ano, foi muito bom, porque a gente passou a ser amigo mesmo, sabe? Daquele que protege um ao outro. Tipo, uma vez um menino chamou o Rodolfo de mulherzinha e a gente se juntou pra defender ele. O menino ficou com medo e parou” (Roda de conversa audiogravada, dezembro de 2016). Com seus amigos/as *queer*, Gabriel descobriu que “a amizade é algo a ser aprendido” (CORNEJO, 2015, p. 140) e que

um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas [...], pode dar lugar a uma cultura e a uma ética (FOUCAULT, 1981, p. 3).

Com o grupo da tombação ele experimentou, talvez pela primeira vez, que “há sempre [...] alguma coisa no corpo social, nas classes, nos grupos, nos próprios indivíduos que escapa, de uma certa maneira, às relações de poder” (FOUCAULT, 2006b, p. 244) e que, como mostra Paraíso (2018), mesmo em um currículo atravessado por normas regulatórias que buscam a fixidez e a estabilidade, há vidas que se movem possibilitando o emergir do novo. São esses escapes e as possibilidades produzidas por eles que analisarei no tópico a seguir.

4.2 Bagunçando as normas de gênero: escapes e desestabilizações no currículo escolar

Há no currículo investigado uma espécie de insubmissão, de recusa aos modos de ser menino e de ser menina produzidos pelas normas de gênero e sexualidade, de *força* que conduz a “movimentos que possibilitam deixar de ser [...], fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir” (PARAÍSO, 2015, p. 50). Um modo de vida *queer* é sempre um devir, pois cresce como grama no entre, no meio, rompendo com as formas-masculino-e-feminino, fazendo o sistema gênero fugir, “vazar como se fura um cano” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30). Nesse sentido, as crianças *queer* inventam para si um modo de vida menor, que nunca existe pronto, mas “só se constitui sobre linhas de fuga que são tanto maneiras de avançar quanto de atacar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 36). Uma minoria, para Deleuze (2013), “pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme [...], ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo” (DELEUZE, 2013, p. 218). Nisso reside sua força de desestabilização e perturbação, capaz de sacudir o currículo, fazê-lo vibrar, resistir aos seus jogos de poder. Isso porque “os códigos institucionais não podem validar essas relações das intensidades múltiplas, das cores variadas,

dos movimentos imperceptíveis, das formas que se modificam. Essas relações instauram um curto-circuito” no currículo, e “introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito” (FOUCAULT, 1981, p. 2), a amizade onde deveria haver o interdito e a censura.

Dito isso, pode-se perguntar: Que efeitos podem produzir no currículo escolar os *modos de vida transviados* inventados e disseminados pelo grupo da tombação? O que essas crianças estão demandando? Por que a existência delas como um grupo desestabiliza e *bagunça* as normas do currículo de tal modo que a professora tenta, em um esforço incessante, separá-las, até mesmo no mapa da sala de aula? Para responder a essas questões, traço agora as linhas de alguns movimentos estéticos do grupo da tombação no currículo investigado.

Episódio 2: “Eu só tô provando pra ver como fica”: performatividade de gênero e experimentação do corpo

Sala de aula do 5º ano. Durante a aula de Arte, a professora pede que escolham algumas cores de tinta *guache* e selecionem os materiais que utilizarão para a confecção dos acessórios que serão produzidos no trabalho sobre cultura indígena. Pede, também, que disponham as carteiras em círculo e coloca no centro da sala, sobre o piso, uma grande caixa cheia de materiais. Enquanto as crianças escolhem as tintas e outros materiais, Gabriel pega um pedaço de TNT vermelho e enrola o seu corpo como se fosse um vestido. Laiane o ajuda, enquanto outras crianças que estão próximas riem e se divertem. A professora, quando percebe, intervém pedindo que Gabriel “*guarde o TNT na caixa, se não for utilizá-lo para o trabalho*”. Gabriel anda como se estivesse desfilando, vira para a professora e diz: “*Eu só tô provando pra ver como fica*”. Rafael fala de longe: “*Mas isso é coisa de mulher*”. Gabriel parece não se importar e continua desfilando. Sua expressão é de alegria e descontração. A professora puxa o TNT dele, tirando-o do seu corpo e colocando sobre a sua mesa. “*Pronto, agora ninguém mais vai usar esse TNT!*”, afirma em voz alta e com expressão irritada. Gabriel endurece o rosto e vai até a caixa procurar as tintas. Aproximo-me dele e escuto quando desabafa para Laiane: “*A gente não pode fazer nada que essa professora reclama!*” (Registro de Diário de Campo, setembro de 2016).

A experimentação do corpo e de outras possibilidades de habitar o gênero atravessa o currículo investigado de diferentes modos. Se por gênero entendermos “não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é”, e sim “uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável [...], aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2016, p. 154-55), logo o que entra em jogo é a própria *passabilidade* ou *reconhecimento* de um determinado corpo como pertencendo ao domínio do humano. Desse modo, quando Gabriel produz para o seu corpo um vestido vermelho, deixando fluir a sua imaginação e o desejo de experimentar uma outra possibilidade de existência, ele desvela o caráter performativo do gênero. É como se dissesse

por meio de sua performance que não há nada de *dado* ou de *natural* naquilo que consideramos o *ser* menino ou menina, que o gênero pode ser como uma roupa que vestimos, um acessório que flutua sobre o nosso corpo, desprovido de toda e qualquer essencialidade.

O gesto de Gabriel assusta a professora, perturba a normatividade de gênero e explicita o jogo ficcional pelo qual somos constituídos homens e mulheres. Ao caminhar como se estivesse desfilando, assumindo uma postura lida culturalmente como feminina, Gabriel rasga o tecido (hetero)normativo que institui, classifica, divide, delimita e vigia o lugar do masculino e do feminino no currículo. Sua professora, cumprindo o papel de “polícia do gênero” (PRECIADO, 2013), se põe à espreita e, como em um salto de gato, arranca dele o vestido. Gabriel protesta. O seu rosto, ao assumir outra feição, denuncia a sua insatisfação. Suas palavras de desabafo com Laiane são também as palavras de milhares de crianças que, descontentes com a lógica de um currículo heteronormativo, exclamam cansadas: “*A gente não pode fazer nada que essa professora reclama!*”

E por não poderem fazer nada sob os olhares vigilantes das professoras, Gabriel e o grupo da tombação precisaram cavar, no currículo pesquisado, diferentes estratégias para serem vistos e reconhecidos em sua diferença. A primeira delas, e uma das mais evidentes, foi a formação de um grupo. No grupo, “a solidariedade que floresce, nas relações de amizade, compõe laços essenciais de ruptura e resistência aos modos de subjetividade e relacionamentos dominantes” (GOMES; JUNIOR, 2010, p. 73), que são engendrados pelas normas de gênero. As crianças *queer* que formam o grupo da tombação, ao contrário do que a palavra *grupo* pode sugerir, não constituem uma *homogeneidade*. Existem, no interior deles/as, diferenças étnico-raciais (Gabriel e Luíza são crianças negras, enquanto as outras são brancas), de gênero, de idade e de liderança. Gabriel, por exemplo, é visto como “*o mais comunicativo do grupo, o mais... sei lá, essa pessoa que chega chegando e todo mundo se diverte*” (Registro de conversa informal com Laiane, julho de 2016). Por ser o mais comunicativo, o que “*chega chegando*”, na visão das professoras e da supervisão pedagógica, ele é o líder que influencia os/as demais. Entre as crianças, não há essa visão de liderança. Douglas diz que “*todo mundo tem um jeito diferente, mesmo possuindo gostos parecidos. Não há isso de um mandar nos outros*” (Registro de conversa informal, setembro de 2016). São essas diferenças, dentro da própria diferença, que, ao juntaram-se, bagunçam as normas, produzindo o inesperado.

Bagunçam as normas na medida em que produzem cruzamentos, traçam mestiçagens, borram as fronteiras que separam e hierarquizam meninos e meninas. Bagunçam as normas porque, ao reivindicarem serem vistos e reconhecidos em sua própria diferença, não almejam o lugar do centro, constituído como lócus de inteligibilidade, mas escolhem habitar a margem, o

excêntrico (LOURO, 2003), a periferia. Até mesmo o lugar onde se encontram para a “tombação”, ou seja, para performarem os seus modos transviados de existir, é indicativo de que essas crianças precisaram inventar um espaço *outro* para sobreviverem às diversas violências investidas contra elas. O recreio, desse modo, aparece no currículo investigado como um lugar privilegiado para o encontro, para as conversas que são proibidas, interditas e vigiadas sob os olhares das professoras. Enquanto na sala estão separados por um mapa, no recreio estão juntos. Enquanto na sala estão mais imunes aos olhares da heteronormatividade, no recreio podem misturar-se, movimentarem-se de outro modo, existirem de uma outra forma.

Episódio 3: “*Ainda bem que não estavam fazendo nada demais*”: banheiro e vigilância no currículo escolar

Durante o recreio, Gabriel, Rodolfo e Douglas entram com Laiane e Luíza no banheiro das meninas. Rafael, colega de turma do 5º ano, percebe o movimento e vai chamar a supervisora Renata, que, imediatamente, corre para ver o que está acontecendo. Ao entrar no banheiro, encontra Douglas com um estojo de maquiagem passando batom e maquiando o rosto dos demais. A supervisora tem um choque e pede que todos lavem o rosto, ameaçando-os/as de uma suspensão. Avisa para Douglas que chamará a sua família para uma conversa sobre *sua* postura na escola: “*Onde já se viu menino trazer kit de maquiagem para a aula? E ainda entrarem no banheiro das meninas...*” Douglas começa a chorar com a possibilidade de chamarem a sua família e implora: “*Por favor, não diga nada ao meu pai. A gente só entrou no banheiro porque tem espelho*”. Após o ocorrido, converso com Renata e ela, com expressão tensa, comenta: “*Ainda bem que não estavam fazendo nada demais!. É a segunda vez que isso acontece no banheiro. No semestre passado foi o Gabriel, agora o Douglas.*” (Registro de Diário de Campo, outubro de 2016).

Depois do ocorrido no banheiro das meninas, as supervisoras pedagógicas, que costumam caminhar pelo pátio durante o recreio, começaram a prestar mais atenção ao grupo, intensificando a vigilância. Sinto que por ser a segunda vez que acontece de um dos meninos do grupo da tombação maquiarem os demais no banheiro da escola, o olhar vigilante sobre eles se acentua. A suspeita de que estejam fazendo algo para além da maquiagem, que também é considerada subversiva, emerge novamente na máxima “*Ainda bem que não estavam fazendo nada demais*”. De acordo com Foucault (2014), o que garante o funcionamento automático do poder é um estado consciente e permanente de visibilidade, fazendo com que a vigilância seja constante em seus efeitos, ainda que descontínua em sua ação. Desse modo, não somente no espaço da sala de aula, onde os corpos infantis são distribuídos e organizados por meio de um procedimento de poder, o mapa, mas também no pátio, durante o recreio, torna-se necessário

um olhar de sentinela: “Ah, a gente tem que ficar de olho, né? Não é de hoje que esses meninos aprontam. Douglas sempre vinha maquiado pra escola. Aí chamei ele, disse que menino não usa maquiagem e que ia conversar com a família dele. Ele parou por um tempo”, explica Renata. Pergunto: “Por que meninos não podem usar maquiagem?”, na tentativa de problematizar o seu raciocínio. A supervisora responde: “Na verdade pode, eu não tenho preconceito, mas na escola tem normas, e, ainda, pode um menino bater nele por conta disso. Ele pode sofrer alguma discriminação dos colegas por ser homossexual” (Supervisora Renata em conversa informal, outubro de 2016).

Chama a atenção, conversando com a profissional da escola, a convicção de que Douglas, Gabriel e Rodolfo são homossexuais, simplesmente por performarem suas masculinidades de modo distinto das demais crianças da turma. Essa classificação docente de uma suposta homossexualidade na infância e a preocupação com a discriminação social e com o estigma do preconceito também são analisados por Motta e Favacho (2018), em um estudo sobre *a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças*. No meu campo de pesquisa, entretanto, essa atenção pedagógica se manifestava de modo distinto entre meninos e meninas. Laiane e Luíza, por exemplo, apesar de serem nomeadas como “Maria homem” e “Maria sapatão” por alguns meninos-alunos, não são lidas como lésbicas pelas professoras e supervisoras pedagógicas.

As meninas eu acho que é mais uma fase. Isso de ser mais masculina. De gostar de brincar de bola, brincar com os meninos. O medo que dá é a influência. Porque, assim, uma coisa é você crescer e escolher o que vai ser. Outra coisa é isso de ensinar para as crianças que é normal ser *gay*. A escola tem que ensinar o certo. Depois que crescer cada um faz o que quiser da sua vida. (Fragmento de entrevista audiogravada com a Professora Rita, dezembro de 2016).

Luíza e Laiane são muito influenciadas, principalmente por Gabriel. Não acho que elas sejam lésbicas, não! Sobre os meninos a gente já percebe porque menino quando já de pequeno tem um instinto feminino, não dá outra. Mas claro que a gente pode ir podando, educando. Se ele quiser ser isso depois, já com seus 16, 17 anos. Aí é outra história. (Fragmento de entrevista audiogravada com a Supervisora Renata).

É interessante notar que, apesar de as profissionais da escola pesquisada não associarem as expressões de gênero das meninas a uma possível lesbianidade, há uma espécie de medo de que elas sejam influenciadas pelos meninos. A atribuição de uma certa *passividade* às meninas

em relação aos meninos é uma marca de gênero que aparece no modo como a equipe pedagógica da escola vê as crianças do grupo da tombação. Isso, possivelmente, faz com que identifiquem em Gabriel uma liderança em relação aos/às demais, o que não foi percebido durante a experiência de pesquisa em campo. As evidências apontam muito mais para uma horizontalidade nas relações entre as crianças ou uma liderança compartilhada do que uma liderança de um sobre os outros. Em alguns momentos, como se evidencia a seguir, são as meninas que tomam a frente e saem em defesa dos meninos.

Enquanto estão se preparando para a aula de Educação Física, Eduardo passa por Rodolfo e, em tom de sarcasmo, exclama: “*Hummm... olha a calça dela, toda apertadinha*”. Luíza, que estava conversando com Rodolfo, empurra Eduardo e pergunta se foi ele que comprou a calça. A professora intervém e encaminha os três para a coordenação. (Registro de Diário de Campo, julho de 2016).

Em uma atividade na aula de Língua Portuguesa, a professora divide a turma em dois grupos. Os meninos devem ficar à direita e as meninas à esquerda. Explica que a atividade consiste em um jogo de perguntas sobre acentuação e que o grupo que acertar mais palavras vai ganhar um brinde. Gabriel pergunta se pode ficar com as meninas que, de acordo com ele, “*são mais inteligentes*”. Alguns meninos começam a rir e Otávio o chama de “*mulherzinha*”. Uma confusão se instaura na turma e a professora pede silêncio. Luíza, Laiane e Carolina saem em defesa de Gabriel, dizendo que Otávio que provocou o tumulto. A professora concorda e diz para Gabriel que ele deve ficar onde está, com os outros meninos. (Registro de Diário de Campo, novembro de 2016).

Considerando que as relações de poder são múltiplas, funcionando como “uma rede de relações de alto e baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente” (FOUCAULT, 2014, p. 174), foi possível perceber, no currículo investigado, que posições como liderança, passividade e determinação circulavam no grupo, sendo assumidas pelas crianças em diferentes momentos. Com relação ao que podem fazer meninos e meninas, elementos que fazem as profissionais da escola pesquisada diferenciarem e classificarem os meninos como *homossexuais* e as meninas como estando *vivenciando uma fase*, também foi possível perceber que entre os 26 alunos/as do 5º ano, para além do grupo da tombação, existem rastros de resistência e transgressão cavados por outras crianças. Essas crianças, na relação cotidiana com o grupo da tombação, posicionavam-se e manifestavam solidariedade e apoio. Nas rodas lúdicas de conversa com esses/as infantis, alguns dizeres evidenciam que os corpos escapam, isto é, “encontram possibilidades outras que não os aparentemente rígidos marcos dos diversos sistemas de regulação” (LIMA; NOGUEIRA, 2016, p. 13). Vejamos alguns deles:

Danilo: “Pra mim, meninos e meninas são coisas diferentes. Mas cada um tem o seu jeito. Tipo, se uma menina gosta de futebol e gosta de vestir mais masculina, ela continua sendo uma menina”.

Pérola: “Se o menino gosta de passar batom, se o menino gosta de vestir vestido, de calçar sapato de salto, essas coisas... deixa! Ele não precisa ligar pra o que as pessoas falam, ele tem que ligar pra o que ele acha. As pessoas têm que cuidar da vida delas, não da vida do menino. Ele pode fazer o que quiser”

Rafael: “Olha, pra mim, preconceito é um negócio, tipo, com palavreado, mais bosta. Bosta, bosta, bosta. Porque pode ser o Gabriel comparado a mim, chega um cara preconceituoso e vai achar que eu sou melhor por causa da cor ou porque tenho um outro jeito, sei lá... Pra mim é bosta! Não sabe! Ainda não tem cérebro formado!”

(Fragmentos de rodas lúdicas de conversa, dezembro de 2016).

Em um dos grupos entrevistados nas rodas lúdicas de conversa, Eduardo e Gabriel, por estarem próximos na sequência da lista de presença da turma, ficaram juntos. Eduardo, que sempre chamava Gabriel de “mulherzinha” e “bichinha” e era um dos que puxavam o coro de agressões contra o grupo da tombação, ouvia atentamente os depoimentos e opiniões dos outros quatro colegas. Gabriel comentou de suas superações, mas também partilhou de suas dificuldades e sofrimentos em relação ao que chamou de “*brincadeiras ofensivas*” dos colegas da sala. As outras crianças comentavam e corroboravam a visão de Gabriel. Eduardo parecia concentrado e, quando chegou a sua vez, assumiu uma outra posição, defendendo que “*o preconceito é algo muito errado mesmo. Concordo com vocês que todos temos que ser respeitados*” (Fragmento de roda lúdica de conversa, dezembro de 2016). Sua fala, longe de ser uma mera dissimulação por estar na presença do colega que ofendera tantas vezes, mostra que, em um currículo, como na vida, há sempre uma saída, há sempre a possibilidade de ser afetado de alguma forma e se sensibilizar, abrindo-se para a novidade e para a diferença. Isso porque, é sempre possível cavar “um encontro ou uma conexão capaz de reativar forças, ativar devires e produzir alegrias” (PARAÍSO, 2015, p. 50).

O encontro com o outro, nesse sentido, torna-se horizonte possível de liberação da vida, movimento que “impulsiona à relação, inclui, multiplica, soma, aproxima e abraça a diferença” (PARAÍSO, 2014b, p. 11). Foram nos encontros cultivados e partilhados diariamente pelo grupo da tombação que, provavelmente, crianças *queer* como Gabriel, Douglas, Laiane, Luíza

e Rodolfo encontraram forças para sobreviver às inúmeras violências perpetradas pelas normas de gênero e sexualidade, dando testemunho de que mesmo sendo o currículo um espaço de normalização e controle dos corpos, ele também é “território onde as forças podem ‘deformar’ as formas” (PARAÍSO, 2015, p. 50). Isso porque, em um currículo também é possível mobilizar forças de criação, desejos, sonhos, esperanças, que têm a ver com a “construção de uma cultura porvir que, por sua vez, será efeito da relação” (PARAÍSO, 2014b, p. 14), dos agenciamentos, dos encontros e possibilidades de re-existência cavados para fazer a diferença proliferar. Afinal, em um currículo, território atravessado por relações de alteridade, é sempre possível experimentar modos inusitados de existência.

Escutando as crianças *queer*, conhecendo um pouco de suas histórias, fantasias, sonhos, desejos e aflições, resta-nos perguntar: O que seria de um currículo se, em vez de trabalhar para normalizar, controlar, separar e hierarquizar, desse vazão à diferença, sem medo de se deixar contagiar pelas *forças* que irrompem as *formas* e *bagunçam* os códigos instituídos? E se, em vez de punir, vigiar e controlar os corpos dos infantis que escampam às normas de gênero e sexualidade, os educadores e educadoras pudessem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar? Se, como afirmou Miskolci (2013), “o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro” (MISKOLCI, 2013, p. 67), não é demasiadamente utópico sonhar com um currículo *outro*, construído com a mesma irreverência, criatividade, transgressão e alegria do grupo da tombação.

Contagiado por essa utopia transviada, no capítulo seguinte, analiso como a infância *queer*, no currículo da escola investigada, também é constituída por uma *linha estética*, aparecendo como uma *infância que assusta e fascina*. Do mesmo modo que no capítulo anterior, essa linha está conectada a outras, de normalização e controle. Linhas que tentam *heterossexualizar* os corpos infantis, imprimir neles uma marca normativa de gênero e sexualidade. Esses processos, contudo, revelam-se instáveis, provisórios e infectados por falhas e descontinuidades, efeitos das resistências engendradas pelas crianças *queer*.

5 CORPOS INFANTIS EM TRÂNSITO: TECNOLOGIA DA HETEROSSEXUALIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

O currículo é um “artefato cultural estratégico” (PARAÍSO, 2010, p. 11) no governo das infâncias que nele são produzidas e na constituição de *corpos infantis* heterossexuais e adequados às normas regulatórias de gênero. Nesse artefato, a infância é enunciada com o objetivo de garantir um adulto normalizado e coerente com os padrões de gênero e sexualidade. Para isso, estratégias discursivas, tecnologias, técnicas, táticas, leis e exercícios são postos em funcionamento, engendrando toda uma maquinaria de controle e produção de *corpos masculinos e femininos* adequados ao poder (CARVALHAR, 2010; REIS; PARAÍSO, 2014; PARAÍSO, 2016b; CALDEIRA; PARAÍSO, 2016). Contudo, por se tratar de um “artefato incontroleável” (PARAÍSO, 2016, p. 389), no currículo há sempre a possibilidade de resistência, escape e invenção de outras possibilidades de vida (PARAÍSO, 2016). Isto porque no território curricular “sempre há espaço para os encontros que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abrem para a novidade” (PARAÍSO, 2016, p. 389-390). Afinal, em um currículo, como na vida, “pode-se sempre alçar devires porque é, ao mesmo tempo, território onde se juntam bandos que vivenciam cotidianamente as intoleráveis tentativas de fixação e de governo, e espaço em que se pode valer-se de muitas linguagens” (PARAÍSO, 2010b p. 148). Assim, mesmo com todos os esforços do poder para controlar, disciplinar, normalizar, classificar e hierarquizar os corpos, meninos e meninas que não se enquadram nos padrões produzidos e autorizados pelas normas de gênero e sexualidade estão presentes nos espaços escolares perturbando a ordem discursiva, resistindo às investidas do poder, transgredindo o currículo e inventando outros modos de vida.

O corpo infantil, lócus de atuação de diversos discursos regulatórios, “artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (PRECIADO, 2013, s./p.), muitas vezes escapa dessas normas, experimentando vontades outras. Meninos como Douglas, 10 anos, aluno do quinto ano do ensino fundamental da escola pesquisada, que gosta de usar maquiagem, coleciona vestidos de bonecas e diz não se importar com o que as outras crianças acham, pois “*cada um deve ser do jeito que gosta*” (Registro do Diário de Campo, agosto de 2016); ou como Júlio, 8 anos, aluno do 3º ano do ensino fundamental, que, em uma peça de teatro escolar, questionado sobre que personagem gostaria de encenar, levanta a mão e diz “*eu quero ser a Frozen, quero ser a Elsa*”, fazendo menção a personagens femininas do filme *Frozen: uma aventura congelante*, produzido pela Disney Filmes (Registro do Diário de Campo, novembro

de 2016). Meninas como Luíza, 10 anos, aluna do 5º ano, que gosta de jogar futebol, brincar de luta e, questionada sobre como as outras crianças lidam com isso, responde: “*já fui chamada de sapatão e Maria-homem, mas não ligo! Acho que as meninas devem brincar do que quiserem e devem ser respeitadas por isso*” (Registro do Diário de Campo, novembro de 2016); ou como Laiane, 10 anos de idade, aluna do quinto ano, que se recusa a brincar de casinha e de bonecas e diz que, apesar de ser muito vaidosa, não ver graça nenhuma na cor rosa (Registro do Diário de Campo, agosto de 2016). Trata-se de *corpos infantis* que transgridem, assustam, perturbam a normatividade discursiva e apontam para a “emergência de uma infância *queer* na contemporaneidade” (BOHM, 2014, p. 2).

Neste capítulo, opero com a noção de *corpo* como materialidade constituída discursivamente, “uma superfície cuja permeabilidade é politicamente regulada, uma prática significativa dentro de um campo cultural” (BUTLER, 2015, p. 240). Entendo que os corpos não são realidades naturais ou entidades pré-discursivas, mas são constituídos, em suas materialidades, pelo poder (BUTLER, 2006). Compreendo poder, na perspectiva foucaultiana, como “um conjunto de ações sobre ações possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Nesse sentido, aquilo que caracteriza “uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 2010, p. 287). A noção de “conduta”, para Foucault, pode ajudar a compreender o que há de específico nas relações de poder, tal como as concebe. Para esse filósofo, a conduta “é, ao mesmo tempo, o ato de ‘conduzir’ os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Dessa forma, “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade [...], é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários [...] do que da ordem do ‘governo’” (FOUCAULT, 2010, p. 288).

Argumento, então, neste capítulo, que a *tecnologia da heterossexualização* opera, no currículo investigado, para produzir corpos infantis *heterossexuais* e mostro que, sendo as crianças *queer* atravessadas e constituídas pela *linha de uma infância que assusta e fascina*, disparadora de uma estética desviada, esse processo vê-se dinamitado. Entendo tecnologia como “um conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo” (ROSE, 2001, p. 38). Nesse sentido, opero com a noção de que a *heterossexualidade*, longe de ser um dado biológico natural e pré-discursivo, é produzida como “um ideal regulatório cuja materialização é imposta” (BUTLER, 2016, p. 153), circunscrevendo o campo de inteligibilidade dos corpos por meio de uma reiteração incessante das normas de gênero e sexualidade. Desse modo, os corpos são constituídos, desde muito cedo, sob o signo da

heteronormatividade (WARNER, 1993) e interpelados compulsoriamente a fabricarem a si mesmos de modo a se tornarem inteligíveis ao poder.

Para explicar como ocorre a produção do corpo heterossexual no currículo da escola pesquisada e as resistências produzidas pelos corpos infantis em trânsito, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, mostro como a técnica da *naturalização* da heterossexualidade opera, no currículo da escola pesquisada, para instituir a homossexualidade como um dado da natureza, articulando-se, para isso, ao discurso religioso. Na segunda parte, por sua vez, mostro que, no currículo investigado, a técnica do *desencorajamento* opera para desencorajar atitudes, condutas e comportamentos considerados estranhos à heteronormatividade, ao mesmo tempo que produz a homossexualidade como *desvio*, articulando-se ao discurso médico. Essas duas técnicas são acionadas e postas em funcionamento pela *tecnologia da heterossexualização*, também analisada por Gabriela Meireles (2018), membro e pesquisadora do GECC, em um trabalho intitulado “Gênero no currículo de *blogs* sobre alfabetização de professoras: *tecnologias da diferenciação e da heterossexualização* normalizando condutas” (MEIRELES, 2018, p. 153), também orientado pela professora/orientadora desta dissertação, Marlucy Alves Paraíso.

5.1 “Deus criou Adão e Eva e não Adão e Ivo”: a técnica da *naturalização* no currículo e a produção do corpo infantil heterossexual

Episódio 04: Se Deus criou Adão e Eva, o Diabo criou Adão e Ivo?

Durante a aula de Ensino Religioso⁴², na turma do 3º ano, enquanto a professora organiza o seu material, várias crianças conversam e andam pela sala. Os seus corpos parecem inquietos e agitados. Algumas riem, dois meninos brincam de luta e outros os observam participando da brincadeira com gritos de torcida. A professora parece apressada para terminar de organizar o que precisará na aula, as expressões do seu rosto vão mudando na medida em que o barulho da turma aumenta. Parece nervosa e levemente irritada. Vira-se para o quadro e escreve, em letras grandes e ligeiras, “A criação do mundo”. Em seguida, pede silêncio à turma. Algumas crianças continuam conversando e brincando. A professora fala em voz alta: “*Se não fizerem silêncio vou ter que tirar gente de sala*”. Ouve-se alguns cochichos entre as crianças. Algumas parecem com medo de sair de sala. Aos poucos, a turma vai silenciando. “*Hoje, vamos conhecer um pouquinho da história da criação. Alguém aqui conhece essa história?*”, indaga a professora Viviane. “*Eu, eu, eu!*” Isabella levanta a mão, pedindo para falar. Henrique e Enzo

⁴² Apesar de ser pública, a escola pesquisada tem uma forte influência religiosa católica, por estar situada quase ao lado de um importante templo religioso de Belo Horizonte, em um bairro bastante marcado por questões religiosas. Isso faz com que a disciplina de Ensino Religioso seja componente curricular e assuma um caráter confessional, mesmo em uma escola laica.

também fazem o mesmo. *“Isabella pediu primeiro. Pode falar, Isabella!”*, declara a professora, apontando na direção da aluna. *“Eu aprendi na igreja que Deus criou o mundo em sete dias e que ele fez o homem do barro”*, explica Isabella, enquanto toda a turma presta atenção. De repente, Henrique a interrompe dizendo em voz alta e com entusiasmo: *“Adão e Eva!”*. A professora o parabeniza: *“Muito bem, Henrique! Deus criou Adão e Eva”*. Em seguida, dirige-se à turma: *“E quem sabe me dizer como Deus criou Adão e Eva?”* Enzo levanta a mão e não demora em responder: *“Eu sei uma música. Na igreja que a minha mãe vai tem um hino que ela escuta. É...é... Acho que chama Adão e Ivo. Posso cantar?”* A turma começa a rir. Henrique corrige-o dizendo que é Adão e Eva e não Adão e Ivo. A professora autoriza que ele cante, mas somente uma parte. Enzo, então, começa a cantar, enquanto Matheus, Tomás, Aysla e Diego batem palmas colocando ritmo na música: *“Quando o Senhor criou o céu e a terra, Ele também criou o reino animal. De toda espécie que existe nesse mundo, para que fosse fecundo o Senhor fez o casal. Mas o Diabo, o inimigo de Deus, pra desfazer os planos seus querendo manchar o seu nome, desde o dia da cidade de Sodoma, resolveu mudar a soma casando homem com homem”*. Algumas crianças começam a rir e a professora assume uma feição de constrangimento. Pede silêncio, mas boa parte da turma continua rindo. *“Tá bom! Tá bom! Vamos voltar para o assunto que eu estava explicando. Não vou comentar essa gracinha”*, conclui a professora (Registro de Diário de Campo, setembro de 2016).

No currículo da escola pesquisada, para explicar a criação dos seres humanos na perspectiva religiosa, ensina-se que *“Deus criou o homem e a mulher como seres complementares”* (Registro do Diário de Campo, setembro de 2016). Essa enunciação também é acionada no fragmento da música *“Adão e Ivo”*⁴³, do cantor gospel Toinho de Aripibú, cantada por Enzo na aula de Ensino Religioso. Em outra parte da canção que, embora não cantada pelo aluno em sala de aula, faz parte da letra, se diz: *“a cada dia multiplica a iniquidade. Sinceramente isso me deixa pensativo. Se Deus tivesse feito homem pra casar com outro, não seria Adão e Eva, tinha feito Adão e Ivo”* (Registro do Diário de Campo, setembro de 2016)⁴⁴. Deus e diabo, natural e antinatural, bem e mal, centro e margem, essas são as estruturas binárias acionadas pela *técnica da naturalização* para instituir a heterossexualidade como único modo natural e, portanto, legítimo de se viver a sexualidade no currículo escolar. Ao enunciar que *“O Senhor fez o casal, mas o Diabo, o inimigo de Deus [...] resolveu mudar a soma casando homem com homem”* (Registro do diário de campo, setembro de 2016), a música trazida pela criança produz e reitera, de modo dicotômico, uma posição de subordinação, desvio, marginalidade, anormalidade e abjeção às sexualidades não constituídas

⁴³ A música está disponível em: <<https://www.letras.mus.br/toinho-de-aripibu/1216833/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

⁴⁴ Em sala de aula, não consegui registrar toda a letra da música. Registrei no Diário de Campo apenas o nome e algumas frases da música cantada pelo aluno. Ao chegar em casa, pesquisei a letra completa e fiz o registro no Diário.

nos termos da heterossexualidade e, ao mesmo tempo, reafirma “a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes do mesmo quadro de referências” (LOURO, 2001, p. 549).

Enunciações como as que circulam no currículo investigado, também são divulgadas em outros espaços e instituições. Em um evento realizado pelo governador de Mato Grosso, Pedro Taques (PDT-MT), em 2015, o deputado federal Victório Galli⁴⁵ (PSC-MT), declarou: “[...] casamento é entre um homem e uma mulher. Como dois barbudos podem viver juntos com uma criança, sendo que um faz o papel de mulher e o outro de homem. Que formação psicológica essa criança vai ter? Isso é contra os princípios bíblicos e cristãos [...] Quando Adão acordou ele viu ao seu lado Eva e não Ivo”⁴⁶ Em uma outra ocasião, o também deputado federal Walter Tosta (PSD-MG), posicionando-se contra o Caderno Escola sem Homofobia⁴⁷, em 2012, afirmou: “nós não podemos também passar por cima do ensinamento das Escrituras; Deus, na sua infinita sabedoria, criou o homem e a mulher, né, esse terceiro sexo é uma opção [...]” (TOSTA *apud* VITAL; LOPES, 2013, p. 152). Mais recentemente, em abril de 2017, o novo presidente da bancada evangélica na Câmara, o deputado-pastor Hidekazu Takayama (PSC-PR), questionou: onde já se viu “Adão casado com Evo, ou Eva com Ada? Se a Bíblia tivesse [esses casais], só teria os primeiros capítulos. Somos coerentes com as leis naturais”⁴⁸

De fato, como alerta Paraíso (2016), “gênero e sexualidade estão no centro de uma luta contemporânea que pode ter sérios efeitos nos currículos escolares” (PARAÍSO, 2016, p. 396). Evidência disso são os diversos Projetos de Lei⁴⁹ que tramitam atualmente na Câmara dos

⁴⁵ Em julho de 2016, o deputado federal Victório Galli apresentou um Projeto de Lei (PL) que tem como objetivo criminalizar o uso do banheiro público que esteja de acordo com o seu gênero por pessoas transgêneras. “A natureza entrega os seres humanos como macho e fêmea. Não tem meio termo. Se a pessoa nasceu com uma vagina, é uma mulher. Se nasceu com pênis, é homem. E pronto”, declarou Galli, que também é professor e pastor evangélico. Disponível em: <https://www.vice.com/pt_br/article/banheiros-publicos-pessoas-trans> Acesso em: 31 mai. 2017.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.hipernoticias.com.br/entretenimento/voce-sabe-o-por-que-o-interior-da-terra-e-quente/politica/deus-criou-adao-e-eva-e-nao-adao-e-ivo-diz-deputado-sobre-casamento-gay/45642>> Acesso em: 15 abr. 2017.

⁴⁷ O Caderno Escola sem Homofobia fazia parte de um programa lançado pelo governo federal, em 2004, chamado Brasil sem Homofobia. Em 2011, quando estava pronto para ser impresso e distribuído nas escolas de todo o país, uma polêmica impediu a sua circulação. Setores religiosos conservadores e fundamentalistas, na sociedade e no Congresso Nacional, iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o “Kit Gay” (como foi nomeado pejorativamente pelos grupos religiosos), era responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade”. O governo cedeu à pressão desses grupos reacionários e suspendeu o projeto.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/04/1876035-adao-e-evo-nao-pode-diz-novo-presidente-da-bancada-evangelica.shtml>> Acesso em: 20 abr. 2017.

⁴⁹ Paraíso (2016), em pesquisa recente, fez um levantamento desses projetos de lei que querem impedir as discussões de gênero e sexualidade na escola. A autora registra os seguintes: 1) o PL 2731/2015, de autoria do deputado federal Eros Biondini (PTB-MG), que quer alterar o Plano Nacional de Educação (PNE); 2) o PL 7180/2014, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSCBA), que “pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)”; 3) o PL 7181/2014, também de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC-BA), que “pretende alterar os Parâmetros Curriculares Nacionais”; 4) o PL 867/2015, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira

Deputados do Congresso Nacional, e que têm por objetivo impedir qualquer discussão de gênero e sexualidade na escola, interferindo “diretamente nos currículos escolares, regulando os conteúdos a serem trabalhados, os materiais a serem usados e até mesmo os/as docentes em suas aulas” (PARAÍSO, 2016, p. 394). Esses Projetos baseiam-se, majoritariamente, em convicções de ordem religiosa reacionária que entendem a homossexualidade como parte da criação divina e, portanto, único modo *natural* de se viver a sexualidade. Motivo pelo qual luta-se para interditar os discursos que, de alguma forma, venham a questionar e problematizar essa produção do “verdadeiro sexo” (FOUCAULT, 2010b, p. 82) nas diferentes instâncias da sociedade.

A ideia de família como união matrimonial entre um homem e uma mulher para fins de procriação e instituída por Deus também é acionada, não sem conflitos, pela *técnica da naturalização* no currículo investigado e opera com o fim de constituir o corpo infantil como heterossexual. Vejamos, por exemplo, o episódio descrito a seguir:

Episódio 05: Quando uma família de “dois meninos” aparece para assombrar um currículo heteronormativo


Em uma aula de História e Geografia, no 3º ano, as crianças recebem uma atividade para colorirem e escreverem o nome dos membros de sua família (Figura 04). Antes de começarem a realizar a tarefa, a professora Marta explica que “a aula de hoje será sobre família” e, em seguida, pergunta se as crianças sabem o que significa essa palavra. Muitas levantam a mão. “Família é meu pai, minha mãe e meu irmão”, afirma Bianca. “Família é um presente de Deus na nossa vida”, diz Amanda. Muitas crianças querem falar, mas a professora diz que Bianca e Amanda já responderam: “A família é um dom, um presente que papai do céu nos concedeu”. Em seguida pede para que olhem para a figura da folha que receberam. “O que vocês conseguem ver na imagem?”, indaga. “Uma família!”, responde Mateus. “Um quadro!”, diz Luana. “Muito bem! A figura mostra uma família, que é formada por um papai e uma mamãe com seus três filhos. Agora nós vamos ler juntos e depois vocês vão pintar e completar a fichinha com os nomes dos membros de suas famílias”. Durante a leitura, Raquelly levanta a mão e pergunta a professora se “dois meninos” também podem formar uma família, explicando que viu, no Programa *Encontro com Fátima Bernardes*, um caso assim. Algumas crianças começam a rir, outras param a atividade e começam a discutir. Diego diz que também já viu e que, na sua família, tem “dois homens que moram juntos”. A professora assume em seu rosto uma expressão de susto. Parece que não esperava uma pergunta como essa. Interrompe a discussão e explica: “assim como na atividade que vocês estão fazendo ‘os pais às vezes moram em casas separadas’, também existem outros ‘jeitos’ de ser família. Mas esse não é o momento para conversarmos sobre isso, só quando vocês estiverem

(PSDB-DF), que quer “alterar e controlar todos os materiais sobre os conteúdos que os/as professores/as ministrarão nas aulas”. 5) O Projeto de Lei nº 1859/2015, também de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), que objetiva “proibir a discussão de gênero nas escolas” (PARAÍSO, 2016, p. 394-399).

maiores”. As crianças parecem querer conversar sobre o tema e a sala fica agitada. Muitas começam a discutir com os/as colegas que estão próximos às suas carteiras. A professora pede silêncio e começa a falar alto pedindo que voltem a fazer a atividade. Não parece ser esse o desejo do currículo. Depois de muito esforço da professora e a ameaça de que, caso não finalizassem a tarefa ficariam sem recreio, a turma volta para a atividade e faz silêncio (Registro de Diário de Campo, novembro de 2016).

FAMÍLIA

Papai, mamãe e filhos formam a família.
Os pais às vezes moram em casas separadas.
Observe esta família e pinte-a. Depois, complete a ficha com o nome de seus pais e seus irmãos. Peça ajuda a eles.



Minha mãe chama-se _____

Meu pai chama-se _____

Meus irmãos chamam-se _____

Figura 04: Atividade entregue pela professora aos/às alunos/as
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

Família é “*papai, mamãe e seus filhos*”; “*um dom de Deus*”; “*uma bênção de papai do céu*”; “*o que temos de mais importante e bonito*”; a “*base dos nossos valores*”; “*o lugar onde aprendemos a ser cristãos*”; “*o nosso porto seguro*” (Diário de Campo, 2016). Esses são alguns dos ditos sobre família acionados pela *técnica da naturalização* no currículo da escola cartografada. Eles enunciam um modelo familiar de matriz heterossexual e cristã que, de acordo com Louro (1997), ao longo da modernidade, foi se constituindo como *norma* nas sociedades ocidentais. Essa enunciação, entretanto, não se dá sem conflito e resistência. Isto porque, “os corpos tanto são produzidos como também se produzem, se reinvestem de discursos outros em relação aos que lhe são destinados” (LEITE, 2016, p. 156). Nesse sentido, quando uma criança interrompe uma atividade que opera reafirmando o modelo heterossexual de família como *norma*, e traz para o currículo uma possibilidade outra de ser família, mesmo que na forma de

uma interrogação, o conflito é instaurado e o ordenamento curricular heteronormativo vê-se ameaçado. O *queer*, essa *coisa estranha* (SILVA, 2013, p. 105), por alguns instantes, atravessa o currículo e bagunça as suas normas, *assombrando* a estabilidade e a segurança dos códigos instituídos.

Fora de sala, converso com Raquelly e com Diego sobre o episódio ocorrido durante a aula de História e Geografia. Raquelly me conta que além de ver o casal de “*dois meninos*” no programa televisivo, também já viu “*dois homens se beijando*” quando estava passeando com sua família no Parque Municipal de Belo Horizonte. Pergunto o que ela pensa sobre isso. “*Ah, sei lá. Minha tia disse que eles são casados. Eu acho legal. Na TV eles queriam adotar um menino, uma criança*”, responde levantando os ombros e sorrindo (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016). Diego, por sua vez, me diz: “*um primo meu vive junto, é casado com outro homem. Eles moram juntos já faz um tempo*”. Durante a nossa conversa, Diego me explica que “*eles são muito legais*” e que, em sua família, “*algumas pessoas não gostam muito do meu primo, chamam ele de gay, viado, essas coisas... mas lá em casa todo mundo gosta dele. Eu acho ele maneiro. Se eles se gostam. Acho legal*” (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016). Raquelly e Diego têm 8 anos de idade e estudam junt@s desde o 1º ano do ensino fundamental. Ao comentarem sobre o acontecido em sala, amb@s demonstram uma postura de abertura, respeito e acolhimento para com as diferenças. Alguns dos seus ditos, elucidam que raciocínios sobre sexualidade provenientes de outros espaços, como a família e a televisão, têm circulado no currículo escolar, disputando sentidos e desestabilizando verdades naturalizadas sobre o que configura uma família, tipos de relacionamentos, amor, etc., mas muitas vezes são interditados e proibidos.

Conversando com a professora Marta sobre o motivo de ela não ter refletido com as crianças sobre as questões colocadas por Raquelly e Diego, ela conta que sente um pouco de medo quando surgem algumas “*discussões delicadas*”. Nas palavras dela, “*mesmo sendo uma escola pública, muitas famílias são religiosas e isso pode trazer problemas para os professores*”. Mas explica que “*está cada vez mais difícil abordar o tema família sem aparecer a questão dos homossexuais, pois as crianças estão cada vez mais cedo tendo contato com isso na televisão e na internet*” (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a professora parecer temer os efeitos produzidos pelas discussões sobre gênero e sexualidade na escola, ela constata que discursos sobre essas temáticas têm circulado no currículo escolar a partir de um contato dos/as infantis com o universo do *ciberespaço* e da televisão. “*As crianças já chegam na escola, hoje em dia, com um celular que tem acesso a internet nas mãos. No 3º ano já têm e quando vai chegando nos*

outros anos, os meninos vão ficando maiores e cada vez mais têm esse acesso”, diz a professora Marta (Fragmento de conversa informal, novembro de 2016).

Observo o currículo investigado e constato, como a professora, a presença cada vez mais constante de *Artefatos Tecnológicos Digitais (ATD)*. Durante o intervalo, muitas são as crianças que utilizam *smartphones* para acessar jogos, navegar em redes sociais como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Snapchat* e *Instagram*, assistir o último vídeo no canal do/a *youtuber* preferido/a, ouvir música, etc. Na sala de aula, apesar de o uso do aparelho celular ser proibido, algumas crianças escapam às regras, utilizando-o quando a professora está de costas registrando no quadro algum texto ou atividade (Diário de Campo, 2016). Desse modo, entre as diferentes infâncias que têm circulado em nossas escolas, há também uma *infância ciborgue* ou uma *ciberinfância* (DORNELLES, 2005) que, no currículo investigado, agencia-se à infância *queer* e produz resistências. Essas infâncias, vistas como um perigo, ameaçam a disciplina e o controle porque *transitam* em espaços outros, radicalmente diferentes daqueles com os quais estávamos acostumados/as a lidar. Inventam para si mesmas outras possibilidades de fabricação dos corpos e fazem fugir às expectativas sobre elas investidas. Conversando com alunos/as do 5º ano, vieram à tona saberes sobre gênero e sexualidade, oriundos do *ciberespaço*, que evidenciam a insurgência de uma *resistência conectada* que escapa aos ditames da *heterossexualização* dos corpos e da naturalização de suas sexualidades e identidades de gênero.

Em uma das rodas lúdicas de conversa com o 5º ano, fico surpreso ao lançar para o grupo uma pergunta que, à princípio, não esperava que seria respondida. Coloco em um dos nossos cartões a palavra “trans” e pergunto, sem muita pretensão: “*vocês já ouviram falar em pessoas transgêneras, pessoas trans?*” Rodolfo, com seu jeito discreto e objetivo, balança a cabeça afirmativamente e responde: “*já!*”. Pergunto se ele gostaria de explicar para o grupo. O aluno faz uma pausa, seu rosto ganha um tom reflexivo e, em seguida, fala: “*transgênera é um homem ou mulher que tipo, eu conheço uma youtuber, que é a Mandy⁵⁰, ela era homem, é uma operação que, tipo, se você é mulher você vira homem, se você é homem vira mulher, ou seja, em vez de estar o testículo, o pênis, vai virar uma vagina*”. Laiane e Douglas começam a rir sem parar. Douglas, ainda sorrindo, comenta: “*isso é de ciências! Ontem, eu comecei a estudar, dentro da sala de aula, foi ontem ou antes de ontem, mais ou menos, estava falando sobre S-E-X-O*” (diz a palavra soletrando). Laiane solta: “*sexo!*”. Douglas continua: “*Eu ficava só na minha cabeça... fica quieto, fica quieto. Eu não quero ouvir mais essa palavra. Eles vai lá e continua com a palavra. Eu não quero saber dessa palavra, mas é muito bom!*” Laiane, olhando para Douglas, coloca a mão na cintura e, assumindo

⁵⁰ Amanda Guimarães, conhecida como Mandy Candy, é uma *youtuber* transexual brasileira que mora na Coreia do Sul, Ásia. Em seu canal na plataforma digital *YouTube*, que conta atualmente com mais de 1.285.603 inscritos, ela fala semanalmente de assuntos relacionados ao universo adolescente e jovem. Dentre os assuntos abordados, estão as temáticas de gênero e sexualidade, a experiência de sua transição, como é ser uma mulher transgênera na Ásia, etc. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/mandyparamaiores>. Acesso em: 12 mai. 2018.

uma expressão facial faceira, diz: “*Ô, Douglas! Você vai aprender o que é sexo*”. Douglas responde que já sabe. Rodolfo interrompe a discussão dos dois e explica: “*a palavra correta não é sexo, é coito!*”. Douglas, com tom de alívio, balança os ombros e diz: “*que bom! Melhor coito*”. Parece se sentir mais confortável com a segunda palavra (Fragmento de roda lúdica de conversa, dezembro de 2016).

Durante o jogo de cartas, em uma roda lúdica de conversa com o 5º ano, Luíza tira uma carta com a pergunta “O que você mais gosta de fazer?”. Sorri para os colegas do grupo, olha pra cima como se estivesse pensando no que vai dizer, e começa: “*Eu já sou aquela pessoa antissocial, né?*” Gabriel a interrompe e, rindo alto, exclama: “*Para com isso, Beyoncé! Você antissocial? Nem morta.*” Luíza, sorrindo, continua: “*Quando eu tenho que ficar em casa, eu fico o dia inteiro no celular. Porque hoje em dia, né? Todo mundo no celular. Então o que eu mais gosto de fazer, com certeza, é ficar no zap, Facebook, Instagram, rede social. Eu gosto de cantar também. Mas em casa fico mais no celular*”. “*E o que você costuma fazer nas redes sociais?*”, indago. “*Ah, um monte de coisa! Depende... às vezes eu fico no Facebook, mexendo no zap zap... hum... também gosto muito dos youtubers*”. Pergunto se tem algum *youtuber* que ela gosta mais. “*Tenho muitos!*”, diz rindo para o grupo. “*Gosto do Luba, Jout Jout, Christiam Figueiredo. Ah, tem vários que eu gosto*”, conclui. Questiono se existe algum motivo que faz com que ela goste mais desses *youtubers* citados. Luíza ri novamente e responde: “*Então, tipo assim, é que eles falam de vários assuntos legais. Tem besteiro, mas também fala de coisas da vida, como namoro (risos), música, da experiências deles. Essas coisas que a gente que é criança, quero dizer, adolescente (risos), gosta de conversar. Por exemplo, tem o Luba que, em um vídeo no canal dele, assumiu que é gay e... ohhhhhhhhh... foi um montão de likes e todo mundo achou ele muito mais legal. Tem coisa séria também. Coisas da vida...*” (Fragmento de roda lúdica de conversa, dezembro de 2016).

Quando Luíza, durante a nossa conversa, fala que é criança e, logo em seguida, corrige-se afirmando que é adolescente, é desde um lugar de trânsito entre a infância e a adolescência que ela parece relatar a si mesma. Ela, assim como as outras crianças-adolescentes do 5º ano, no currículo da escola pesquisada, fazem parte de uma turma cuja faixa etária se situa entre 10 e 11 anos de idade. Numa busca por conceituar a adolescência, diversos/as autores a concebem como uma fase singular, de grandes transformações e deslocamentos, que se situa no intercurso entre a infância e a adultez (CAMPOS VELHO, 2003; CHIPKEVITCH, 1994; RAMOS, 2001; TIBA, 2005). Outros/as, tomando como base a perspectiva foucaultiana, pensam a adolescência como uma invenção histórica produzida pela justaposição de discursos e instituições, de saberes que se imbricam em relações de poder, de aparatos científicos e mecanismos de controle que têm servido aos propósitos dominantes de homogeneização dos modos de vida ocidentais (CÉSAR, 2008; COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). Não é objetivo deste capítulo discutir o que é a adolescência, mas analisar alguns dos efeitos discursivos que essa posição de

trânsito pode efetuar na fabricação de corpos, gêneros e sexualidades no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando que o “processo de produção das subjetividades é atualmente marcado pela ciborguização” (SALES, 2010, p. 57) e que o ciberespaço tem sido cada vez mais povoado por crianças e adolescentes que “lá se relacionam, se comunicam e se produzem” (SALES, 2010, p. 63), olho para o currículo da escola pesquisada e me ponho a pensar sobre como os currículos produzidos no ciberespaço concorrem com o currículo investigado na produção dos corpos infantis, sendo também um lugar de resistência e de contestação às normas de gênero e sexualidade. Palavras utilizadas pelas crianças, saberes sobre temas complexos, como “transgeneridade”, que ainda são alvos de muitas discussões e polêmicas no universo adulto, são divulgados por elas e discutidos como se fossem temáticas comuns aos seus cotidianos. Conversando sobre esses episódios com o grupo de orientação do GECC, alguns desses ditos causaram um certo *estranhamento* entre as minhas companheiras de pesquisa. Confesso que, também eu, fiquei surpreso e estranhei em alguns momentos. Também eu tive a inesperada sensação de que ainda sabemos muito pouco sobre essas infâncias e sobre “os atravessamentos mediáticos que constituem o *eu* de uma criança (des)viada e a sua conseqüente reverberação” (GONZATTI; MACHADO, 2018, p. 249) entre elas, no currículo e em nós mesmos.

Nesse sentido, mesmo com todos os esforços empreendidos pela *técnica da naturalização* para instituir e materializar a heterossexualidade como natural, saberes divergentes sobre gênero e sexualidade, que circulam nas redes sociais e em outros artefatos tecnológicos, são acionados pelas crianças, desestabilizando o currículo e apontando para a possibilidade de outros modos de existência. Assim, quando em uma roda de conversa, Rodolfo explica para as demais crianças sobre “transgeneridade”, dizendo que conhece uma *youtuber* transgênera, o currículo investigado se conecta a um outro currículo para dizer sobre outros modos de habitar o corpo, para além dos padrões instituídos pela *cisnormatividade*. Douglas, que participava da conversa, logo estabelece um *link* com um conteúdo estudado nas aulas de ciências, demonstrando um certo desconforto ao dizer a palavra *sexo*.

Luíza, por sua vez, ao explicar que nos canais do *YouTube* que ela acompanha “*tem besteiro!*”, mas “*tem coisa séria também, coisas da vida*”, explicitando alguns dos assuntos discutidos nesse espaço virtual (como namoro, música, sexualidade, relacionamentos), chama a atenção para o interesse que crianças-adolescentes como ela têm em pensar e problematizar questões referentes ao corpo e à sexualidade. Interesses que, quando tratam de questões consideradas polêmicas, como é o caso da *homossexualidade* no currículo investigado, são interditados por procedimentos de exclusão acionados pela *tecnologia da heterossexualização*,

que institui como natural e, portanto, passível de discussão em sala de aula, o modelo heterossexual de família, e interdita o dizer de um/uma aluno/a sobre outras possibilidades de constituição familiar. Afinal, “sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014c, p. 9).

Na escola pesquisada, o modelo familiar heterossexual, além de estar presente nos exercícios e nas músicas cantadas pelas crianças (como Adão e Ivo), também aparece nos livros utilizados pelas professoras, nas falas e conversas e nas paredes da escola. Assim, na parede do pátio (Figura 05) em que as crianças brincam durante o recreio, em uma sequência de pinturas sobre os direitos da criança, fazendo menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁵¹, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, vê-se a família de Cebolinha, personagem infantil das histórias em quadrinho da Turma da Mônica, reiterando, no currículo, o lugar de *naturalidade* destinado “a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos” (LOURO, 1997, p. 133).



Figura 05: Pintura sobre direito à família no muro do pátio da escola pesquisada
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, dezembro de 2016

Durante o intervalo, aproveito que Gabriel, Douglas, Luíza e Laiane estão juntos/as, no pátio da escola, e pergunto a eles/as o que pensam sobre a pintura da imagem acima. Rodolfo, que também faz parte do *grupo da tombação*, havia faltado naquele dia. Gabriel é o primeiro a

⁵¹Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 10 abr. 2018.

falar. Mas, antes, abre um sorriso largo e troca alguns olhares com Laiane. Parecem ter entendido o motivo da minha intervenção. “Ah, esses desenhos são legais, né?”, diz sorrindo. Questiono se eles/as acham que todos os tipos de família estão representadas no desenho. Laiane intervém: “*Todos não, né? Se eu fosse fazer, colocaria uma família negra e uma gay*”. Luíza e Douglas sorriem. Gabriel solta uma gargalhada e balança a cabeça em sinal de concordância. Luíza comenta que acha que “*tem muito preconceito na escola*”, pois, de acordo com ela, “*todo mundo sabe que hoje em dia existe homem que namora com homem, mulher com mulher, mas ninguém vê isso na escola*”. Conto, brevemente, para eles/as o episódio ocorrido duas semanas antes, na turma do 3º ano, quando Raquelly e Diego perguntam à professora sobre a possibilidade de uma família ser formada por “dois meninos”⁵². Laiane e Gabriel demonstram curiosidade e logo perguntam qual foi a resposta da professora. Explico que não tenho permissão para divulgar essa informação. Laiane, balançando os ombros como se já soubesse a resposta da professora, conclui sorrindo: “*ela deve ter mudado de assunto. Elas sempre mudam de assunto quando a gente quer falar dessas coisas*” (Fragmentos de conversa informal, dezembro de 2016).

“Mudar de assunto”, “fazer silêncio”, “ignorar o que é colocado pelas crianças”, mesmo que por medo de uma eventual polêmica com as famílias, são estratégias de poder que não garantem mais o funcionamento normativo de um currículo que trabalha para *heterossexualizar* crianças. Ao esquivarem-se das perguntas e dos ditos que circulam entre as crianças que povoam um currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, as professoras parecem ignorar que, assim “como os adultos, as crianças também estão subjetivadas pelo discurso da sexualidade, ou seja, elas também participam das ‘coisas’ ditas e praticadas socialmente sobre gênero e sexualidade” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 249), não sendo passivas ao que acontece. Pouco adianta as professoras não tocarem no assunto ou desviarem o foco quando as temáticas gênero e sexualidade emergem no currículo, ainda mais quando crianças *queer* movem-se sobre esse território trazendo suas trajetórias e histórias para o interior da escola, disparando outros signos, forjando pequenas e potentes resistências.

Nas aulas de Ensino Religioso, no 5º ano, diferentemente das outras disciplinas, as crianças não utilizam um livro didático. Contudo, a professora Rita conta que, para preparar as suas aulas, busca subsídios em textos de um livro (Figura 06) que encontrou na biblioteca da

⁵² As crianças do *grupo da tombação* e, em geral, as turmas do 5º ano, não têm muito contato com as crianças do 3º ano porque, na escola Pingo de Prata, o intervalo acontece em dois horários diferentes. Primeiro saem as turmas do 1º ao 3º ano, depois as turmas do 4º e 5º ano. O único momento em que todas as turmas se encontram é nos horários de chegada e saída ou em atividades específicas da escola, como festas, comemorações, etc.

escola. “Acho um livro muito bom e fala muito sobre família, valores, princípios, sabe? Esses meninos estão cada vez mais perdidos. Se a gente não ensina desde cedo, o que vão ser no futuro?” (Registro de conversa informal, outubro de 2016). Ela também conta que acredita que as aulas de Ensino Religioso “servem para ajudar as crianças a refletir sobre a vida, sobre o comportamento no dia-a-dia na escola e em casa, com os pais, para formar valores cristãos e humanos” (Fragmento de entrevista audiogravada, novembro de 2016). Pergunto se pode me mostrar o livro que utiliza no planejamento de suas aulas. Ela permite que eu fotografe algumas páginas. O livro, destinado ao ensino fundamental, de autoria de Sonia de Itoz (2014), possui três unidades (Instituições, O Sagrado, Os Ritos e os Rituais) e cada uma delas compreende algumas temáticas relacionadas ao eixo geral da unidade. Na primeira, sobre as instituições, a família aparece em destaque como tema do primeiro capítulo.

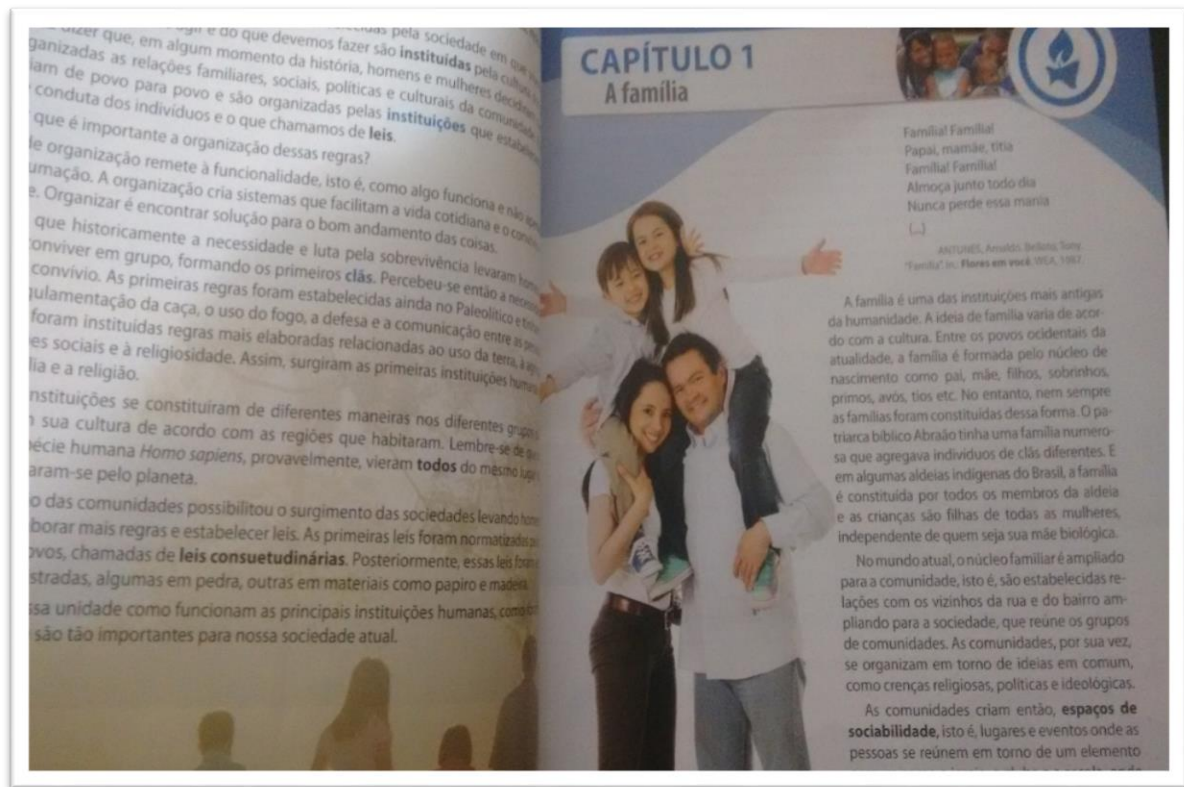


Figura 06: Livro utilizado pela professora do 5º ano nas aulas de ensino religioso
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

A imagem de uma família branca, heterossexual e com filhos é divulgada como “central” no currículo da escola pesquisada. Para produzi-la desse modo, a *técnica da naturalização* opera de modo exaustivo por meio de um discurso de ordem religiosa que institui

e naturaliza a família formada por um homem e uma mulher e com filhos como universal e natural, fazendo com que “os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebam as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade” (LOURO, 2003, p. 44). Esse processo, contudo, não se dá de modo isolado e restrito. Nesse sentido, a *técnica da naturalização*, para funcionar de modo eficiente, articula-se, não sem conflitos e negociações, a um outro mecanismo de poder, que nomeio aqui como *técnica do desencorajamento*. Essa técnica opera, no currículo investigado, para desencorajar atitudes, gestos, comportamentos e modos de ser considerados estranhos ao regime da heteronormatividade e, para isso, aciona saberes oriundos do discurso médico. Com isso, o discurso religioso e médico, apesar de suas especificidades, incongruências e tensões históricas, fazem uma espécie de aliança estratégica, no currículo pesquisado, para heterossexualizar os corpos infantis.

5.2 “A gente tem que ir aos poucos ensinando a ser menino e menina”: a técnica do desencorajamento no currículo e a produção da homossexualidade como desvio

Hoje em dia tudo é normal. A televisão ensina que homem pode casar com homem, mulher com mulher, homem vira mulher, mulher virar homem, tudo é permitido, sabe? Eu, pessoalmente, sou contra. Respeito todo mundo. Tenho amigos homossexuais, inclusive um sobrinho meu é. Mas respeitar e dizer que é normal é diferente [...] Eu tive uma formação cristã, estudei em escola de freira e uma das primeiras coisas que aprendi foi que o certo é certo. Claro que a gente não vai desrespeitar. Mas na escola, por exemplo, se eu vejo um menino com muito trejeito, muito assim [faz um gesto balançando a mão] eu chamo: vem aqui, meu filho! Senta aqui pra gente conversar. Eu acho que a gente tem que ir aos poucos ensinando, né? A gente tem que ir aos poucos ensinando a ser menino e menina. Às vezes pode ser um instinto, é claro! Ou algum trauma na gestação da mãe pode gerar isso. Não sei... Mas acho que muito é ensinado também. A televisão, a internet, distorce tudo e tudo fica normal, né? (Fragmento de conversa audiogravada com Marta, professora do 3º ano, março de 2017).

Eu acho que o professor, principalmente nos primeiros anos, tem um papel muito importante. De formar mesmo. O mundo hoje tá muito sem valores, sem educação, sem moral, sô. Infelizmente, a família não tá dando mais conta de ensinar e jogam a responsabilidade pra escola. Se a gente não ensina a ser um homem e uma mulher de bem, o que vai ser desses meninos? Mesmo nas aulas de Educação Física, sempre que eu posso converso com os meninos sobre princípios e valores. (Fragmento de conversa audiogravada com Rubens, professor de Educação Física dos três primeiros anos do ensino fundamental, março de 2017).

No currículo investigado nesta dissertação, divulga-se que existe um modo normal e natural de ser homem e de ser mulher, que deve ser ensinado e colocado sob constante vigilância para garantir que nenhum corpo escape daquilo que dele se espera. Nesse contexto, o corpo que, porventura, não corresponder e não se adequar a esse modelo, será marcado como desviante e abjeto, e precisará conviver com as constantes ameaças de habitar o signo do “outro”. De acordo com Butler (2016), “a materialização de um dado sexo diz respeito, centralmente, à regulamentação de práticas identificatórias, de forma que a identificação com a abjeção do sexo será persistentemente negada” (BUTLER, 2016, p. 156). No currículo da escola pesquisada, por exemplo, a homossexualidade é circunscrita em um exterior abjeto ao domínio de uma ordem natural porque é lida como sendo contrária à ordem da criação divina e, por isso, precisa ser negada, interdita e *desencorajada* de diferentes modos. Dessa forma, a *técnica da naturalização* articula-se a uma outra técnica, a do *desencorajamento*, para produzir os corpos infantis como heterossexuais e adequado às normas de gênero. Ao fazer isso, institui a homossexualidade como o seu outro, que “fornece-lhe a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade” (LOURO, 2001, p. 549).

A homossexualidade, ao contrário da heterossexualidade, que é lida culturalmente como pertencente a ordem da natureza, é divulgada, no currículo investigado, como *algo* que pode ser ensinado, aprendido e, conseqüentemente, pode ser corrigido e desencorajado. Para isso, a *técnica do desencorajamento* opera produzindo e fazendo circular um discurso médico que é produzido, segundo Foucault (2008), a partir do século XIX. Nesse discurso, o sujeito homossexual é constituído como um ser andrógono, sobre o qual incide o peso de uma patologia que se caracteriza pela inversão do *masculino* e do *feminino* em si mesmo (FOUCAULT, 2008). Há, portanto, um deslocamento discursivo no campo da sexualidade. Se até o final do século XVIII, “o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil” (FOUCAULT, 2014b, p. 41) eram os três grandes códigos explícitos que regiam as práticas sexuais; a partir do século XIX,

a medicina penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental [...], classificou com desvelo todas as formas de prazeres anexos; integrou-os ao ‘desenvolvimento’ e às ‘perturbações’ do instinto; empreendeu a gestão de todos eles (FOUCAULT, 2014b, p. 45-46).

Nesse período, o sujeito homossexual emerge, em um jogo discursivo de relações de poder, como “uma personagem: um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma

de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez uma fisiologia misteriosa” (FOUCAULT, 2014b, p. 47-48).

Em um livro (Figura 07) destinado aos professores/as de Ensino Religioso no ensino fundamental (INCONTRI; BIGHETO, 2010) e utilizado pela professora do 5º ano da escola pesquisada, por exemplo, é possível perceber os efeitos desse discurso, acionado pela *técnica do desencorajamento*, na medida em que a homossexualidade é divulgada como uma “tendência” que não pode ser “incentivada”.

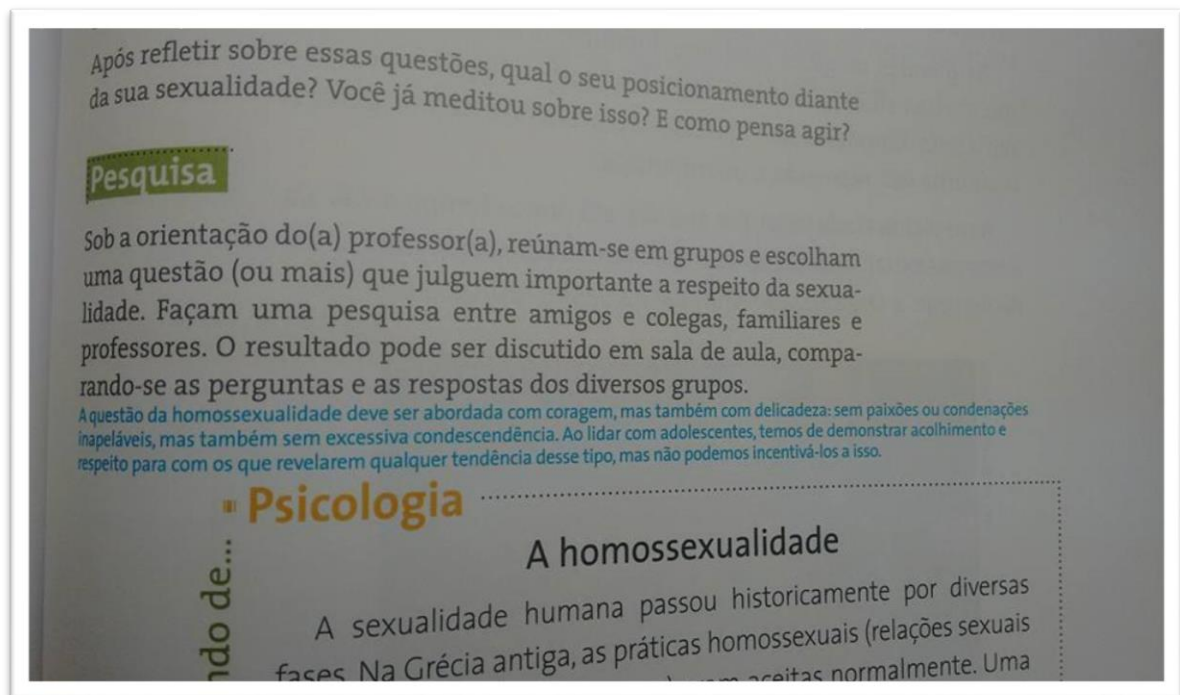


Figura 07: Atividade sobre homossexualidade no livro de ensino religioso
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, setembro de 2016

Em uma atividade de pesquisa sobre sexualidade, orientações de como abordar o tema da homossexualidade são dadas ao/à professor/a:

A questão da homossexualidade deve ser abordada com coragem, mas também com delicadeza: sem paixões ou condenações inapeláveis, mas também sem excessiva condescendência. Ao lidar com adolescentes, temos de demonstrar acolhimento e respeito para com os que revelarem qualquer tendência desse tipo, mas não podemos incentivá-los a isso” (INCONTRI; BIGHETO, 2010, p. 155).

Nesse sentido, apesar de o livro adotar um tom aparentemente de acolhimento, a orientação “não podemos incentivá-los a isso” salta aos olhos. A homossexualidade não pode ser incentivada no currículo escolar porque é considerada um desvio, uma tendência a ser evitada e corrigida, um infração à ordem natural das coisas. Perigoso e temível, ao ponto de ser preciso convocar os/as professores/as à uma posição de “coragem” para abordá-lo, o tema da homossexualidade deve, de acordo com o livro utilizado pela professora, ser trabalhado “sem excessiva condescendência”. Tal recomendação, destinada aos/às professores/as de Ensino Religioso, pode ser lida como uma forma de regular os efeitos discursivos, as desestabilizações da ordem normativa e as possibilidades abertas que a discussão desse tema poderia causar no currículo escolar.

Pergunto a Rita, professora do 5º ano, se ela já abordou o tema em sala de aula, já que faz parte dos conteúdos do livro que utiliza para preparar suas aulas. Ela explica que não. “*Eu até utilizo alguns textos e atividades desse livro, mas esse nunca trouxe para os meninos. É complicado, né? Ainda mais nessa turma que tem o Douglas, o Gabriel e o Rodolfo*” (Registro de conversa informal, setembro de 2016). Para a professora, o 5º ano é uma fase em que os corpos estão passando por transformações importantes, “*qualquer coisa relacionado a sexo, sexualidade é um alvoroço na sala. Sabe como é, né? Os hormônios estão pipocando cada vez mais cedo*” (Registro de conversa informal, setembro de 2016). O medo de retaliações vindas da família também é visível quando fala que “*algumas famílias se mostram preocupadas quando o assunto é sexualidade e gênero e questionam a escola, porque pensam que esses temas devem ser discutidos somente em casa*” (Fragmento de entrevista audiogravada, setembro de 2016). Nesse sentido, a postura de “coragem”, incentivada na rubrica do livro utilizado pela professora, parece entrar em conflito com o medo e com o desencorajamento que ela vivencia no cotidiano escolar.

Essa postura de medo das famílias, assumidas pelas professoras, em relação a um trabalho com gênero e sexualidade no currículo escolar, também foi analisada em uma pesquisa desenvolvida por Motta e Favacho (2018), que observaram que as famílias de “maneira direta ou silenciosa, proíbem os professores de tocar nesse assunto, acenando que, se o fizerem, as professoras estarão extrapolando seus limites e violando o direito e a individualidade da família”. Ademais, estarão “conduzindo seus filhos a uma sexualidade ‘errada’” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 251). Soma-se a isso o fenômeno recente de judicialização da vida que, ao entrar na escola, faz com que professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos tenham “as questões judiciais que os pais podem impetrar contra eles, reafirmando que a sexualidade das crianças é uma questão da família” (MOTTA; FAVACHO, 2018, p. 251).

Mesmo diante de tantas ameaças, gênero e sexualidade são temáticas que insistem, escapam, vazam, aparecendo em todos os lugares. Quando não aparecem nos ditos, fazem-se presente nos corpos, nas músicas, nos olhares, nas conversas fora de sala, na sala dos/as professores/as, nas brincadeiras, nos gestos. Afinal, “não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras” (DELEUZE, 2013, p. 183).

No currículo cartografado, algumas crianças, mesmo sem conhecerem as teorias e os ativismos *queer*, têm experimentado desde os seus próprios corpos a potência desestabilizadora do que significa habitar a margem e têm resistido de diferentes formas às investidas da *tecnologia da heterossexualização*. Por meio de experiências costuradas *na linha de uma infância que assusta e fascina*, assumindo uma postura ética, essas crianças têm evidenciado que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 2016, p. 154). Observo essas resistências desde os primeiros dias de pesquisa na escola. O que mais me chama a atenção é que mesmo habitando um território constituído por tantas linhas de *precariedade e abjeção*, que produzem continuamente normas regulatórias para as suas materialidades e modos de vida, alguns corpos insistem em existir de um outro modo, rebelam-se contra as tentativas de produzi-los e governá-los e criam para *si mesmos* outras possibilidades de vida.

Episódio 06: “As cores do gênero” ou quando um “Papai Noel bichinha” chega no Natal escolar

Durante a aula de Arte, a professora divide a turma do 5º ano para um trabalho com massinhas e colagem. Gabriel pergunta se pode ficar no mesmo grupo que Laiane e Luíza e a professora diz que não, pois a divisão foi feita pela ordem da chamada. A professora explica que o trabalho consistirá em uma releitura da figura do Papai Noel para a decoração natalina da escola. As crianças começam o trabalho e Gabriel utiliza massinha cor de rosa para fazer a roupa do Papai Noel do seu grupo. Daniel se aproxima e começa a rir, dizendo: “*tinha que ser o Gabriel pra fazer um Papai Noel bichinha*”. Gabriel demonstra raiva e começa a discutir com Daniel, dizendo: “*eu sou bicha mesmo, e daí?*”. Diante da ofensiva de Gabriel, algumas crianças começam a vaiar Daniel e uma confusão se instaura no currículo. A professora intervém e encaminha os dois alunos para a sala da coordenação. Alguns alunos/as da turma parecem revoltados/as, entre eles/as Laiane, e questionam a professora porque Gabriel também vai para a coordenação, dizendo que foi Daniel que o provocou. A professora justifica a decisão explicando que “*palavrão*” não é permitido na escola e que na coordenação eles vão se entender (Registro do Diário de Campo, novembro de 2016).

Quando Gabriel, em uma espécie de revolta, afirma em voz alta e com destemor: “*eu sou bicha mesmo, e daí?*”, aceitando esse lugar e ressignificando os seus termos de

inteligibilidade, os efeitos dessa afirmação, de alguma forma, desestabilizam o ordenamento do currículo e afrontam diretamente o funcionamento da *técnica do desencorajamento*, invocando outras realidades possíveis de experimentar o corpo na infância. A professora, claramente contrariada, logo procura uma forma de interditar as possibilidades abertas pelo pequeno Gabriel. Um *corpo infantil bicha* parece assombrar as expectativas de um currículo que se ocupa, entre tantas outras coisas, com a manutenção da norma heterossexual e de sua suposta naturalidade. O funcionamento da *tecnologia da heterossexualização* vê-se ameaçado pelo perigo da brecha, do escape, do que não se assimila nunca completamente, de uma linha de fuga que se abre, desordenando o currículo.

Um corpo infantil que, por algum motivo, subverte os limites impostos pelas normas de gênero e sexualidade, passa a ser nomeado culturalmente e em distintos países como “estranho”, “esquisito”, “bicha”, “sapatão”, “Maria-homem”, “viado”, “boiola”, “marica”, “*queer*”, insultos que, como afirma Judith Butler (2015), têm a força de uma invocação sempre repetida, fazendo ecoar “os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquirem força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido” (LOURO, 2001, p. 546). Essas expressões, contudo, têm sido, nas últimas décadas, deslocadas de seus lugares de origem, ainda marcados pela ofensa e pelo insulto e têm sido assumidas como estratégia de resistência e desestabilização das normas por diferentes sujeitos, grupos e ativismos *queer* (LOURO, 2001; MISKOLCI, 2013). Assumir-se como viado, sapatão, bicha, *marica*, *queer* passa, portanto, a ser uma resistência capilar na dinâmica do poder, um modo de vida antiassimilacionista, que “renuncia a lógica da integração à sociedade heterossexual e se situa em um lugar decididamente marginal” (GARCÍA, 2007, p. 44).

Gabriel, ao brincar com “as cores do gênero” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 762), modelando um Papai Noel cor de rosa, institui no currículo um incômodo. Seu colega, na tentativa de recordá-lo que “rosa é cor de menina”, nomeia o seu Papai Noel de “bichinha”. Para Caldeira e Paraíso (2016), a “associação das meninas com o rosa é uma das normas mais insistentemente ensinadas por diferentes artefatos culturais, repetida por diferentes discursos, chegando até o meio escolar” (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 764). No currículo da escola pesquisada, a diferenciação de cores para meninos e meninas pode ser vista nos materiais, nas atividades, nas mochilas, nos acessórios utilizados, tais como: laços de cabelo, brincos, pulseiras, sapatos, etc. Até mesmo os crachás de autorização de saída, utilizados pelas crianças para irem ao banheiro ou em outros espaços da escola, sinalizam essa distinção, conforme podemos ver na imagem a seguir.



Figura 08: Crachás de autorização para saída utilizados pelos/as alunos/as da escola pesquisada
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, agosto de 2016

Posteriormente, durante o intervalo, conversei com Gabriel sobre o episódio e ele me conta que ficou muito chateado por ter sido encaminhado à sala da coordenação “*sem ter feito nada, só revidado*”. Ele também me explica que o seu “*jeito de ser*” sempre incomodou muitos meninos. “*Alguns não ligam mais, já acostumaram com esse meu jeito, mas tem uns que vivem enchendo meu saco*”, desabafa. “*Eu já fui muito besta, agora eu parto pra cima. As pessoas tem que parar com esse preconceito todo com quem é diferente*”. Pergunto porque ele escolheu a cor rosa para o trabalho. “*Ah, é minha cor preferida. Eu tenho muita coisa rosa*”, diz soltando um sorriso. Depois, me pergunta: “*quem inventou isso de rosa ser de menina e azul de menino?*”. Respondo que não sei, mas que não vejo sentido nessa distinção. Ele concorda e, antes de voltar para perto de Luíza, com quem estava lanchando, conclui: “*isso das cores é muito idiota*”. Balanço a cabeça afirmativamente, concordando com ele. (Fragmentos de conversa informal, novembro de 2016).

Numa espécie de encontro com Deleuze (2013), para quem “criar não é comunicar, mas resistir” (DELEUZE, 2013, p. 183), os corpos infantis *em trânsito* atestam que por mais que se trabalhe em um currículo para produzir o centro, a norma, o natural, o verdadeiro sexo, o universal, a vida sempre resiste nas bordas. Há sempre uma pequena luta, um questionamento, uma dúvida, uma discordância, um incômodo, um gesto, um risco. Nada está garantido em um currículo. Crianças como Raquelly e Diego, do 3º ano; assim como Gabriel, Douglas, Rodolfo, Luíza e Laiane, do 5º ano, mas também todas as outras que, atravessadas de alguma forma pela linha de uma infância *outra*, uma infância que nos assusta e nos fascina pela mobilidade dos signos que dispara, evidenciam que vivemos em um tempo marcado pela diferença. Se, como afirmam Evanilson Filho e Marlécio Maknamara (2018), “há uma falha em tudo” e “é assim que a luz entra” (FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 346-358), resta-nos vislumbrar e apostar em currículos que, dinamitados pela força de uma infância *queer*, “desatem os nós que dificultam o trânsito, que operem para a produção de alegrias e façam as luzes que atravessam as falhas serem fluxos de multiplicidade, focos de criação e o amparo (FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 360) para todas as crianças e seus múltiplos modos de ser e habitar a infância.

Mobilizado por essas luzes que passam pelas brechas de um currículo, no próximo capítulo, analiso os modos como a infância *queer*, no currículo da escola pesquisada, também se constitui como uma *infância política*, na medida em que é atravessada por uma linha disparadora de *lutas e resistências*. Mostro que, em razão do caráter minoritário dessas lutas, os/as infantis *queer* são capazes de suscitar no currículo um espírito de rebelião criativa, mobilizando *forças* que deformam as *formas*, convidando todas e todos para a criação de um outro mundo possível. Vamos com elas?

6 INFÂNCIAS VAGA-LUMES E MICROPOLÍTICA NO CURRÍCULO ESCOLAR: QUANDO AS CRIANÇAS CRIAM UMA PEQUENA REVOLUÇÃO

George Didi-Huberman, na obra *Sobrevivência dos Vaga-lumes* (2011), explica que para saber dos vaga-lumes é preciso vê-los no presente de sua sobrevivência, é preciso vê-los dançar vivos no coração da noite, ainda que essa noite seja varrida por projetores ferozes. Assim como haveria uma *literatura menor*, como bem mostraram Deleuze e Guattari (1977) à propósito de Kafka, haveriam também *luzes menores*, com as mesmas características. Luzes com um forte coeficiente de desterritorialização, onde tudo é político e adquire um valor coletivo, de modo que tudo fale do povo e das condições micro-revolucionárias imanentes à sua própria marginalização (DIDI-HUBERMAN, 2011). Luzes que passam pelas *brechas*, atravessam as *falhas* (FILHO; MAKNAMARA, 2018) e dão vazão àquilo que não se pode conter ou apagar.

Ao evocar a imagem dessas *pequenas luzes* produzidas pelos vaga-lumes, tão conhecidas das memórias das nossas infâncias, parto da premissa que as crianças *queer* também podem ser lidas como exemplos destes modos de existência frágeis, mas resistentes. Elas existem e insistem em existir à sua maneira, como *luzes menores*, cuja “dança viva [...] se efetua justamente no meio das trevas” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 55). Trata-se de crianças que vivem a experiência de uma “infância à penumbra” (AMARAL; RODRIGUES, 2018, p. 5), como pequenos e luminosos corpos que, ao alçarem voo, traçam rotas improváveis, quase impossíveis de capturar. Infâncias que lutam e resistem para sobreviverem aos projetores incandescentes da vigilância e do controle.

Os vaga-lumes, de acordo com Didi-Huberman (2011), “não se iluminam para iluminar um mundo que gostariam de ‘ver melhor’” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 56). Trata-se de um gesto de comunicação que tem como objetivo atrair o seu parceiro para o acasalamento, uma espécie de *corte sexual*. Algumas vezes, os vaga-lumes fêmeas respondem aos lampejos do macho em voo, uma conversa luminosa e sedutora se segue e os amantes se acasalam. Mas, depois disso, a fêmea adota a sequência luminosa de um outro vaga-lume, enganando os machos que posam perto dela, devorando-os em seguida. Por meio da evocação dessa imagem do “diabo ‘portador de luz’ – ou do mal –, o que está em questão, antes de tudo, é apenas o jogo cruel da *atração* inerente ao reino animal: dom de vida e dom de morte, alternadamente, apelo à reprodução e apelo à destruição mútua” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 57). Uma espécie de

apresentação ou pequeno acontecimento, “em que cada indivíduo afronta – atrai ou repele, deseja ou devora, olha ou evita – o outro” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 57-58).

Neste tempo, em que forças reacionárias e conservadoras querem, tais como os “projetores ferozes” analisados por Didi-Huberman (2011), apagar os pequenos lampejos das existências vaga-lumes, impedindo-nos de ver “as sobrevivências operando e os gestos de resistência” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 64) sendo forjados; impedindo-nos de olhar para o presente com esperança e de enxergar “tanto à noite quanto sob a luz feroz dos projetores [...] *aquilo que aparece apesar de tudo*, como novidade remanescente, como novidade “inocente” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 65), faz-se necessário uma escuta política das vozes e experiências de todos aqueles e aquelas que, não conformando-se aos poderes estabelecidos, ousam rebelar-se e fazer das suas próprias vidas um lugar de resistência e criação de possíveis.

Seduzido pela luminosidade das infâncias vaga-lumes, neste capítulo, assumo como objetivo perseguir os rastros micropolíticos que são disparados pela *terceira linha* que constitui essa infância que chamamos de *queer: a linha de uma infância que luta e resiste*. Essa infância, em termos deleuzianos, funciona como uma “máquina de guerra”, na medida em que pode ser definida “por 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).

Hannah Arendt, em um ensaio intitulado *Da violência*, explica: “Já que todos nós chegamos ao mundo em virtude do nascimento, estamos aptos, como recém-chegados e principiantes, a começar algo novo” (ARENDR, 2015, p. 152). Nesse sentido, continua a filósofa, “gerar e dar à luz são tão criativos quanto morrer é aniquilante; não passam de fases diferentes do mesmo ciclo eternamente repetitivo, que abraça todas as coisas vivas como se elas estivessem enfeitçadas” (ARENDR, 2015, p. 152). É a condição da *natalidade* que nos possibilita, mesmo quando o poder parece incidir sobre todas as esferas da vida, “principiar algo novo” (ARENDR, 2015, p. 152). Ora, partindo da compreensão de Paraíso (2018) de que “um currículo que experimenta abre linhas inimagináveis” (PARAÍSO, 2018, p. 28), que sempre podem desembocar em algo novo, em um pequeno acontecimento, em uma pequena luta e resistência, argumento, neste capítulo, que o currículo povoado pelas experimentações

políticas dos/as infantis *queer* é atravessado por uma linha que faz a infância lutar e resistir. Essas lutas instalam no currículo pequenas revoluções, como as luzes dos vaga-lumes mapeadas por Didi-Huberman (2011) e são capazes de principiar algo novo, porque estão na ordem da *natalidade*.

Em um currículo, 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 um currículo está sempre grávido de possibilidades. É sempre possível, nele, mobilizar alguma *força* capaz de deformar as *formas* e criar “encontros potentes que permitem encontrar a diferença de cada um” (PARAÍSO, 2015, p. 50). Para mapear esses encontros, analisando a *linha política* que atravessa as infâncias *queer* e o currículo onde elas se movem, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, analiso como um *acontecimento* pode provocar em um currículo uma descontinuidade, acendendo uma *pequena revolução*. Por fim, na segunda parte, mostro como a *diferença*, disseminada pelas crianças *queer* em um currículo, insiste em encontrar vazantes, mesmo quando os poderes trabalham para estancar os seus movimentos.

6.1 Uma *pequena revolução* é acesa no currículo ou a *política* que se faz nas *brechas*

Episódio 07: o teatro *queer* no currículo e o lampejo de uma pequena revolução

No início da primeira aula, a professora Rita cumprimenta a turma sorrindo e, logo em seguida, avisa que a “Semana de Educação para a Vida” está se aproximando e, como nos anos anteriores, a Escola Pingo de Prata participará e desenvolverá um bonito trabalho. “*O tema deste ano será ‘Direitos Humanos e Cidadania’ e como a gente já fez um trabalho sobre bullying nessa turma, vai ser fácil pensarmos algo legal*”, diz com entusiasmo na tentativa de motivar a turma. A turma se agita quando a professora pronuncia a palavra *bullying*. Kaique reclama dizendo que já fizeram esse trabalho. Alguns alunos concordam balançando a cabeça. Sofia diz que fizeram sobre *bullying* e não sobre o tema falado pela professora. A turma segue agitada e a professora pede silêncio, explicando que se trata de um outro trabalho “*que envolverá toda a escola, mas principalmente o 5º ano*”. Retoma com os/as alunos/as os temas dos anos anteriores e o que aconteceu. Alguns alunos/as começam a lembrar e vão elencando algumas atividades que fizeram e acharam legais, como a “*Gincana Solidária*”, no ano anterior. A professora coloca no quadro as palavras *Direitos Humanos e Cidadania*. “*Vamos fazer uma chuva de ideias sobre essas palavras. O que vocês sabem sobre elas? Alguém pode me explicar o que significam?*”. As crianças parecem ter dúvidas e ficam pensativas. Algumas olham-se entre si. Rodolfo levanta a mão e fala: “*hummm... tem a ver com respeito? Com essa coisa de que todo mundo tem os mesmos direitos e tal?*” A professora responde: “*Parabéns, Rodolfo! É isso mesmo. Tem a ver, sim! Mais alguém quer falar?*” Ninguém mais se

candidata. A professora, então, retoma o que foi falado por Rodolfo e explica que direitos humanos têm a ver com o fato de todos nós sermos “iguais perante a lei” e “perante Deus”. “Ninguém é melhor do que ninguém. Todos temos os mesmos direitos e deveres e como somos cidadãos precisamos nos respeitar”. Explica também que “cidadania” é uma palavra que significa que “nós vivemos juntos e temos direitos como educação, saúde, respeito e alimentação”. Pede para que as crianças lembrem das pinturas que existem no muro que fica próximo ao pátio da escola, “onde estão escritos e representados com desenhos alguns dos nossos direitos” (Figuras 09, 10 e 11). Por fim, a professora Rita diz que tem algumas sugestões de trabalho. “Como estamos nos aproximando de novembro, que é o mês da Consciência Negra, a gente podia pensar em algo sobre diversidade cultural e respeito às diferenças”. A turma parece gostar da ideia. As palavras “diversidade” e “respeito às diferenças”, ditas pela professora, produzem nos corpos movimentos de alegria e entusiasmo. A professora explica que trabalhar esse tema é uma forma de “combater o bullying na escola e construir a cidadania”. Gabriel levanta a mão e pergunta: “Ô professora, por que a gente não faz uma peça, tipo um teatro igual teve no ano passado, acho que na festa das mães?” A professora se anima e demonstra gostar da ideia. “Podemos fazer se vocês comprarem a ideia e todo mundo participar de verdade. Alguém sugere algum tema para a peça, pensando nessa ideia de respeito, cidadania?”, interroga. Laiane logo responde, balançando o braço e demonstrando empolgação: “Professora, professora... eu tenho! A gente pode fazer algo sobre preconceito... tipo um menino ou uma menina que sofre preconceito por ter um jeito diferente, sei lá... tipo um menino que gosta de menino. E aí a gente coloca ele sofrendo esses bullying, zação e tal e depois um amigo que ajuda ele e faz uma campanha contra a homofobia, contra o preconceito na escola”. A professora sorri discretamente, com um certo tom de surpresa, e diz: “Eu acho um tema importante, Laiane. Mas muito delicado e polêmico pra se abordar com crianças. Algumas famílias podem não gostar. Algumas são religiosas e podem não concordar. Por mim, a gente poderia fazer. Mas não depende de mim, né?” Gabriel intervém: “se for ter eu quero participar, eim?”, enquanto ri e insinua com os olhos alguma coisa para Laiane. “A gente já sabe quem você vai ser na peça, Gabriel! Nem precisa falar”, revida Laiane, parecendo se divertir com o jogo. Parte da turma começa a rir e alguns alunos começam a gritar algo como “Ehhhhhhhhh...”. A professora fala em voz alta, pedindo que voltem à atenção e façam silêncio. “Vamos parando, parando as conversas paralelas! Assim não dá, né gente? A gente propõe pensar algo sério e vocês começam a bagunça. A gente vai continuar essa discussão depois. Mas esse tema não pode. Não tem como!”. Laiane assume uma expressão de desacordo, como se estivesse desapontada e murmura algo que não conseguiu escutar. Gabriel apenas balança a cabeça para o lado e franze a testa. (Registro de Diário de Campo, outubro de 2016).

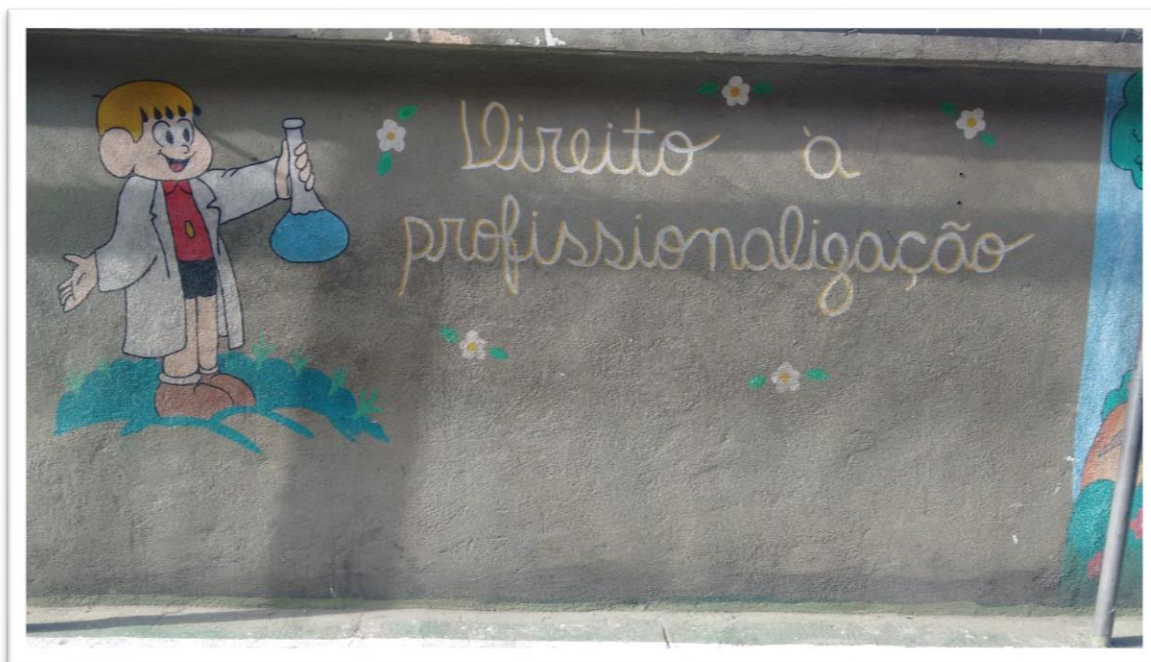


Figura 09: Pintura sobre direito à profissionalização, no muro do pátio da escola pesquisada
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, outubro de 2016



Figura 10: Pintura sobre direito ao respeito, no muro do pátio da escola pesquisada
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, outubro de 2016



Figura 11: Pintura sobre direito à saúde, no muro do pátio da escola pesquisada
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, outubro de 2016

Suely Rolnik, em *A hora da micropolítica* (2016), chama a atenção para alguns dos modos pelos quais a nossa subjetividade apreende o mundo ao seu entorno. Inspirando-se no pensamento de Deleuze e Guattari, a autora nomeia como “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 não pode ser representada, pois não se dá no domínio da identidade ou de um espaço da imagem do pensamento (DELEUZE, 1988b). 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 entre-lugar de um *encontro*, capaz de efetuar perceptos, “novas maneiras de ver e ouvir”, e *afectos*, “novas maneiras de sentir” (PARAÍSO, 2010, p. 22). Desse modo, quando, no currículo da escola investigada, os signos da “diversidade” e do “respeito às diferenças” são disparados pela professora, no momento em que convida os/as alunos/as para a “Semana de Educação para a Vida”, uma conexão com *o fora* se estabelece, os corpos se contagiam em movimentos de alegria e entusiasmo, um encontro se instaura. A possibilidade de uma peça teatral onde a abjeção, linha que atravessa e constitui às infâncias *queer* no currículo, assim como as linhas de suas lutas e resistências, que aparecem na cena de

“um amigo que ajuda ele e faz uma campanha contra a homofobia, contra o preconceito na escola”, mesmo que no horizonte vislumbrado por Laiane, em sua imaginação, apontam para o *desejo* de um mundo outro.

A professora Rita, afetada pelo medo das famílias, entra em conflito. Por um lado, acha ser este “um tema importante”. Por outro, acredita se tratar de um tema “delicado e polêmico para se abordar com crianças”. Sua reação, nesse sentido, é semelhante com a da professora Marta, do 3º ano, analisada no capítulo anterior, quando duas crianças perguntam se “dois meninos” também podem formar uma família. O medo de uma possível retaliação por parte de algumas famílias que, nos ditos das professoras, são religiosas, impede que, no currículo cartografado, os temas relacionados a gênero e sexualidade sejam abordados. A conversa paralela que se estabelece entre Gabriel e Laiane, após a recusa da professora em fazer uma peça teatral abordando o tema sugerido, as trocas de olhares, o riso e a insinuação de que, caso a peça aconteça, “a gente já sabe” quem o Gabriel vai ser, instituem, mesmo que momentaneamente, uma fresta no currículo, pela qual podem passar “a potência do desejo e a inconformidade com aquilo que nos oprime” (FILHO; MAKNAMARA, 2018, p. 360). Afinal, “a partir do momento em que se deseja em um currículo, se não se tem algo, se conquista” (PARAÍSO, 2009, p. 280).

O *desejo* das crianças é mobilizado quando se encontra com a possibilidade de, no ambiente escolar, tantas vezes atravessado pela hostilidade, exclusão e violência, se trabalhar com o tema da *diferença*. Quando a professora, ao perceber que as coisas começaram a escapar do seu controle, encerra a discussão dizendo: “Vamos parando, parando as conversas paralelas! Assim não dá, né gente? A gente propõe pensar algo sério e vocês começam a bagunça. A gente vai continuar essa discussão depois. Mas esse tema não pode. Não tem como!”, aparentemente um “ponto final” é colocado. Mas, como as linhas de um currículo não são formadas por pontos, não possuindo um fim ou um começo, somente um meio, aquele pequeno acontecimento não se encerra ali.

Paraíso (2018) afirma que o “que costumamos chamar de fim ou mesmo de resultado”, em um currículo, “é sempre um fim de algo que continua de uma outra forma, portanto, é a *linha de uma mudança* que habitualmente chamamos de fim” (PARAÍSO, 2018, p. 28). Podemos ver essa linha de mudança, por exemplo, no que aconteceu após o episódio que foi apresentado acima.

Episódio 08: “Por que pode falar de tudo, mas não se pode falar de gay nessa escola?” Quando a revolta de um bando se faz luta no currículo

Quando a aula terminou e as crianças desceram para o intervalo, outras pequenas irrupções começam a aparecer. Gabriel, Laiane e Douglas estão junt@s, sentad@s na arquibancada da quadra de futebol, e parecem discutir sobre algo. Aproximo-me del@s e pergunto se posso sentar também. “Claro que pode, né!?” responde Gabriel, abrindo o sorriso largo que quase sempre carrega no rosto. Pergunto se posso saber o que estão conversando e brinco dizendo que já me considero um deles. As crianças riem. Douglas comenta que estão conversando sobre “o que aconteceu, lá na sala, com o Gabriel e com a Laiane”. Indago se ficaram tristes com o fato de a peça proposta por Laiane não ter sido considerada viável. “Triste não, eu fiquei meio revoltada. Por que pode falar de tudo, mas não pode falar de gay nessa escola?”, responde Laiane balançando o seu corpo com indignação. Gabriel coloca a mão na cintura e faz uma expressão de concordância. Douglas, de repente, toca no ombro de Laiane e fala: “Tive uma ideia! E se a gente for na coordenação falar do que a gente pensou.... A gente pode falar da ideia da peça, sei lá... a gente se junta e vai todo mundo”. Percebo, enquanto estão conversando, a importância que esse evento ganhou para eles/as. Sinto que é algo que os/as afeta, mobilizando o desejo. Luíza e Rodolfo chegam e se juntam ao restante do grupo. Gabriel explica, brevemente, sobre o que estão conversando. Luíza parece mais interessada e Rodolfo somente observa, enquanto come o seu lanche. O sinal toca e voltamos todos/as para a sala de aula (Registro de Diário de Campo, outubro de 2016).

A sensação de revolta que afeta Laiane e as outras crianças, no currículo cartografado, faz com que “o grupo aprenda a fazer matilha, a fazer composições, a disseminar, naquele território, ‘novas maneiras de pensar’” (PARAÍSO, 2010, p. 22). “Por que pode falar de tudo, mas não pode falar de gay nessa escola?”. A pergunta de Laiane atravessa o espaço-tempo do currículo, dirigindo-se não somente às outras crianças. Trata-se de uma pergunta-força, que nasce imbuída pelo lampejo de uma pequena rebelião e se dirige a todos/as nós. Uma pergunta que testemunha que hoje, ao lado “das lutas tradicionais contra a dominação (de um povo sobre o outro, por exemplo) e contra a exploração (de uma classe sobre a outra, por exemplo), é a luta contra as formas de assujeitamento, isto é, de submissão da subjetividade, que prevalecem” (PELBART, 2016, p. 16).

Como nos ensina Deleuze, “não é fácil ser um homem livre: fugir da peste, organizar encontros, aumentar a potência de agir, afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 51). Mas não é impossível! Especialmente quando um enxame de pequenos vaga-lumes decide resistir, alumiar a vida e disseminar possíveis entre nós. Três dias depois do encontro na arquibancada da quadra de futebol, Renata, a supervisora pedagógica, comenta comigo que “Gabriel e os seus amigos” estiveram em sua sala para “reivindicar a realização de um trabalho na Semana de Educação

para a Vida". De acordo com ela, "foi Laiane que falou em nome do grupo", dizendo que um dos motivos para a realização da peça teatral seria o fato de "Rodolfo, Gabriel e Douglas, mas principalmente Gabriel e Douglas, já terem sofrido muito bullying na escola". Pela primeira vez, em todos os encontros que tive com a supervisora, sinto que ela está sensibilizada com a conversa que teve com as crianças. No momento em que conversamos, os seus olhos enchem-se de lágrimas e ela partilha comigo que, na sua família, um menino também está "passando por algo semelhante". "Eu tenho um sobrinho como esses meninos. Os pais dele já foram chamados na escola porque ele estava sendo agredido por colegas que o chamavam de 'bichinha'. Eu fiquei muito tocada, sabe? Porque na hora que eles vieram conversar comigo, me lembrei do meu sobrinho", desabafa emocionada (Fragmentos de conversa informal, outubro de 2016).

Um currículo, de acordo com Paraíso (2010), "sente e faz sentir; produz sensações; faz as paixões murmurarem e promove a guerra das alegrias contra as tristezas" (PARAÍSO, 2010, p. 25). No encontro com as crianças vaga-lumes e suas infâncias *queer*, a supervisora pedagógica vê-se, de repente, afetada. A conexão estabelecida entre a história dessas crianças e a do seu sobrinho, provoca nela a sensação de empatia, sensibilizando o seu olhar para a realidade de marginalização que crianças como Douglas, Laiane, Gabriel, Luíza e Rodolfo, entre tantas outras que estão em nossas casas, famílias, escolas, etc., enfrentam todos os dias. Isso mostra que, em um currículo, ainda que seja um território atravessado por linhas que trabalham para sedimentar a vida e estancar o movimento, é possível afetar-se e deixar-se afetar pela *força* de um encontro. Afinal, os poderes trabalham para produzir tristeza e *mesmidade* (DELEUZE; PARNET, 1998), mas a diferença, as linhas de fuga, o desejo e o desvio vêm primeiro porque a lógica da vida não é a lógica do ser; é a lógica do devir (DELEUZE; PARNET, 1998).

Ao final da nossa conversa, Renata diz que levará "o caso" para a reunião pedagógica e discutirá com as/os professoras/as dos anos iniciais do ensino fundamental. Infelizmente, não fui autorizado a participar dessas reuniões que acontecem quinzenalmente na escola pesquisada. Pois, nas palavras de Renata, elas "são um espaço que as professoras têm para partilhar suas dificuldades e desafios; então uma presença externa pode gerar constrangimento e vergonha entre elas, ainda mais se tratando de um pesquisador da UFMG, uma universidade tão importante" (Registro de conversa informal, junho de 2016). Por isso, combino com ela que, no dia seguinte à reunião, ela me dará um retorno sobre o que foi decidido. Antes de nos despedirmos, uno-me à reivindicação das crianças, reiterando a importância de um trabalho que coloque em pauta temas tão importantes, ainda mais quando a iniciativa vem dos/as próprios/as

alunos/as. Naquele momento, senti que precisava deixar que o lampejo da criança *queer* que ainda vive em mim, fizesse coro às pequenas luzes de resistência das infâncias vaga-lumes que lutam e insistem em sobreviver apesar de tudo. O que acontece depois é o que veremos no episódio a seguir.

6.2 “Respeite as diferenças”: é sempre possível inventar saídas para fugir “do negativo” em um currículo

Episódio 09: Pode o medo apagar a esperança em um currículo?

Alguns dias depois, tendo passado a reunião, Renata me convida à sua sala. Nos momentos que antecedem o nosso encontro, sinto o meu corpo ser povoado por algumas *sensações*. A primeira delas, *esperança*. Esperança naquela *pequena revolução* suscitada pelas crianças que, em um movimento de luta, também marcharam até a sala da supervisão. Esperança naquela pequena revolta, que acendeu nos corpos infantis o desejo de expandir a vida e celebrar a diferença. Esperança na conexão feita por Renata entre as vidas das crianças que povoam aquele território com a vida do seu sobrinho. Esperança nas possibilidades que foram forjadas durante a discussão daquele acontecimento na reunião pedagógica. Depois, senti-me de repente afetado por uma certa *preocupação*. E se não desse certo? Como ficariam as crianças ao saberem que, mesmo diante de um grito coletivo, não foram ouvidas ou atendidas? Preocupação com mais um sofrimento que poderia se somar às histórias dessas crianças, mais uma decepção, mais uma tristeza. Ao entrar em sua sala, a supervisora me cumprimenta com um abraço e pede que eu me sente. Fitando-me os olhos, sorri comedidamente e pergunta como estou. “*Um pouco ansioso*”, respondo. Rimos juntos. Renata prossegue: “*Então, levei o caso dos meninos para a reunião e discutimos bastante sobre isso. A professora Rita explicou que, em sala de aula, Laiane apresentou a ideia, mas depois virou tumulto quando Gabriel deu a entender que ele faria o papel do menino homossexual na peça. Diante disso, refletimos bastante. Eu sei que é um tema importante e que os meninos sofrem muito com essa coisa. Ainda mais nessa idade que eles estão. Essa transição da infância pra adolescência é complicada. Os hormônios estão pipocando e eles estão começando a se perguntar sobre isso. Mas... É complicado fazer uma peça polêmica na Semana de Educação para a Vida, em um evento que as famílias e os alunos das outras turmas estarão participando, e ainda colocar um aluno que a gente acha que é... pelo jeito e pela história dele, por aquilo que ele fala, pra fazer um papel de um homossexual*”. Tento disfarçar o meu desapontamento diante das palavras de Renata e respondo que entendo a posição da escola. Mas que, ao mesmo tempo, penso nas crianças e no desejo que elas mobilizaram. Argumento que a temática de gênero e sexualidade tem a ver com o tema “*Direitos Humanos e Cidadania*”, proposto pela Semana de Educação para a Vida. Renata concorda e diz que sabe disso. “*Mas, não podemos criar problemas com as famílias desses alunos. Então, depois de muito conversar, decidimos que, como a semana é no mês de novembro, trabalharemos com o tema da igualdade racial e, em sala de aula, falaremos do respeito que precisamos ter para com todos, independentemente de qualquer coisa. Pensamos, também, como você já está aqui, acompanhando os meninos há alguns meses, e trabalha com essa temática, se você não poderia conversar*

com eles e explicar isso que estamos conversando, orientá-los nesse sentido”. Respondo que, como pesquisador, por uma questão de ética, não posso interferir desse modo. Que até poderia conversar com as crianças, mas que a notícia da impossibilidade da peça deveria ser dada pela escola e não por mim. Renata concordou e disse estar atrasada para atender uma mãe de aluno. Nos despedimos e voltei para a sala (Registro de Diário de Campo, outubro de 2016).

Em uma entrevista, intitulada *Controle e Devir* (2013), Deleuze afirma que “acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele” (DELEUZE, 2013, p. 222). Saindo da reunião com Renata, apesar de triste por constatar efeitos daquilo que Paraíso (2014) chama de “negativo no currículo” (PARAÍSO, 2014b, p. 6), sentia que era necessário acreditar. Acreditar que aquele *pequeno acontecimento revolucionário*, suscitado pelas crianças que, mobilizadas por um sentimento de revolta, foram à sala da supervisora reivindicar visibilidade, não morreria ali. Afinal, é sempre possível “liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga” (DELEUZE, 2013, p. 180). É sempre possível resistir, inventar saídas e cavar brechas para fugir do negativo e dos seus efeitos.

Acreditar no mundo, como aprendi com Deleuze (2013), “significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos” (DELEUZE, 2013, p. 222). Nesse sentido, o encontro que se estabeleceu entre as crianças *queer* e a supervisora Renata, as conexões que ali foram abertas e que resultaram na discussão da proposta das crianças durante a reunião pedagógica, podem ser lidos como um desses acontecimentos que, em um currículo, escapam ao controle. Isso porque por mais que as luzes dos projetores insistam em turvar a nossa visão, fazendo-nos crer que é impossível a “sobrevivência dos vaga-lumes” em territórios cada vez mais povoados por luzes maiores e incandescentes, *luzes molares*⁵³, as pequenas e *moleculares* luzes nunca deixam de existir e resistir.

Alguns dias depois, reencontro a supervisora Renata na entrada da escola. Ela me conta que “os alunos voltaram à sua sala para saber se o trabalho poderia ser realizado”, já que havia combinado com eles/as que daria um retorno após a reunião pedagógica. “*Esses meninos são insistentes*”, diz enquanto solta um sorriso discreto. Conta que explicou para o grupo que

⁵³ Deleuze (2013) chama de *molar* “um modelo ao qual é preciso estar conforme” e *molecular* aquilo que não tem modelo, sendo, portanto, “um devir, um processo”. As *luzes menores* produzidas pelas infâncias vaga-lumes, nesse sentido, podem ser entendidas como *luzes moleculares*, ao passo que os *projetores ferozes*, analisados por Didi-Huberman (2011), funcionam como *luzes molares*, que trabalham para controlar, normalizar e produzir extratos.

o tema proposto é “polêmico”, “delicado” e que, por esse motivo, “a peça não poderia ser realizada”, e que eles deveriam entender que “no tempo certo, quando estiverem mais velhos”, poderão discutir esses temas. Pergunto como as crianças reagiram e ela responde: “eles ficaram tristes, mas acho que no fundo eles entenderam. Acabou que fiquei comovida novamente enquanto conversava com eles. E tentei encontrar uma solução. Disse que eles poderiam fazer um outro trabalho. Que o tema do trabalho do 5º ano, esse ano, poderia ser ‘Respeite as diferenças’, sem tocar diretamente nesse ponto que eles colocaram, mas deixando entender que todas as diferenças devem ser respeitadas” (Registro de conversa informal, outubro de 2016). Nesse instante de nossa conversa, sou novamente contagiado por afectos alegres e sinto, no currículo, que os encontros podem mobilizar forças capazes de produzir saídas. Afinal, “lá onde se busca um centro, um começo, um fim, emerge como uma força bailarina o desejo de aprender, de voar” (LINS, 2005, p. 1247) e dar continuidade ao trabalho da diferença.

No mesmo dia, durante o recreio, encontro Laiane e Douglas. Conversamos sobre o trabalho e Laiane me conta que tiveram uma outra ideia. “Conversando lá na sala, a gente combinou de fazer cartazes para colocar na semana. Tipo assim, cartazes falando de respeito, contra esses preconceitos idiotas e tal”. Douglas diz que vai ajudar nos desenhos, já que essa é uma das coisas que mais gosta de fazer. Pergunto como foi a conversa com Renata e Laiane responde, assumindo uma expressão corporal de insatisfação: “É... Eu não achei certo. Mas fazer o quê, né? Ela falou pra gente que podemos fazer um trabalho sobre esse tema, como é que é? Respeitar as diferenças. Então a gente pensou nos cartazes mesmo. Acho que vai ser bom também. Porque é isso que a gente quer. Que todo mundo respeite as diferenças”. Intervenho dizendo que “Vai ficar muito bom! Vocês são ótimos e vão brilhar muito!” Laiane e Douglas riem e saem dizendo que vão procurar os/as demais para lançar (Fragmentos de conversa informal, outubro de 2016).

As crianças *queer*, no currículo cartografado, são “minorias criadoras” (DELEUZE, 2013, p. 218) e mesmo quando se muda a forma de um trabalho, é a força suscitada por ele que é capaz de suscitar devires. Para Deleuze (2013), “todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrasta por caminhos desconhecidos” (DELEUZE, 2013, p. 218). Esses caminhos não estão dados ou prontos, mas são criados na medida em que nos permitimos caminhar, traçar uma linha, “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). Desse modo, quando Laiane exclama: “Porque é isso que a gente quer. Que todo mundo respeite as diferenças”, referindo-se ao novo formato do trabalho, o desejo mais uma vez é acionado no currículo. Desejo que, conforme explica Paraíso (2009) “é

fábrica, potência, alegria, é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver” (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Episódio 10: É hora de montar...

Novembro chegou e com ele a Semana de Educação para a Vida (Figura 12). A turma do 5º ano, como decidido após a mobilização das crianças *queer*, ficou responsável por produzir um trabalho com o tema “Respeite as diferenças”. A tarde se inicia com a montagem dos cartazes que foram confeccionados nas duas semanas que antecederam o evento. Os/as alunos/as estão entusiasmados/as e muitos/as são os/as que querem ajudar a professora Rita. “Meninos, vamos organizar a montagem pelos grupos. Cada grupo ajuda a montar os cartazes que preparou”, explica a professora. Ao total, quatro foram os grupos organizados pela professora. Pela primeira vez, observo que Gabriel, Laiane, Douglas, Luíza e Rodolfo não foram separados em um trabalho de grupo. Possivelmente, a professora deixou-os/as juntos/as por terem sido o grupo que, insatisfeito com a impossibilidade da peça que discutiria gênero e sexualidade, provocou uma discussão que foi parar na reunião dos/as professores/as. Percebo que, apesar de o tema ter um caráter amplo, convidando a uma posição de respeito às diferenças, a questão étnico-racial ganhou um maior destaque, aparecendo em, praticamente, todos os cartazes (Figuras 13, 14, 15). O tema do *Bullying* também apareceu em forma de texto (Figura 16). Durante a montagem, Douglas demonstra estar bastante empolgado. “Gosto de fazer essas coisas de arte, desenho”, diz. Laiane e Gabriel ajudam com a colagem, enquanto Luíza e Rodolfo ficam distantes, indicando o lugar e a posição mais adequados para fixarem os cartazes. (Registro de Diário de Campo, novembro de 2016).



Figura 12: Mural da Semana de Educação para a Vida

Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016



Figura 13: Mural com trabalhos de alunos/as do 5º ano na Semana de Educação para a Vida
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

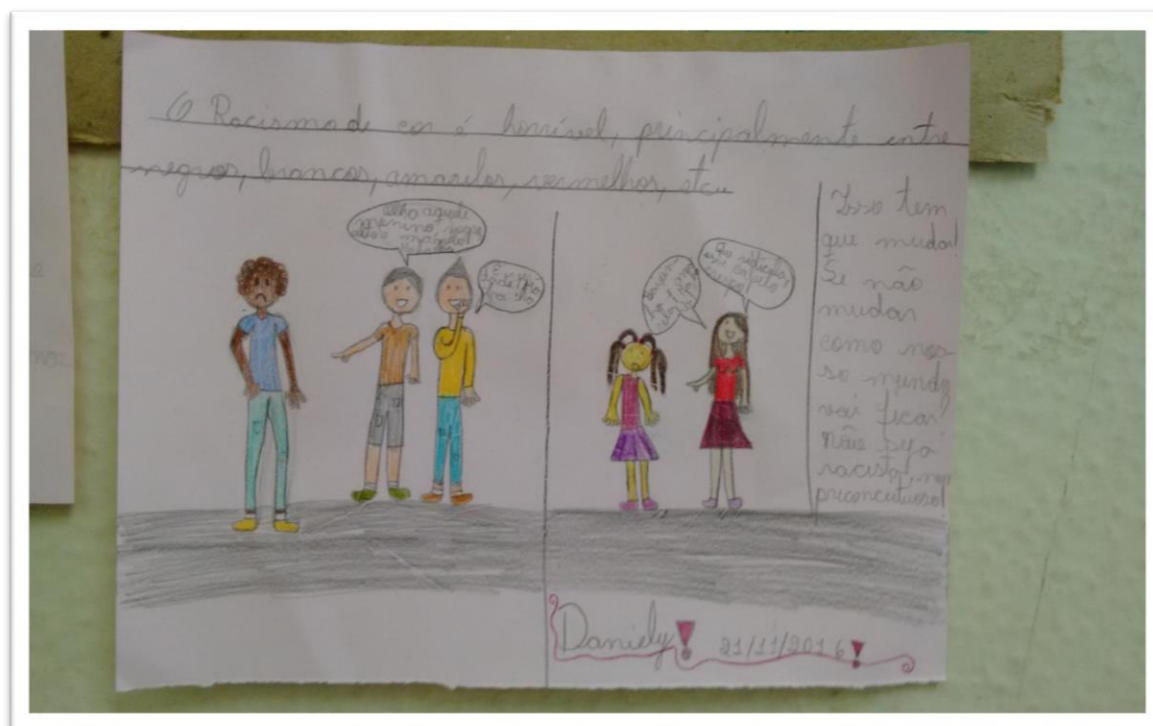


Figura 14: Trabalho de aluna do 5º ano no mural da Semana de Educação para a Vida
Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

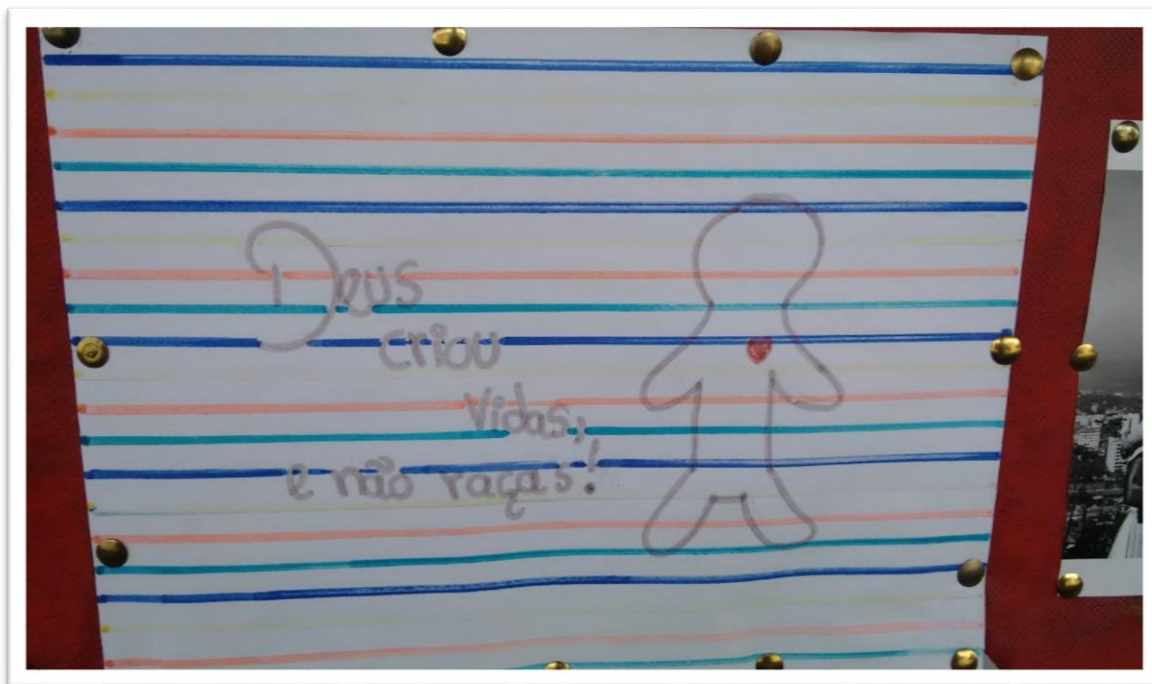


Figura 15: Trabalho de aluno do 5º ano no mural da Semana de Educação para a Vida
 Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

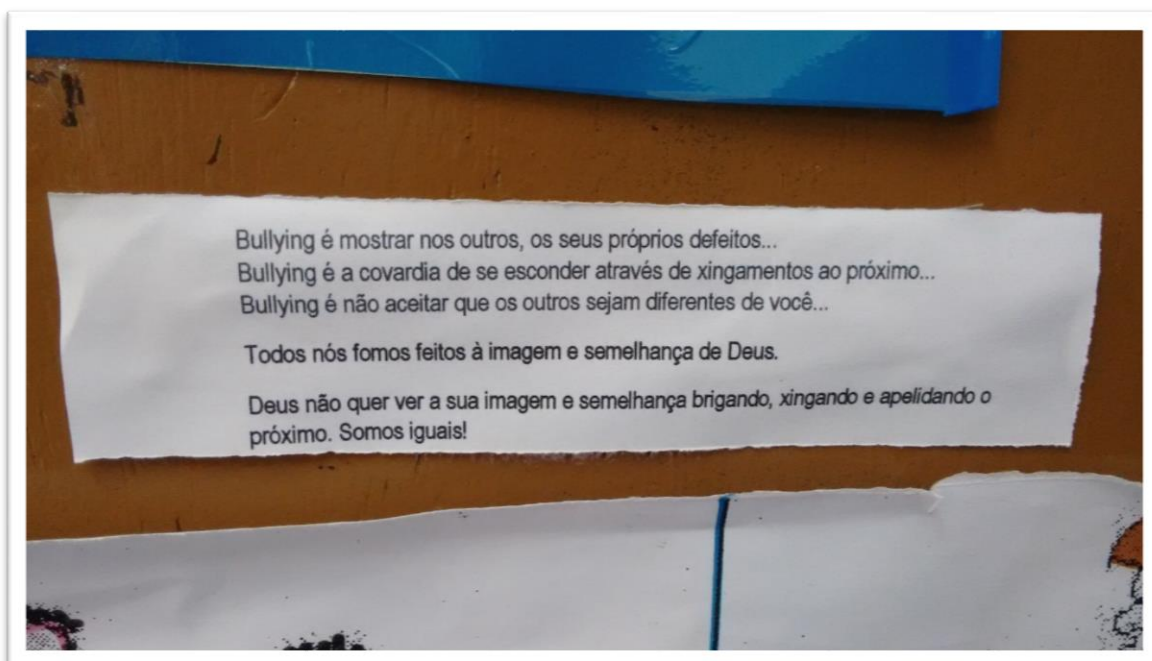


Figura 16: Texto sobre *bullying* de aluna no mural da Semana de Educação para a Vida
 Fonte: Foto registrada em Diário de Campo, novembro de 2016

As infâncias vaga-lumes, que povoam o currículo cartografado com as suas pequenas luzes de resistência e criação, mostram que é possível traçar rotas de fuga, mesmo quando as linhas duras de um currículo, com seus extratos e segmentaridades, ameaçam paralisar os movimentos da diferença. Ora, “sendo a diferença algo da ordem do imprevisível, do imponderável, nunca da ordem das certezas, das normatizações” (CARNEIRO, 2018, p. 333), as crianças que vivem essas infâncias, disseminam no currículo a incerteza e o risco. Nesse sentido, a interdição da peça teatral proposta pelas crianças e a sua posterior substituição pelo trabalho “Respeite as diferenças”, na Semana de Educação para a Vida, não significam uma derrota. Afinal, os afectos disparados pela *micropolítica* forjada pelos/as infantis *queer*, os encontros produzidos por suas reivindicações e lutas e as possibilidades abertas por essa *linha política* que atravessa e constitui essas infâncias de nosso tempo, são imensuráveis e não param de se multiplicar.

Com elas podemos aprender que *educar para a vida* trata-se de um movimento político, de uma certa disposição ética 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), enquanto nos deixamos contagiar por seus movimentos minoritários e *queer*. Desviadas e combativas, essas “infâncias perturbam, sobretudo, as pedagogias, as planificações desenvolvimentistas, pervertendo a pretensão educativa” (RODRIGUES; ZAMBONI; SOUZA; FERREIRA; SALGADO, 2018, p. 4). São infâncias *prenhes*, cujas lutas forjam caminhos e apontam para um currículo e um mundo diferentes, capazes de encher de brilho, com as suas pequenas luzes, a escola, o território curricular e a vida. Deixemo-nos *alumiar* por elas...

7 PARA (NÃO) CONCLUIR: UM CONVITE-MANIFESTO EM DEFESA DAS INFÂNCIAS *QUEER*

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

Em uma dissertação parece imperioso apresentar conclusões, considerações finais ou quaisquer outros nomes que digam da finalização do trabalho. Entretanto, por considerar que em um texto, como na vida, “não existem pontos ou posições” (DELEUZE, 2011, p. 24), somente *meio, intermezzo, linhas* pelas quais tudo se movimenta e se conecta, tudo se agencia, me furto de apresentar aqui os “resultados” ou um “fechamento” em relação às questões analisadas a partir do currículo que cartografei. É, portanto, nos entrelaçares dos muitos encontros que vivenciei, ao longo do percurso que resultou nesta dissertação, em uma posição de quem escolheu a insegurança da *fronteira* para falar, que desenho, neste reticente capítulo, mais algumas linhas que, agenciando-se a outras, podem continuar a dar vazão a outros *encontros*, encontros sempre abertos, *prentes* de novidade, capazes de reinaugurar a vida e fazer proliferar a diferença.

Esta dissertação nasceu de um desejo (perigoso, confesso!), é fruto proibido de um encontro com infâncias (des)viadas, transviadas, *queer*. Infâncias que, escapando dos poderes que trabalham para paralisar a vida e instituir uma imagem única do que é ser criança em um currículo, resistem e criam outras possibilidades de existência. Trata-se de um desejo pouco *linear*, pois, emaranhado na minha história pessoal, nos meus percursos acadêmicos e nas lutas políticas que assumi, confunde-se com eles, como em um *rizoma*. Afinal, “é sempre por rizoma que o desejo se move e produz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32), ou seja, é sempre pelas aberturas, pelas brechas, pelas linhas que se multiplicam, pelos agenciamentos que crescem, que o desejo pode se movimentar, possibilitando escapes e criando possíveis.

“*Quem defende a criança queer?*” (PRECIADO, 2013). Foi do desejo de responder a esta pergunta-manifesto, feita pelo filósofo Paul B. Preciado, em um texto autobiográfico sobre a sua infância transviada e as violências que sofreu no ambiente escolar, que esta dissertação foi escrita. Trata-se, portanto, de um texto-resposta, endereçado à criança que um dia Preciado foi, a criança que eu fui e às tantas outras crianças que estão nos nossos lares, escolas, igrejas, praças, ruas, currículos, *debandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero*. Essas

crianças, por não corresponderem aos padrões de gênero e sexualidade lidos culturalmente como normais e naturais, experimentam em seus corpos, subjetividades e modos de vida, a experiência da *precariedade* e *abjeção*.

Trata-se, conforme demonstrado nesta cartografia, de *infâncias monstruosas*, que nos *assustam e fascinam*, colocando sob o crivo do risco as nossas certezas e instituindo escapes às normas que as querem produzir e governar. Infâncias que, constituídas e atravessadas pela *linha da precariedade*, lidam desde muito cedo com o sofrimento, a violência e a exclusão. Mas que, mesmo diante de tantos intoleráveis, não param de resistir e cavar modos de “sobrevivência *queer*” (CORNEJO, 2015, p. 133). Infâncias que fazem da dor uma *luta*, tecendo linhas de micropolítica e suscitando *pequenas revoluções*. São infâncias de nosso tempo. Infâncias que dão testemunho de que a imagem do infantil moderno, ainda universalizada em nossos currículos e pedagogias, não chegou ao fim, mas multiplicaram-se os modos de ser infantil.

No currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, cartografado nesta dissertação, essas infâncias estão presentes e movimentam-se provocando *bagunça* nas normas de gênero, *transgredindo* o currículo, se mostrando e apontando para outros possíveis. Os *modos de vida transviados*, inventados e disseminados pelas crianças que vivem essas infâncias, efetuam no currículo um “devir-criativo” que, tendo a amizade como locus de resistência, permite a construção de novas formas de relação. Assim como um “devir-transviado”, que afeta e contagia as crianças, contaminando o currículo com alegria e *tombação*. O *grupo da tombação*, formado por Gabriel, Laiane, Douglas, Luíza e Rodolfo, incendeia o currículo com faíscas coloridas e de diferentes intensidades. Suas *infâncias-foguerinhas* nos ensinam que a vida resiste nos bons encontros, na amizade, nas pequenas insurgências, na leveza do riso solto, nas confidências partilhadas nos *entre-lugares* do recreio escolar, na coragem de assumir e contar as suas histórias.

Por se constituírem como *corpos infantis em trânsito*, as crianças *queer* resistem às investidas da *tecnologia da heterossexualização*, que opera, no currículo cartografado, por meio das técnicas da *naturalização* da heterossexualidade e do *desencorajamento* aos modos de ser considerados desviantes das normas de gênero e sexualidade. Desse modo, “se o corpo é esse lugar no qual os poderes exercem seu domínio, é também o corpo vetor de uma fuga possível porque a vida na qual o corpo se insere é sempre algo indomável, ela é o lugar da invenção, da eterna diferenciação” (CARNEIRO, 2018, p. 339). As crianças *queer*, desde os seus próprios corpos *transviados*, disparam no currículo uma estética que *assusta e fascina*, traçando uma linha dionisíaca que movimenta a vida, fazendo-a dançar, saltar, correr, chorar, lutar, gritar, *zigzaguear*. Afinal, “em um currículo”, tal como o concebo nesta dissertação, “muitas coisas

podem acontecer” (PARAÍSO, 2010, p. 153), há sempre uma brecha, um escape, um caminho entre as pedras, por onde a luz pode passar (FILHO; MAKNAMARA, 2018).

Vivenciando, também, a experiência de uma *infância vaga-lume*, as crianças *queer* disseminam, no currículo cartografado, *pequenas luzes*, fazendo da experiência da dor uma luta, forjando resistências *micropolíticas*, mobilizando encontros capazes de produzir empatia, conflitos e mudanças. Elas lutam porque desejam um currículo outro. Não um currículo *hostil* às suas vidas e experiências, mas um currículo acolhedor, que se move sob os signos da *amorosidade* e da *hospitalidade* (PARAÍSO, 2014b). Desejar, nessa perspectiva, é “amar a vida” [...], é entrar no fluxo do movimento, porque a vida é puro movimento [...], é amar a mudança, a corrente, o movimento contínuo, o acontecimento (PARAÍSO, 2010, p. 166). Conhecendo as crianças vaga-lumes do currículo investigado nesta dissertação, aproximando-me delas, também fui contagiado por sensações variadas, produzidas no embalo dos nossos encontros.

Com Laiane, também me senti indignado, diante de um currículo que tenta, de muitas maneiras, estancar os movimentos da diferença. Com Gabriel, senti-me forte, resistente. Pois o brilho constante dos seus olhos, o sorriso largo que insistia em carregar, me ensinaram que, apesar dos poderes que trabalham para subtrair a vida em um currículo, “*gente quer prosseguir, quer durar, quer crescer, gente quer luzir [...], gente é pra brilhar*”⁵⁴, como canta Caetano Veloso. Com Luíza, a *Beyoncé da escola*, aprendi a desafiar o medo, a cantar em tempos difíceis, a seguir em frente e ocupar outros espaços, mesmo quando dito que *ali não é lugar de menina*. Rodolfo me ensinou que há *força* nos pequenos gestos de amizade em um currículo e que é possível enfrentar as dificuldades do caminho quando não se está só. Douglas, pequeno artista do grupo, me ensinou que o que importa na vida, assim como em um currículo, são as coisas que produzem em nós alegria. Alegrias que não têm cor, gênero, pois estão na ordem da vida e dos seus pulsares.

Convivendo com as crianças *queer* desta pesquisa de mestrado, *algo da vida se passou em mim*, e por isso escrevo. Escrevo porque não sou mais o mesmo, porque fui tocado, atravessado, incendiado... Escrevo porque também me assustei com os monstros, porque também precisei prestar atenção às pequenas luzes dos vaga-lumes, desviando-me da rota dos projetores incandescentes e ferozes do controle e da normalização. Escrevo porque a criança que um dia eu fui e que, *estranhamente*, ainda vive em mim, também foi afetada pela potência dos encontros com as infâncias *queer* da Escola Pingo de Prata. Escrevo, mesmo sabendo que

⁵⁴ Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44729/> Acesso em: 25 jun. 2018.

as linhas abertas por esta pesquisa não cessarão aqui. Por isso, nesta dissertação, faço um *convite-manifesto* em defesa das infâncias que não param de se multiplicar.

Movimentos em defesa das infâncias *queer* têm emergido em muitos lugares. No Brasil, o Coletivo Mães Pela Diversidade⁵⁵, recentemente, lançou a campanha #acriançalgbtexiste, buscando dar visibilidade às infâncias dissidentes das normas de gênero e sexualidade. Aqui, peço mais uma vez licença para retomar a linha da minha história que, fazendo eco às linhas traçadas pelas crianças que são parte desta pesquisa, também posiciona-se em defesa das infâncias dissidentes. No segundo capítulo desta dissertação, desenhei alguns rabiscos da minha infância, mostrando alguns dos modos por meio dos quais precisei lutar para *sobreviver* às violências de gênero e sexualidade investidas contra mim. Falei do desespero da minha mãe que, ao descobrir a minha homossexualidade, quando eu tinha apenas 10 anos, buscou insistentemente a minha “conversão” e “cura” na Igreja Católica. Hoje, após anos vividos na reclusão cinzenta do armário, tenho a alegria de ter minha mãe, tias e avó ao meu lado, lutando comigo. Atualmente, elas fazem parte do Coletivo Mães pela Diversidade. Como isso aconteceu? É o que conto agora.

A mudança da minha família não foi algo que se deu do dia para a noite. Foi necessário tempo, paciência, luta, escuta. Aos 16 anos fui parar em um seminário católico, queria ser padre. Hoje, compreendo que algumas das motivações para isso vinham de minha família. Lá vivi por 5 anos. Nesse período, passei por muitas e importantes experiências. Por um tempo, acreditei que a minha homossexualidade era um desvio, um pecado que precisava ser combatido e exorcizado. Sofri muito. Lutei para ser “curado”. Morava em uma comunidade religiosa oriunda da Renovação Carismática Católica, um modelo de igreja neopentecostal e ultraconservador. Isso agravava ainda mais a relação que eu tinha com o meu corpo e sexualidade. Três anos após o meu ingresso no seminário, pedi transferência para uma outra comunidade religiosa. Fui acolhido pelos frades agostinianos e fui morar em Belo Horizonte para estudar filosofia, como parte do meu caminho formativo. Esse acontecimento foi um “divisor de águas” em minha vida.

Os frades agostinianos, diferentemente da comunidade religiosa onde iniciei o processo vocacional, vêm de uma experiência pastoral ligada à Teologia da Libertação, ala progressista da Igreja Católica. Vivendo com eles, tive contato pela primeira vez com a Pastoral da Diversidade Católica e com a chamada Teologia *Queer*, uma vertente teológica que estabelece

⁵⁵ O “Mães pela Diversidade” é um coletivo nacional composto por mães (em sua maioria) e pais de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais, sendo que algumas famílias que compõem o grupo perderam seus/suas filhos/as assassinados/as pela LGBTfobia. Disponível em: <https://sexusufs.wordpress.com/2016/03/31/conheca-o-maes-pela-diversidade-coletivo-nacional-de-maes-e-pais-de-lgbts/> Acesso em: 10 jul. 2018.

interfaces epistemológicas com os estudos *queer*, tendo como objetivo transgredir o cânon teológico tradicional e pensar a teologia a partir de um lugar marginal e dissidente para, assim, construir uma igreja mais humana e plural. Foi uma experiência libertadora. Pela primeira vez, desde parte da minha infância e adolescência, quando conheci as minhas amigas *queer* na cidadezinha do interior de Pernambuco onde cresci, tive a oportunidade de lidar com a minha sexualidade de forma positiva. Uma *pequena revolução* começou a acontecer em minha vida. No curso de filosofia, logo me interessei pelas discussões de gênero e sexualidade e, ainda no primeiro ano, tive contato com algumas obras de Michel Foucault e Judith Butler, que contribuíram para alargar a minha visão de mundo.

No período de férias da faculdade, quando viajava de volta a Pernambuco, comecei, aos poucos, a conversar com a minha mãe sobre gênero e sexualidade. Assistimos junt@s ao filme *Orações para Bobby* (2009), que conta a história de um adolescente *gay* que se suicida por não ser aceito por sua mãe, uma religiosa fundamentalista. Minha mãe ficou muito tocada. Até que um dia, após uma das minhas provocações, olhando nos meus olhos com emoção, disse: “*Eu sei o que você está querendo me dizer, meu filho! Eu sempre soube que você é gay. Eu só não entendia. Mas você me ajudou com a sua vida, com a sua paciência, a compreender que não há nada de errado com você. Que o erro está em nós, no preconceito e na homofobia*”. Estávamos na cozinha de minha avó, sentad@s frontalmente à mesa. Os meus olhos encheram-se de lágrimas e, por alguns instantes, eu era aquele menino de 10 anos, paralisado diante da descoberta de um diário secreto. Dessa vez, não sentia medo, mas uma emoção intensa. Minha mãe levantou-se. E antes que eu me movesse, me abraçou e choramos. O calor do seu corpo e do seu abraço, naquele momento, me devolvia a mim mesmo. Meu pai, infelizmente, ainda não conseguiu aceitar o fato de ter um filho *gay*. Desde que, há aproximadamente 3 anos e meio, me assumi pública e politicamente como *gay*, ele se afastou e não falou mais comigo. “*Meu filho morreu para mim*”, foram as palavras ditas a minha mãe, quando ficou sabendo. Eles são divorciados e, hoje, a minha mãe tenta ajudá-lo por meio de suas lutas e ativismo.

Pouco tempo depois da conversa que tive com a minha mãe, *deixei o seminário*, comecei a participar de movimentos políticos de dissidência sexual e de gênero e decidi fazer da minha história uma luta. Minha mãe, com o apoio das minhas tias e avó, como também do meu irmão, ingressou no Coletivo Mães pela Diversidade (Figura 17) e, recentemente, se uniu à campanha virtual #acriançalgbtexiste (Figura 18), utilizando uma fotografia de quando eu era criança para ilustrar que “todo adulto LGBT já foi criança um dia”. Também resolveu me fazer uma bonita surpresa, tatuando no seu braço o *slogan* “Mães pela igualdade” (Figura 19), compromisso que assumiu carregar por toda a vida.



Figura 17: Encontro do Coletivo Mães pela Diversidade, em Recife/PE. Na foto, minha mãe, à esquerda, segura a faixa com os dizeres: “Famílias, saiam do armário. Seus filhos precisam de vocês”
Fonte: Acervo pessoal



Figura 18: #acriançalgbtextiste. Campanha virtual lançada pelo Coletivo Mães pela Diversidade. Na imagem, postada por minha mãe na rede social Facebook, eu estou deitado fazendo uma pose para a foto
Fonte: Facebook



Figura 19: Tatuagem “Mães pela igualdade” que minha mãe fez em apoio às lutas LGBTI+
Fonte: Acervo pessoal

Entendo que, infelizmente, essa não é a realidade da maioria das pessoas LGBTI+ no Brasil e no mundo. Muitos/as de nós ainda encontram na família, na escola e no currículo um lugar de dor e de não-aceitação. Contudo, as resistências também estão em toda a parte. Que bom que estão! Elas são capazes de nos fazer “voltar a acreditar no mundo, em nós mesmos, nas aulas que criamos e damos, nos currículos que construímos e praticamos, nas alianças que fazemos e na vida que vivemos” (PARAÍSO, 2015b, p. 287). Elas nos convidam a fazer *bando*, a juntar as nossas vozes às de tantas outras pessoas, crianças e adultos, que não aceitam mais o lugar de subalternização, violência e exclusão, e por isso lutam. Afinal, como afirmou Judith Butler em sua primeira visita ao Brasil, em 2015, é possível “pensar no *queer* como uma possibilidade de alianças contra diversas formas de precariedade que afetam as pessoas no mundo contemporâneo”.⁵⁶

Sinto essas resistências em defesa das infâncias *queer*, por exemplo, no Festival de Gênero & Sexualidade no Cinema que, inspirado no movimento organizado pelas Mães pela Diversidade, criou uma mostra de curtas-metragens, em julho de 2018, chamada

⁵⁶ Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/judith-butler-o-queer-e-uma-alianca-de-pessoas-em-vidas-precarias/> Acesso em: 10 jul. 2018.

#ACRIANÇALGBTEXISTE⁵⁷. Nela, entre outras estreias, o filme *Princesa de Hielo* (2017), de Pedro Almodóvar, foi exibido e, na sequência, uma roda de conversa sobre crianças que escapam às normas de gênero e sexualidade foi mediada por mães do coletivo. Sinto também resistências criativas de gênero e sexualidade em diversos canais da plataforma digital *YouTube*, nos quais *youtubers* LGBTI+ têm produzido vídeos sobre suas infâncias. Trago, aqui, alguns deles: “Quem defende a criança viada?”⁵⁸ (Canal Muro Pequeno), “Criança Viada”⁵⁹ (Canal Põe na Roda), “Criança Viada – qual você era?”⁶⁰ (Canal Bixa Melhor), “Infância da Criança Viada”⁶¹ (Canal Mandy Candy), “Criança Viada! Seu filho é gay?”⁶² (Canal Santo Cafajeste), “Desenhos da Infância Viada”⁶³ (Canal Bixa Melhor), entre outros.

A essas múltiplas vozes, fazendo aliança e *bando* com elas, soma-se esta dissertação de mestrado. Ao escrevê-la, também descobri que em um mapa, seja ele qual for, é tarefa impossível cartografar todas as suas linhas, esgotar todos os seus movimentos. No território cartografado por mim, duas linhas que atravessam as infâncias *queer*, agenciando-se às que analisei, foram registradas, mas não se tornaram objetos de análise como mereciam. São elas a linha de uma infância atravessada e constituída por questões de *classe social* e a linha de uma infância marcada por questões de *raça/etnia*. O trabalho de agenciá-las, operando de modo interseccional com gênero, sexualidade, classe, raça/etnia, deverá ser feito em outros mapas, dando vazão e continuidade às linhas sempre abertas desta dissertação. Para isso, é necessário continuar os encontros, prosseguir lutando, assumir a defesa das infâncias *queer*. É necessário, mesmo nas condições muito adversas do presente, acreditar que a vida sempre *resiste e cresce* nos entre-lugares do mundo. Que sempre é possível, tal como as crianças do *grupo da tumbação*, viver de um outro modo, mais alegre e colorido, mesmo quando os poderes trabalham para produzir o *mesmo*, a *identidade*, o *universal*. Afinal, “sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo” [...] e “é sobre essa linha de fuga que as coisas se passam, que os devires se fazem, as revoluções se esboçam” (DELEUZE, 2013, p. 62-63).

⁵⁷ Mais informações sobre a mostra podem ser encontradas em: <http://riofgc.com/ACRIANÇALGBTEXISTE.html> Acesso em: 15 jul. 2018.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FMh-dW7FSPc> Acesso em: 16 jul. 2018.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dfgiOq0wD4w&t=65s> Acesso em: 16 jul. 2018.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uMHLXyhO79w&t=38s> Acesso em: 16 jul. 2018.

⁶¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AyAW9T9myc&t=20s> Acesso em: 16 jul. 2018.

⁶² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hfmtrrhHPdY> Acesso em: 16 jul. 2018.

⁶³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RRcxNR_wBwM&t=24s Acesso em: 16 jul. 2018.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes: 2007.
- AMARAL, Eder; RODRIGUES, Eliana de Barros Conde. Infância à penumbra: notas para uma meteorologia da moral. *Periódicus*, v. 1, n. 9, maio-out. 2018, p. 5-25.
- ARENDT, Hannah. *Crises da República*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BOHM, Alessandra Maria. Brincando nas fronteiras de gênero: apontamentos sobre infância queer. In: *Simpósio luso-brasileiro em estudos da criança*. Porto Alegre: Faculdade de Educação – UFRGS, 2014. (Anais eletrônicos). Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 05 mar. 2017.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- _____. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006b.
- _____. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Trachman. *Investigação Filosófica*, v. 5, n. 1, 2013.
- _____. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- _____. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.
- _____. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015c.
- _____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CAETANO, Marcio; JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva; GOULART, Treyce Ellen Silva. “Eu me sentia assim, meio excluído”: performances hegemônicas e as dissidências na escola. In: MESSERDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (Orgs.). *Enlaçando Sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 127-156.

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*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, set. 2016.

CAMPOS, Camila Amorim. Currículo com música e festa: encontrando saídas às normas que generificam e impedem de dançar no embalo das sensações do corpo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 219-240.

CAMPOS VELHO, M. T. de. *Gestação na adolescência: um marco na construção de vida do ser mulher*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

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. *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 327-344.

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.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CHIPKEVITCH, E. *Puberdade e adolescência: Aspectos biológicos, clínicos e psicossociais*. São Paulo. Roca, 1994.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 25-60.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia do. Subvertendo o conceito de adolescência, *Arquivos brasileiros de Psicologia*, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

CORAZZA, Sandra M. O drama do Currículo: pesquisa e vitalismo da criação. In: *IX Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul*, GT Educação e Arte. Caxias do Sul, agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/tplAnped2011/eventos/anpedsul2012>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: Pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-76.

_____. *História da Infância Sem Fim*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

_____. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola (Orgs.). *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p. 7-78.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 73-82.

_____. *La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía "queer"*. *Iconos: Revista de Ciencias Sociales*, núm. 39, 2011, p. 79-95.

_____. Por uma pedagogia queer da amizade, São Carlos, *Áskesis*, v. 4, n. 1, jan./jun., 2015. p. 130-142.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; SILVA, João Paulo de Lorena. Corpos transviados ao Sul do Equador: o que Linn da Quebrada tem a nos (des)ensinar?, Belém, *Revista Cocar*, v. 12, n.23, p. 318-341, jan.-jun. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988b.

_____. *O Abecedário de Gilles Deleuze*, 1994. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. *Conversações*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997b. Vol. 3.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 4.

_____. *O que é a Filosofia?* 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Kafka: Por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DIDI-HUBERMAN, George. *Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ERIBON, Didier. A vida como uma obra de arte. In: ERIBON, Didier. *Michel Foucault: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 118-126.

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. *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 345-362.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos I: problematização do sujeito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 203-222.

_____. Diálogo sobre o Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 253-266 (Ditos e Escritos IV).

_____. Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 179-191.

_____. O Sujeito e o Poder [1982]. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 273-295.

_____. É inútil revoltar-se? In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b (Coleção Ditos e Escritos, V).

_____. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014b.

_____. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2014c.

_____. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Microfísica do Poder*. 26ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

_____. Da amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, *Gai Pied*, n. 25, p. 38-39, abr. 1981. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. (Org.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

_____. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, M. *Ética, Sexualidade, Política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b (Coleção Ditos e Escritos, V).

_____. O Verdadeiro Sexo. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 82-91 (Ditos e Escritos V).

_____. Sexualidade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 56-76 (Ditos e Escritos V).

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GARCÍA, David Córdoba. *Teoria queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad*. In: CÓRDOBA, David, SÁEZ, Javier e VIDARTE, Paco. *Teoria queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Madrid: Editorial Egales, 2007, p. 21-66.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 165-183.

GOMES, Livia Godinho Nery; JUNIOR, Nelson da Silva. Amizade e experimentação política: solidariedade e resistência entre amigos nas classes populares, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n.1, p. 72-83, 2010.

GONZATTI, Christian; MACHADO, Felipe Viero Kolinski. Notas sobre o espalhamento da criança viada na cultura pop digital brasileira, *Periódicus*, Salvador, n. 9, v.1, p. 248-267, mai.-out. 2018.

IAFELICE, Henrique. *Deleuze devorador de Spinoza: teoria dos afectos e educação*. São Paulo: EDUC, FAFESP, 2015.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso*. São Paulo: Editora Ática, 2010.

ITÓZ, Sonia de. *Ensino Religioso – Ensino Fundamental*. Brasília: Editora EDEBE Brasil Ltda., 2014.

KRISTEVA, Julia. *Poderes de la perversión: Ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline*. 6ª ed. Madrid: Siglo XXI editores, 2006.

LEITE, Fernanda Capibaribe. Corpos em cena e trânsito: sujeitos em devir na filmografia de Cláudia Priscilla. In: COLLING, Leandro (Org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 153-175.

LIMA, Carlos Henrique Lucas; NOGUEIRA, Gilmaro. Apresentação. In: LIMA, Carlos Henrique Lucas; NOGUEIRA, Gilmaro (Orgs.). *Um corpo possível: ensaios sobre abjeção e existência cultural*. Rio de Janeiro: Luminária Academia, 2016. p. 13-18.

LINS, Daniel. *Mangue's School* ou por uma pedagogia rizomática. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set.-dez. 2005.

LISPECTOR, Clarice. *Perto do Coração Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, jan. 2001.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L. Ett all. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2009.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Gênero no currículo de *blogs* sobre alfabetização de professoras: *tecnologias da diferenciação e da heterossexualização* normalizando condutas. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 153-174.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Cadernos da Diversidade).

MOTTA, Darcy Aparecida Dias; FAVACHO, André Márcio Picanço. Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil diante da sexualidade das crianças. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 241-259.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NOGUEIRA, Conceição. *Interseccionalidade e Psicologia Feminista*. Salvador: Editora Devires, 2017.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 281-305.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, mai./ago. 2004, p. 283-303.

_____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, jan./jun. 2005, p. 67-82.

_____. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 11-14.

_____. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 15-29.

_____. É possível um currículo fazer desejar? In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 153-168.

_____. 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.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

_____. Currículo, Cultura e Diferença: “Gabriel e eu” ou “o amor é o signo”. In: *XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso Brasileiro de Currículo e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares*, Braga – Portugal, set. 2014b, Mesa Redonda: “Currículo e Cultura”.

_____. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem fronteiras*, v. 16, n.3, p. 388-415, set./dez. 2016.

_____. 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.

_____. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

_____. Currículo-nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). *Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões*. Canoas: Editora da ULBRA, 2015b. p. 269-288.

_____. 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. 2016, p. 194-225.

_____. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai.-ago. 2009, p. 277-293.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. A experiência cartográfica e a abertura a novas pistas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 7-14.

PELBART, Peter Pál. Por uma arte de instaurar modos de existência que não existem. In: *Como pensar coisas que não existem*. Livro 31ª Bienal de Arte de São Paulo. São Paulo, 2014, p. 250-256.

_____. *Carta aberta aos secundaristas*. São Paulo: n-1 edições, 2016 (Série Pandemia).

PERRONE, Cláudia Maria. Esquizoanálise. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.) *Abecedário: educação da diferença*. Campinas: Papyrus, 2009.

PINTO DA SILVA, F. M. *Da literatura, do corpo e do corpo na literatura: Derrida, Deleuze e monstros no Renascimento*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, 2007.

POCAHY, Fernando. (Micro)políticas queer: dissidências em pesquisa. *Textura*. Canoas, v. 18, n. 38, set-dez, 2016, p. 8-25.

_____. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. *Textura*. Canoas, v. 13, n. 23, jan-jun, 2011, p. 18-30.

PORTES, Branca. Prefácio à 2ª Edição. In: RIBEIRO, Marcos. *Menino brinca de boneca?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

PRECIADO, Paul B. *Qui défend l'enfant queer? Libération*. 2013. Disponível em: <http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947> Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Devenir bollo-lobo o como hacerse un cuerpo queer a partir de *El pensamiento heterosexual*. In: Córdoba, David; Sáez, Javier; Vidarte, Paco. *Teoría Queer: Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Editorial Egales, 2005.

_____. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, v. 19, n. 1, jan./abr., 2011, p. 11-20.

RAMOS, F.R.S. Bases para uma re-significação do trabalho de enfermagem junto a@ adolescente. In: RAMOS, F.R. et al (Orgs.) *Adolescer: compreender, apoiar, acolher*. Projeto Acolher: um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro. Brasília. ABEn/Governo Federal, 2001.

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. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos, *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 237-256, mai. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2014000100013>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, Alexsandro; ZAMBONI, Jésio; SOUZA, Leonardo Lemos de; FERREIRA, Marcelo Santana; SALGADO, Raquel Gonçalves. Apresentação do Dossiê Crianças desviadas, sexualidades monstruosas, educação perversa: paisagens alteritárias de infâncias, *Periódicus*, v. 1, n. 9, mai.-out. 2018, p. 01-04.

ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2016 (Série Pandemia).

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*, n. 26, v. 1, p. 33-57, jan./jul., 2001.

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 53-74.

SANTOS, Lucíola L. P.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7. Belo Horizonte: Dimensão, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SCHÉRER, René. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

SIERRA, Jamil Cabral; CÉSAR, Maria Rita de Assis. A criança *queer* no Cinema e as subversões das normas de gênero e sexualidade na Escola. *Revista Reflexão e Ação*, v. 24, n. 1, p. 47-60, jan./abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPIVAK, Gayatri. *¿Puede hablar el sujeto subalterno? En Orbis Tertius*, año 3, Nº 6, 1998, p. 175-235.

TIBA, I. *Adolescentes: quem ama educa!* São Paulo: Integrare, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VITAL, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

WARNER, Michael. *Fear of a Queer Planet*. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS

- 1) Qual a sua formação (onde estudou, quando formou, especializações)?
- 2) Qual a sua experiência profissional como docente?
- 3) Há quanto tempo está nesta escola e qual a sua trajetória aqui?
- 4) Como foi o início do trabalho com essa turma?
- 5) Qual o perfil da turma no início do ano e agora?
- 6) O que você pensa em relação às questões de gênero na escola?
- 7) Você já percebeu alguma situação de violência ligada às questões de gênero e/ou sexualidade?
- 8) Você tem ou já teve na turma algum menino-aluno afeminado e/ou menina-aluna masculinizada? Como é ou era a relação deles/as com os/as demais alunos/as.
- 9) Você já presenciou alguma situação de homofobia na escola?
- 10) O que você pensa em relação às discussões de gênero no contexto escolar.
- 11) Você já realizou algum trabalho relacionado a gênero e/ou sexualidade na escola? Como foi?
- 12) Qual é a sua expectativa para essa turma até o final do ano?

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação
destinado aos/às professores/as**

Título da pesquisa: INFÂNCIAS *QUEER* NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.
E-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fone: (31) 3409-5323

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.
E-mail: joaopaulopalmas@gmail.com/ fone: (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 participar de uma pesquisa que tem por objetivo analisar o que o currículo *faz* com as infâncias que escapam às normas de gênero e sexualidade e os movimentos de resistência e criação de possíveis que os/as infantis *queer* forjam no território curricular. Sua participação será de extrema importância para contribuir para reflexão na área de educação e produção de conhecimento acadêmico sobre a presença das músicas nas escolas.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa podem ser dirimidas pelo 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 produção das informações da pesquisa, serão feitas: leitura e análise de textos, documentos, livros, atividades e exercícios usados nas escolas; observação das aulas com registro em diários de campo; observação desses/as estudantes em outros espaços da escola; entrevistas e conversas informais com professores/as e estudantes da escola. As entrevistas acontecerão preferencialmente em local escolhido pelo/a entrevistado/a, visando favorecer um ambiente agradável e familiar para que se sinta à vontade durante a entrevista. As entrevistas serão realizadas no segundo semestre de 2016. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda do pesquisador pelo período de 5 anos.

D. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, o

pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

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 pesquisado 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 prejuízo.

D. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Pesquisador: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Mestrado 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 minha participação no estudo intitulado *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados*.

Eu concordo em participar desta investigação nos níveis indicados a seguir:

- () Observação das atividades e das interações que ocorrem em sala de aula.
- () Entrevistas com gravação de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. E, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento. Eu entendo que receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

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 _____.

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**

Título da pesquisa: INFÂNCIAS *QUEER* NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados.

Escola pesquisada:

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso.

E-mail: marlucyparaiso@gmail.com / fone: (31) 3409-5323

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.

E-mail: joaopaulopalmas@gmail.com/ fone: (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 como voluntária de uma pesquisa que tem por objetivo analisar o que o currículo *faz* com as infâncias que escapam às normas de gênero e sexualidade e os movimentos de resistência e criação de possíveis que os/as infantis *queer* forjam no território curricular. A participação da criança será de extrema importância para contribuir para reflexão na área de educação e produção de conhecimento acadêmico sobre a presença das músicas nas escolas.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. Dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa podem ser dirimidas pelo 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 participar deste estudo, para a produção das informações, serão feitas: leitura e análise de textos, documentos, livros, atividades e exercícios usados nas escolas; observação das aulas com registro em diários de campo; observação desses/as estudantes em outros espaços da escola; entrevistas e conversas informais com professores/as e estudantes da escola. As entrevistas acontecerão preferencialmente na escola em um local escolhido pela criança, visando favorecer um ambiente agradável e familiar para que se sinta à vontade durante a entrevista. As entrevistas serão realizadas no segundo semestre de 2016. Tais informações serão mantidas em arquivo, sob guarda do pesquisador pelo período mínimo de 5 anos.

D. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim

de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, o pesquisador agirá de maneira extremamente respeitosa e ética. Caso haja danos decorrentes da pesquisa, tal como constrangimento, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

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 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 prejuízo.

D. Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:

Pesquisador: O pesquisador João Paulo de Lorena Silva, aluno do curso de Mestrado 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 minha participação no estudo intitulado *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados*.

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 e em outros espaços da escola.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. E, voluntariamente, permito que a criança sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela e para as pesquisadoras envolvidas. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento. Eu entendo que receberei uma via assinada deste formulário de consentimento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

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 _____.

João Paulo de Lorena Silva
Pesquisador corresponsável

Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso
Pesquisadora responsável

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação
destinado aos/às alunos/as entre 6 e 11 anos de idade**

Título da pesquisa: INFÂNCIAS *QUEER* NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados.

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Marlucy Alves Paraíso.
E-mail: marlucyparaíso@gmail.com / fone: (31) 3409-5323

Pesquisador corresponsável: João Paulo de Lorena Silva.
E-mail: joaopaulopalmas@gmail.com/ fone: (31) 97517-7581

Olá criança, você é muito importante para nós e, por isso, estamos te convidando para participar da pesquisa “Infâncias *queer* nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados”. Essa pesquisa é orientada pela professora Marlucy Alves Paraíso, da Universidade Federal de Minas Gerais, que é uma escola onde as pessoas maiores estudam.

Essa pesquisa será feita na sua escola e irá acontecer da seguinte forma: O pesquisador João Paulo assistirá às aulas na sua turma, em uma carteira no 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 poderão ser utilizados para fins científicos e poderão ser publicados, mas sem identificar as crianças (nem seu nome), que participaram da pesquisa.

O objetivo da pesquisa será investigar como vocês vivenciam o cotidiano da escola, as relações que vocês desenvolvem entre vocês, com os seus corpos e sexualidade, assim como com as aulas e professores/as. Pedimos sua autorização, portanto, para a coleta, o armazenamento e o descarte dos dados gerados por meio de observação das aulas e de todas as demais atividades que você realiza e participa aqui na escola.

Talvez essa seja a primeira vez que você é convidado/a para participar de uma pesquisa. Assim, é importante você saber que existem alguns riscos. Assim, se em algum momento você se sentir incomodado/a, se você se sentir com vergonha ou com medo, peço para me procurar e dizer o que você está sentindo. E também se acontecer de você não querer mais participar da pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problema, basta dizer para mim o motivo e o seu incômodo. Mas acho importante você saber que a sua participação irá contribuir para melhoria da educação e da escola da cidade de Belo Horizonte. Todas as informações que a gente obtiver aqui serão utilizadas para fins acadêmicos, ou seja, serão usadas lá na escola onde as pessoas maiores estudam.

Se você tiver alguma dúvida pode me perguntar pessoalmente ou então você ou o seu responsável pode nos ligar nos seguintes telefones: João Paulo (31) 97517-7581; ou em casos de dúvidas éticas, para o nosso amigo do COEP (31) 3409-4592.

Todas as crianças que forem participar da pesquisa receberão uma via desse documento. E caso você se interessou e queira participar, basta preencher os dados abaixo:

MEU NOME É: _____.

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA:

_____.

EU SOU SUJEITO DE DIREITO E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA:

(ASSINATURA DA CRIANÇA)

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

João Paulo de Lorena Silva

Pesquisadora corresponsável