



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO**



**GABRIELA NEVES PAULA DE SOUZA**

**GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO EM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA:  
CORPOS QUE EXISTEM E RESISTEM**

RONDONÓPOLIS - MT

2021

**GABRIELA NEVES PAULA DE SOUZA**

**GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO EM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA:  
CORPOS QUE EXISTEM E RESISTEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidades, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof. Dra. Raquel Gonçalves Salgado.

RONDONÓPOLIS - MT

2021

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

N518g Neves Paula de Souza, Gabriela.  
GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO EM MEMÓRIAS DE  
INFÂNCIA: : CORPOS QUE EXISTEM E RESISTEM / Gabriela Neves Paula de  
Souza. -- 2021  
94 f. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Memórias. 2. Infâncias. 3. Gêneros. 4. Educação. 5. Sexualidades. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CAMPUS DE RONDONÓPOLIS**  
**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO EM MEMÓRIAS DE INFÂNCIA: CORPOS QUE EXISTEM E RESISTEM**

**AUTORA: MESTRANDA GABRIELA NEVES PAULA DE SOUZA**

Dissertação defendida e aprovada em **29 de SETEMBRO de 2021.**

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado (Presidente Banca / Orientador)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

2. Doutor(a) Aguinaldo Rodrigues Gomes (Examinador Interno)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

3. Doutor(a) Leonardo Lemos de Souza (Examinador Externo)

Instituição: UNESP

4. Doutor(a) Carmem Lúcia Sussel Mariano (Examinador Suplente)

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/Universidade Federal de Rondonópolis

**RONDONÓPOLIS, 29 de SETEMBRO de 2021.**



Documento assinado eletronicamente por **Aguinaldo Rodrigues Gomes, Usuário Externo**, em 26/10/2021, às 14:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonardo Lemos de Souza, Usuário Externo**, em 29/10/2021, às 11:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **RAQUEL GONCALVES SALGADO, Docente da Universidade**



Federal de Mato Grosso, em 29/10/2021, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufmt.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3949985** e o código CRC **5EA05D94**.

Referência: Processo nº 23108.077390/2021-46

SEI nº 3949985

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais pela vida e apoio aos estudos.

À Clau por todo estímulo e crença na minha potência como pesquisadora e mulher.

Aos meus amigos Dafne, Letícia e Joe por toda paciência e troca de saberes no processo de pesquisa.

À minha orientadora Raquel Gonçalves Salgado pelo acolhimento de minhas ansiedades e inspiração de ser humano.

Às/Aos participantes da pesquisa que confiaram e compartilharam suas histórias.

Às/Aos estudiosos que embasam esta pesquisa, por dedicarem suas vidas à construção de um mundo melhor.

## RESUMO

Recentemente, a ascensão política de discursos moralistas e conservadores que usam a “defesa da inocência da infância”, como mote eleitoral e político, tornou-se lugar comum na cena pública. Especificamente, no Brasil, esses movimentos conservadores ganharam força e têm repercutido diretamente na educação, sobretudo no combate à denominada ideologia de gênero nas escolas. Alvos de censura, as palavras “gênero” e “orientação sexual” foram retiradas do Plano Nacional de Educação, bem como de muitos planos educacionais nas esferas dos Estados e municípios. Considerando esse cenário político e educacional, esta pesquisa, que pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis, e à linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, visa problematizar o discurso de inocência atrelado à infância e o binarismo de gênero como estruturante da matriz discursiva da criança ideal-típica e do *telos* da vida humana, discutindo as produções de sofrimentos e violências em virtude de um ideal normativo para existir. Os referenciais teóricos que embasam a pesquisa se dão nas interlocuções com os/as seguintes autores/as: Judith Butler, René Schérer, Walter Benjamin e Michel Foucault. A estratégia metodológica consistiu em uma chamada pública em meios de comunicação virtual (Instagram, Whatsapp, Facebook, e-mail), destinada aos/às estudantes universitários, da graduação e da pós-graduação, do Câmpus de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso. Foi publicado nesses meios um convite para a partilha de experiências de corpos infantis, marcados pela resistência à moldura dos gêneros heteronormativos, por meio de um texto escrito encaminhado por um formulário do Google Form. Partindo da minha própria história e das memórias das/os participantes, expusemos processos educativos de gênero que apresentaram o corpo como objeto de controle em destaque. O corpo da criança dócil foi reprimido e educado tanto nas lembranças escolares quanto nas lembranças familiares. Trabalhar com narrativas de infâncias reais e conseguir narrar minha própria história, possibilitou que esta pesquisa se afastasse do discurso neutro da ciência e fosse construída como uma escrita de valorização da experiência, da oralidade, da memória e da subjetividade. Esta pesquisa configura-se como forma de denúncia à violência e sofrimento infantis que são rechaçados das conversas familiares, dos livros de psicologia, dos programas de TV, da política, das salas de aulas, da literatura, das aulas de educação física, das brincadeiras da rua, do jogo de futebol etc.

**Palavras chave:** memórias; infâncias; gêneros; sexualidades; educação.

## ABSTRACT

Recently, the political rise of moralistic and conservative discourses that use the “defense of childhood innocence” as an electoral and political motto has become commonplace on the public scene. Specifically, in Brazil, these conservative movements have gained strength and have had direct repercussions in education, especially in the fight Against the so-called gender ideology in schools. Targets of censorship, the words “gender” and “sexual orientation” were removed from the National Education Plan, as well as from many educational plans in the spheres of states and municipalities. Considering this political and educational scenario, this research, which belongs to the Postgraduate Program in Education, at the federal University of Mato Grosso, from the Rondonópolis Campus, and to the research line “Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity”, aims to problematize the discourse of innocence linked to childhood and the binarism of gender as structuring the discursive matrix of the ideal-typical child and the telos of human life, discussing the productions of suffering and violence due to a normative ideal to exist. The theoretical references that support the research are given in the dialogues with the following authors: Judith Butler, René Schérer, Walter Benjamin and Michel Foucault. The methodological strategy consisted of a public call in virtual media (Instagram, Whatsapp, Facebook, e-mail), aimed at university, undergraduate and graduate students from the Rondonópolis Campus of the Federal University of Mato Grosso. An invitation to share experiences of children’s bodies, marked by resistance to the frame of heteronormative genres, was published in these media, through a written text sent by a Google Form. Based on my own history and the memories of the participants, we exposed gender educational processes that presented the body as a prominent object of control. The docile child’s body was repressed and educated in both school and Family memories. Working with narratives of real childhoods and being able to narrate my own story, made it possible for this research to move away from the neutral discourse of Science and be constructed as a writing that values experience, orality, memory and subjectivity. This research is configured as a way of denouncing child violence and suffering that are rejected from Family conversations, psychology books, TV, programs, politics, classrooms, literature, physical education classes, games on the street, the football game, etc.

**Keywords:** memories; childhoods; genres; sexualities; education,



## SUMÁRIO

<b>A PESQUISA</b>	<b>7</b>
<b>1 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DISPOSITIVOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	<b>9</b>
1.1 A narração do passado e as ressignificações no presente	21
1.2 Gênero, sexualidade e a narração de si	29
<b>2 A INFÂNCIA IDEAL-TÍPICA E SEUS EFEITOS NORMATIVOS</b>	<b>38</b>
<b>3 INFÂNCIAS, GÊNEROS E SEXUALIDADES</b>	<b>49</b>
<b>4 MOLDURAS DE GÊNERO NO PROCESSO EDUCATIVO: MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS INSURGENTES</b>	<b>63</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE A - CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE C - FORMULÁRIO ELETRÔNICO</b>	<b>93</b>

## A PESQUISA

Esta não é uma pesquisa neutra. Ela tem caráter político, subversivo e crítico. Tratamos, aqui, de experiências infantis que foram silenciadas pela sociedade, pela história, pela ciência, pela família, etc. São memórias de infâncias que contrariam as normas. Crianças que tiveram suas histórias e corpos violados em nome de um ideal normativo de gênero. Lançando mão dos estudos feministas interseccionais e decoloniais, a narrativa deste texto pretende situar o leitor geográfica e historicamente nas forças presentes no discurso e na política conservadora dos modos de produção e submissão.

Ao tensionar o projeto conservador atual de educação que alega em favor da “proteção da infância” criar dispositivos de manutenção de roteiros normativos de gênero, esta pesquisa põe em questão as crianças que destoam dessa infância idealizada, em especial, em relação aos gêneros apresentados como normas de vida na cultura. Inspirada nas coletâneas argentinas *Chonguitas: masculinidades de niñas* (tron; flores, 2013) e *Mariconcitos: feminidades de niños, placeres de infancia* (BURGOS; THEUMER, 2017) e atravessada por discursos conservadores que compõem o cenário político atual, esta pesquisa busca analisar como as memórias de infâncias transgressoras às normas de gênero aparecem marcadas por processos educativos que definem quais infâncias, sexualidades e gêneros são inteligíveis e quais não são.

Evidenciamos, na última década, a ascensão política de discursos moralistas e conservadores que usam a “defesa da infância” como bandeira eleitoral. Especificamente no Brasil, essa onda conservadora tomou força após a eleição de um presidente, que se assenta na defesa da inocência das crianças, da educação judaico-cristã e no combate à ideologia de gênero nas escolas. Por meio da proliferação de *fake news*<sup>1</sup>, criou-se uma atmosfera de agressividade e polarização no país: de um lado, aqueles que defendem a inclusão das diversidades e das igualdades nas relações de gêneros e, de outro, aqueles que defendem os valores hegemônicos da família tradicional cristã.

---

<sup>1</sup> Fake news são notícias falsas divulgadas principalmente nas redes sociais. Os boatos têm informações irreais que apelam para aspectos emocionais do leitor/espectador.

Ancorados em uma moral burguesa, heteropatriarcal e em valores religiosos, governantes têm fomentado a intolerância dos debates públicos e o ressurgimento do totalitarismo em ações políticas no Brasil. Ganham destaque na sociedade enlacs políticos, religiosos e econômicos que engendram o avanço de vozes conservadoras e neoliberais nos debates públicos sobre o campo da educação. Interpretado acertadamente por Aguinaldo Gomes (2019, p. 147), como um movimento de “falocracia” ou “machocracia” – “regime político em que seres humanos do gênero masculino dominam a cena política e transformam o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e o repúdio às diferenças numa pauta política”, esses grupos reivindicam a supremacia familiar em relação à educação das crianças e dos jovens. Pregam que o ensino público deva ter como meta apenas a preparação ao mercado de trabalho, deixando aos pais a tarefa de apresentar o mundo segundo suas convicções. E, como bandeira, luta-se por uma educação que se diga “neutra”, logo, criminaliza-se a ética pedagógica da criticidade científica e espera-se do professor um agente reprodutor de conhecimentos objetivos.

O slogan da educação “neutra” esconde a compreensão de que a escola precisa ser neutralizada, para que a autoridade que os pais exercem sobre os filhos possa ser absoluta. O espantinho da doutrinação dos alunos por professores “esquerdistas”, pretexto para a criminalização do pensamento crítico em sala de aula, serve para frustrar o objetivo pedagógico de produzir cidadãos e cidadãs capazes de reflexão independente, respeitosos das diferenças, acostumados ao debate e à dissensão, conscientes de seu papel, individual e coletivo, na reprodução e transformação do mundo social (MIGUEL, 2016, p. 617). Com objetivo de polemizar pautas igualitárias de direitos econômicos, raciais e de gêneros, esses grupos utilizam também como estratégia política o negacionismo histórico. Vemos a declaração explícita, hoje, no Brasil do negacionismo a partir de pronunciamentos públicos de representantes estatais e eleitores que buscam invalidar todo o contexto histórico que fundou e sustenta até hoje as desigualdades econômicas e sociais. Gomes (2019) ressalta, ainda, a historicidade desse fenômeno pontuando que este surgiu após a Segunda Guerra Mundial ao contradizer o holocausto, a teoria evolucionista e tomar o nazismo como política esquerdista. Esse movimento, conhecido também como revisionista, “por razões religiosas, conspiracionistas ou com vistas a beneficiar

certos grupos rejeitam teses amparadas em estudos científicos e documentados, apoiando-se em ideias controversas e de pouca confiabilidade” (2019, p. 151).

De modo geral, o enfretamento da desigualdade social extrema e a defesa dos direitos humanos passam a ser consenso nos discursos públicos após a experiência da ditadura militar no Brasil. No entanto, evidenciam-se hoje força política em discursos conservadores que tratam questões das desigualdades como resultados da “meritocracia” e a crítica às tradicionais hierarquias e privilégios como uma “ameaça” a ser combatida. É nesse contexto de valorização ao tradicionalismo, de polarização política, de ascensão de movimentos conservadores, de exaltação ao golpe militar de 1964 e de um parlamento formado, em sua maioria, por homens brancos, ricos e religiosos que a política educacional vira pauta nacional.

Nos últimos anos, em especial na campanha eleitoral, uma polêmica sobre diferenças dos gêneros tomou conta de diversos setores da sociedade brasileira. Alvos de censura, as palavras “gênero” e “orientação sexual” foram recentemente retiradas do Plano Nacional de Educação brasileiro, bem como de muitos planos educacionais nas esferas do Estados e municípios. Governantes moralistas-religiosos difundiram pautas proibitivas e criminalizadoras desse debate na vida social, sobretudo com crianças, rechaçando a possibilidade de existências não alinhadas aos estereótipos de gêneros heteronormativos, os únicos reconhecíveis como pertencentes à “natureza humana” e encarnados na criança ideal.

Rogério Junqueira (2012, p. 190), por meio de relatos de professoras das redes públicas que participaram de cursos de formação continuada no âmbito do Programa Brasil Sem Homofobia no Brasil, enfatiza que dimensões da heteronormatividade estão presentes no cotidiano escolar fabricando hierarquizações e estigmatização. Ele traz, no prólogo de seu artigo, alguns trechos de relatos das participantes da pesquisa. Trago abaixo um deles:

Temos um problema em minha escola: um garoto afeminado demais, com muitos trejeitos. É ótimo dançarino! Apanha sempre dos colegas, e todos os professores riem dele. Eu já lhe disse: “Tu és gay mesmo, tudo bem, eu respeito, mas para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti”. Já mandei chamar a mãe dele. Ele está com 6 anos agora. Que fiz com os outros? Fazer o quê? (Relato de Coordenadora Pedagógica)

A fala dessa coordenadora é o retrato do modo como a marginalização escolar recai sobre crianças que não correspondem aos padrões normativos de gênero. No cotidiano escolar percebemos uma série de procedimentos vinculados a processos sociais de segregação e privilégios que interferem não somente na construção identitária, mas também no desempenho de aprendizado das crianças e jovens. Comprometendo o direito de usufruir de uma educação de qualidade e exercer a cidadania, a criança de 6 anos (citada acima) é “afeminada demais”, “apanha sempre dos colegas”, “todos os professores riem dela” e tem uma coordenadora pedagógica que lhe enquadra como gay e adverte: “para de desmunhecar, pois estás atraindo a ira dos outros sobre ti”.

Destaco aqui as reflexões de Adriana Magalhães Dias (2018) que se empenha em discutir como os neonazistas e a extrema-direita propagam um ideal de outro como “não pessoas” ou “menos pessoas”, reforçando a segregação e a aniquilação desses outros, sendo eles judeus, negros, homossexuais, imigrantes e/ou deficientes. Discursos de ódio, a perda de privilégios atravessam esses movimentos durante toda a história e, para evitar a barbárie, se faz necessário reconhecê-los e apontá-los quando se manifestam nos governantes. Em entrevista ao jornal da UNICAMP, a pesquisadora, citando a obra de Peter Gay - *O cultivo ao Ódio*, elenca três pilares de sustentação da cultura do ódio: 1) a crença na meritocracia sem levar em consideração as desigualdades históricas; 2) a construção deturpada de quem é o “outro” (imigrante, gay, negro, judeu, deficiente) que rouba o seu lugar natural de direito; e 3) o culto à masculinidade como símbolo de força e superioridade (SUGIMOTO, 2018). Não é coincidência que esses três aspectos sejam encontrados cotidianamente na fala, twitter, live e/ou instagran de governantes brasileiros.

O movimento conservador, também de manutenção da família nuclear tradicional, opera na sustentação do sistema econômico de exploração vigente. Ideias e políticas de igualdade ameaçam hierarquias perpetuadas ao longo do tempo tanto na esfera mercadológica quanto na esfera doméstica da vida privada. No modelo conservador, o feminino e a infância têm lugar de submissão determinado, a mulher é vista como “apoio” e a criança, um “sujeito por vir”, ou seja, um/a cidadão/ã que só existe no futuro. Seguindo a lógica do fundamentalismo religioso e do ultraliberalismo econômico, o Estado de direito é

tido como um inimigo a ser combatido, pois tem como função principal (ou ao menos deveria ter) combater desigualdades. Isso, por si só, já representa ameaça a hierarquias que se perpetuam na história, nas relações de mercado e na estrutura familiar (MIGUEL, 2016).

Tomando a criança como sujeito cultural, transpassado por normas e modelos, a infância é hoje projeto fabricado por instituições de ensino, discursos midiáticos, formulações científicas e perspectivas de verdades pré-estabelecidas. A “criança ideal-típica” (BURMAN, 2008) dos roteiros desenvolvimentistas é coesa e coerente a uma série de etapas de desenvolvimento correspondentes a uma infância universalizada, alheia à cultura, à história, à classe social, ao gênero e à sexualidade.

Na cultura ocidental, a orientação sexual e identidade de gênero é diretamente relacionada ao sexo genital de nascença, e naturalmente destinada à atração erótica afetiva ao sexo e gênero oposto. Nesse binarismo de pênis x vagina, feminino x masculino, heterossexualidade x pecado, a criança é lançada a normas de expressão enrijecidas que anulam qualquer divergência às normas. Dessa forma, quem aponta na ultrassonografia um órgão reprodutor masculino, um pênis, é seguramente um homem em formação. Este, naturalmente, terá interesse em atividades machistas e desejará erótico/afetivamente um ser humano com uma vagina que performe feminilidade. Da mesmo modo, quem apresenta uma vagina tem seu destino traçado como uma mulher que deve ter atração erótico-afetiva por um homem com pênis. Letícia Lanz (2014, p. 40) diz que “nenhuma outra possibilidade de combinação entre sexo, gênero e orientação sexual é plenamente aceita e legitimada, ainda que seja mais tolerada no mundo atual”.

Heteronormatividade é, pois, um dispositivo totalitário e hegemônico resultante da aplicação compulsória das normas binárias de conduta de gênero a todas as relações estabelecidas entre as pessoas na nossa sociedade. Assim, podemos descrever sexo como aquilo que a pessoa traz entre as pernas, gênero como aquilo que traz entre as orelhas e orientação sexual como quem ela gosta de ter entre os braços (LANZ, 2014, p. 40).

Fazendo oposição, a presente pesquisa almeja a problematização do discurso de inocência atrelado à infância e do binarismo de gênero como

estruturante da matriz discursiva da criança ideal-típica e do *telos* da vida humana. Com isto, busca discutir as produções de sofrimentos e violências em virtude de um ideal normativo para existir. Põem-se em questão as crianças que transgridem o cumprimento dessa infância idealizada, em especial, em relação aos gêneros apresentados como normas de vida na cultura. Para tanto, como objetivo principal, busca-se analisar memórias de infâncias não normativas e suas relações com os processos educativos de gênero, no sentido de compreender como nessas narrativas aparecem as tensões entre os discursos que reiteram as normas de gênero e sexualidade e os que são dissonantes. Os objetivos específicos são: 1) compreender como nas memórias de infância aparecem as tensões entre os discursos que reiteram as normas de gênero e sexualidade e os que são dissonantes; 2) analisar como os processos educativos, que atuam no agenciamento das normas de gênero e sexualidade, produzem tanto as experiências e os corpos infantis definidos como inteligíveis quanto os que são demarcados como abjetos; 3) problematizar, no campo da educação, os regimes de inteligibilidade que são produtores do esquecimento forçado de violências e precariedades nas vidas de crianças e jovens; 4) oferecer visibilidade à produção de narrativas de infâncias que vão na contramão da narrativa desenvolvimentista como resistências políticas à legitimação de uma única forma de ser e viver no campo da educação.

A questão que me convoca em 2021 a discorrer sobre discursos marcados pela ordem da colonialidade é tão urgente quanto antiga, já que o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade. Na América Latina, sabemos que a história à qual temos acesso é contada pelos colonizadores: homens, europeus, brancos, da elite. Por isso, considerando o contexto brasileiro e as reflexões propostas pela temática “educação e gênero”, proponho-me a revisitar nossa história questionando os discursos colonizadores que marcam o projeto de uma sociedade dócil e subalternizada.

A percepção do lugar que ocupamos, como brasileiros, no sistema-mundo-capitalista é essencial para a distinção identitária dos contextos sócio-históricos que nos permeiam como latinos. Assumindo-me também como objeto desta pesquisa, interessam-me as histórias dos sujeitos não europeus e não normativos que dão sustentação às discussões aqui levantadas.

Atentando-nos para o campo das produções teóricas sobre sexualidade e gênero, verificamos que o cruzamento entre produção de identidades dissidentes e colonialidade é pouco desenvolvido e seus principais porta vozes são, em sua maioria, brancos europeus. No mundo globalizado, vivemos lutas políticas por acesso a direitos que tornam necessária a politização das pautas identitárias em matéria de questões geográficas, raciais, sociais, de gênero e/ou sexualidade (REA, AMANCIO, 2018). Nesse sentido, trago também para o texto autoras/es brasileiras/os que sustentam teoricamente posicionamentos que se opõem ao modelo hegemônico do pensamento ocidental. Articulado o contexto local e global, traçam críticas ao modo como a intersecção de diferentes marcadores sociais são importantes ferramentas para pensarmos nossa realidade e construir saberes não hegemônicos.

Ter nascido mulher em um país extremamente machista, reconhecer-me como bissexual em uma família tradicional cristã, crescida e domiciliada no interior do estado de Mato Grosso, região conhecida por ostentação ao tradicionalismo e grande avanço no setor agrário, e ser estudante de Universidade Pública me incitam a redigir um outro lado da história, a minha própria história. A partir de discussões teóricas sobre a colonização do ser e as relações de poder que perpassam a infância, pretendo discorrer sobre como os discursos dominantes e conservadores de uma política neoliberal tracejam os contornos de uma criança ideal. Colocando-me também como foco das lentes desta pesquisa, faço críticas a ideias cristalizadas e reproduzidas permanentemente nas relações de gênero e sexualidade, assumo, com minha própria história, que o processo de colonização não ficou apenas no passado nem tão pouco na economia.

Estudiosa contemporânea das relações de gênero, Judith Butler busca, em sua obra, desconstruir a violência normativa que pressupõe morfologias ideais do sexo “natural”, essas que passam a formar parte do campo do “humano e do ‘vivível” (BUTLER, 2014, p. 26, grifo da autora). Para Butler (2014), as pessoas tornam-se inteligíveis ao se tornarem gendradas na matriz heteronormativa que, por meio das práticas reguladoras (leis, expectativa social, cultura etc), tem como finalidade produzir sujeitos coerentes em relação ao alinhamento sexo/gênero/desejo.



As violências, que se voltam às pessoas que escapam da definição binária de gênero, atuam na produção de esquecimentos e anulação de aparecimento social. São existências rechaçadas, histórias aniquiladas e corpos violados. Compreender a “história a contrapelo”, como afirma Walter Benjamin (1985), é evidenciar as ausências de registros históricos oficiais dessas existências. Dessa forma, as memórias dessas infâncias silenciadas buscam no passado formas de libertá-las do esquecimento forçado e das inquietações decorrentes desse apagamento. Como marcos de resistência ao esquecimento, as memórias, nesta pesquisa, estão relacionadas aos modos como as experiências do passado atravessam os narradores do presente, independentemente de como de fato ocorreu a cena narrada (BENJAMIN, 1985).

É nesse contexto de infâncias normativas, existências anuladas e silenciamentos forçados que esta pesquisa se ancora, a qual tem como pano de fundo o engajamento político e ético com os corpos que importam, com as potências de vida que se dão frente a uma engrenagem opressora. Pontuando a diferença como grandeza, as análises voltam-se para os modos como os regimes de inteligibilidade da vida causam invisibilidades sociais, exclusões, violências e sofrimentos.

Nesse sentido, esta pesquisa mostra-se relevante por evidenciar o contexto histórico-social da criança contemporânea e permite-nos ainda questionar o atual cenário político, no qual deparamo-nos com a ascensão de discursos moralistas e conservadores em detrimento das análises científicas. Ao relacionar as experiências de meninos e meninas com a realidade cultural do país diante dos papéis de gêneros, trazemos para o cenário da educação questões, ainda negadas, que entram em choque com um modelo social enraizado na cultura brasileira, o do patriarcado.

Além da relevância teórica, do contexto histórico e político que se delineia, do caráter ético, resistente e político da pesquisa, é importante ratificar o que, como pesquisadora, me leva a debruçar-me sobre a temática: ser mulher, psicóloga e bissexual, constituída, também, em uma educação conservadora e sexista, implica-me nas problematizações da pesquisa. Dito isto, a importância de compreendermos como os sentidos da experiência infantil reverberam na memória do adulto e como essas relações se traduzem em modos de ser no presente é possibilitar uma quebra no discurso hegemônico da infância, pois,

“tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros. (...) Deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (BAKHTIN, 2003, p. 374).

Fazendo resistência a essa onda reacionária e totalitarista que vivemos atualmente no Brasil, esta pesquisa oferece visibilidade à produção de narrativas de infâncias que vão na contramão da narrativa desenvolvimentista oficial. A partir da análise de narrativas disponibilizadas virtualmente (Google Form) pelas/os participantes, questionam-se as redes de poderes que se engendram a fim de ordenarem coerência e universalidade à experiência infantil. Assumindo uma intervenção micropolítica na realidade vivencial de pessoas que tiveram suas experiências infantis marcadas e banidas do meio social em nome de um ideal normativo, esta pesquisa propõe-se a provocar memórias que vão na contramão dos esquecimentos forçados das experiências do passado que não cabem nos roteiros prescritos das normas de gênero e sexualidade.

As narrativas de si, nesta pesquisa, voltam-se para o reconhecimento e a produção da própria história, visto que o ato de narrar por si só expressa a exclusividade da experiência e produz sentidos a partir do vivido, possibilitando outros modos de existir no futuro. Pesquisar e escrever sobre esse tema é também revisitar minha própria história. Trazendo também minhas experiências como justificativa a este estudo, trago, como autora, experiências de um não lugar, memórias de inadequação e de descoberta de potências. Para melhor compreensão, minhas narrativas aparecerão no texto em fonte Times New Roman, em itálico. Em outros momentos, trago as narrativas das/os participantes para discussão com os teóricos, essas aparecerão com recuo, apresentadas com o nome das/os autores dos textos em negrito.

*Eu, mulher cisgênero e bissexual, desde a adolescência, tive minhas relações familiares e sociais restritas por causa de uma sexualidade não normativa. As primeiras vivências de maturação sexual, naturais da adolescência, foram interditadas e muito conflituosas. Era preciso ter muito cuidado para não ser “descoberta”, logo, a espontaneidade, a alegria e a comunicação ficaram encobertas.*

*Vinda de família extremamente religiosa e conservadora, “cresci aos pés do altar” como minha mãe costumava dizer cheia de orgulho. O altar era cristão e católico, não cabia desvios, outras crenças ou verdades. A família, que se organizava em*

*vigilância constante das “más influências”, entendia que eu estava vulnerável às tentações do mundo e que deveria impedir a corrupção do divino em mim.*

*Na infância, tudo ocorreu bem, pois eu sempre fui carinhosa e comunicativa. Adorava brincar de casinha e ensaiar a maternidade com as bonecas. Meus pais eram sujeitos empenhados nas funções paternas, promoviam noites de jogos, viagem em família, sexta-feira de filmes etc. Na época, pertencíamos a uma comunidade religiosa muito ativa e na cidade recém fundada, no interior do Mato Grosso, meus pais e seus amigos deram início ao movimento carismático católico, do qual são líderes atuantes até hoje.*

*Foi na adolescência, com o imperativo da sexualidade que a harmonia familiar se rompeu. Por volta dos 15 anos, idade em que vivi o primeiro amor (ele era homossexual), um abismo se fez entre minha mãe e eu. Ela sabia que aquela amiga não era só uma amiga e, a cada movimento de repressão por parte dela, mais distante eu me colocava. Existia um segredo (que todos sabiam), algo que não podia ser dito, visto ou vivido. Era “o pecado mundano, o erro adolescente, o mal fazendo morada”. Eu vivi intensos conflitos por causa de frases como estas. Estava desajustada, sem lugar ou identificação. Lembro que, nessa época, em um momento de intenso sofrimento, recorri ao padre para confissão: “eu já tentei, mas não consigo parar de gostar dela”. Foram 4 anos de tentativas, retiros religiosos, transtorno alimentar e muito desgaste emocional. Embora eu fosse muito jovem, vivia com muita seriedade aquele conflito, pois entendia que se tratava da eternidade celestial ou infernal. Eu sentia medo e culpa o tempo todo. Foi uma fase terrível para todos!*

*Hoje, depois do amadurecimento, muita análise e estudos, questiono como poderia ter sido nossa história familiar, se o amor fosse imperativo ao invés de toda a religiosidade que vivemos.*

Histórias como a minha são comuns, pessoas que não correspondem aos ideais de gênero nascem em todas as famílias e as normas sociais enrijecidas são motivo de sofrimento para todas/os. Existe um espaço de frustração e luto por aquilo que “deveria ter sido, mas não foi”. Essa expectativa em torno da correspondência entre sexo, gênero e sexualidade é introduzida pela história e lógica cultural dominante. Nesse sentido, os estudos pós-coloniais questionam concepções reproduzidas e naturalizadas de sociedade que desqualificam certos sujeitos e legitimam desigualdades. São exercícios de pensamento em busca de pedagogias descolonizadoras que visem a emancipação desde o

nascimento, entendendo que natureza é biologia e “papel e destino é ideologia, é representação, é símbolo construído” (MIRANDA, 2011, p.10).

O modo como as normas sociais de gênero são comunicadas, interpretadas e representadas delimita um espaço de força simbólica. Essas normas não estão presentes apenas nas comunidades religiosas, elas são reproduzidas nas instituições educacionais, nas mídias sociais, na moda, na ciência, na história etc. Questionar os discursos sutis de naturalização e legitimação de corpos, sexualidades e gêneros abre espaço para a diversidade subjetiva e modos de relações menos opressores. Por tudo isso, a discussão desta pesquisa faz-se urgente no atual cenário político brasileiro, pois busca tensionar pautas proibitivas e criminalizadoras do debate sobre desigualdades e diversidades de gêneros na vida social.

A educação sempre foi campo de intervenções políticas, pois as regras democráticas de igualdade ameaçam as hierarquias (econômicas e domésticas) existentes. É nesse contexto de conservadorismo religioso, de supremacia familiar, de infâncias normativas e silenciamentos forçados que se ancora esta pesquisa. Para problematizar, no campo da educação, os regimes de inteligibilidade que são produtores do esquecimento forçado, de violências e precariedades nas vidas de crianças e jovens, construímos, no primeiro capítulo, interlocuções entre a análise do discurso de Michel Foucault (1996; 2015) e os conceitos de memória e narração a partir dos escritos de Walter Benjamin (1985) e Jeanne Marie Gagnebin (2006; 2013; 2014). No segundo capítulo, contextualizamos historicamente o conceito de infância na cultura ocidental, produzido a partir do século XVIII, fazendo interlocução com autores, como René Schérer (2009), Michel Foucault (2006) e Erica Burman (2008). Para abordar as relações de poder nas infâncias, sexualidades e gêneros e os modos como esses dispositivos produzem uma matriz de inteligibilidade da vida, no terceiro capítulo, embasamo-nos em autoras/es, como: Judith Butler (2014; 2015a; 2015b; 2017; 2018); Paul Beatriz Preciado (2013); bell hooks (2013); Bruno do Prado Alexandre (2019); Raquel Gonçalves Salgado (2018; 2019) e Leonardo Lemos de Souza (2018). As análises das narrativas, junto às discussões teóricas, aparecem no quarto capítulo.

O público alvo da pesquisa são estudantes universitárias/os que se autodeclararam, em sua maioria, negras/os, mulheres, heterossexuais.

Como peças sem formas de um paradoxal quebra-cabeça de verdades científicas, os referenciais teóricos deste texto questionam a pretensão de uma verdade universal da ciência positivista. Aqui, reivindicamos a categoria da educação como prática de liberdade que se movimenta na desconstrução da velha lógica binária de certo ou errado e se afirma na práxis de uma nova realidade, “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, 2013, p. 26). Interrogando os paradigmas que constroem um discurso colonizado nivelador de verdade, sob a aparência da exatidão, as/os autoras/es, que são referências deste texto, nos inspiram a construir uma nova ordem de ciência, analisam e autorizam narrativas de populações excluídas da narração histórica dominante.

## 1 MEMÓRIAS DE INFÂNCIA E DISPOSITIVOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Dada a natureza sutil da investigação, a pesquisa está inserida na abordagem qualitativa. Nessa perspectiva de estudo, existe uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que são da mesma natureza (MINAYO, 2008). Esta pesquisa envolve-se com memórias, desejos, afetos e territórios de atores sociais. Busca aprofundar a complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares de pessoas que viveram experiências educativas e punitivas de gênero na infância.

Inspirada nas coletâneas argentinas *Chonguitas: masculinidades de niñas* e *Mariconcitos: feminidades de niños, placeres de infancia*, que abordam narrativas de infâncias de homens e mulheres, de diferentes países latino-americanos, que resistem aos roteiros normativos de gênero, esta pesquisa também apresenta como estratégia metodológica uma chamada pública em meios de comunicação virtual (*Instagram, Facebook, e-mail e Whatsapp*) para a participação na pesquisa. Foi publicado nesses meios um convite (apêndice A) para a partilha de experiências de corpos infantis, marcados pela resistência à moldura dos gêneros heteronormativos, por meio de um texto escrito. Nesse convite virtual, constavam: objetivos da pesquisa; condições de participação; e o link de acesso ao formulário virtual (Google Forms).

A pesquisa teve como público alvo estudantes universitárias/os, da graduação e da pós-graduação, do Câmpus de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, as/os quais, para serem participantes, deveriam estar devidamente matriculadas/os em algum dos diversos cursos ofertados no Câmpus. Tivemos como critério de inclusão: participantes com 18 anos ou mais; ter vivido experiências não normativas de gênero e sexualidade durante a infância; ter preenchido o formulário virtual com o aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido; ter vivido durante a infância no Brasil ou atualmente morar no país; ter enviado dentro do prazo estipulado o texto escrito.

O instrumento de coleta de dados foi um formulário eletrônico (apêndice C) a fim de obter informações gerais do público alvo: nome completo, idade, nome fictício (caso deseje), registro de matrícula estudantil e como se declara em relação à raça/etnia, gênero e orientação sexual. O Termo de Consentimento

Livre Esclarecido (apêndice B) aparece no formulário com alternativa de aceite ou não aceite e foi considerado critério de inclusão e exclusão da pesquisa. Ao responder às perguntas e aceitar o Termo, o formulário virtual orienta a/o participante a desenvolver um texto que retrate suas experiências infantis de resistência à moldura binária das performances de gênero.

A estratégia metodológica de análise baseia-se na compreensão das memórias de infância, como narrativas de uma vida passada, impossível de ser recuperada tal como aconteceu, mas como ressignificação constante do vivido e como possibilidade de, na condição de memória, interrogar o presente. A possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de relacioná-las com o que é vivenciado no tempo atual implica em um processo de ressignificação das experiências, visto que o próprio ato de narrar expressa a riqueza da experiência e nos coloca na dimensão da criação, da imaginação e da produção de sentidos a partir do vivido, abrindo novas possibilidades de existir no futuro. Para tanto, assumimos como principais referências teóricas Walter Benjamin (1985), Michel Foucault (1996, 2015) e Jeanne Marie Gagnebin (2006).

A análise de dados consiste em, a partir das narrativas e na particularidade da escrita, das memórias e da nomeação de si, questionar a trama que ordena coesão e uma suposta universalidade na experiência infantil, principalmente no tocante à educação, gênero e sexualidade. Buscar existências que não aparecem na narrativa oficial e só sobrevivem em atrito com o poder é, de certa forma, “juntar alguns rudimentos de uma lenda dos homens obscuros, a partir dos discursos que na infelicidade ou ira tocaram o poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 99).

A escrita de si, nesta pesquisa, é uma aposta metodológica na potência do autor. Quem narra, quem escreve a história é o centro das discussões e as narrativas são a passagem para a análise. Fazer existir no discurso científico infâncias que desapareceram, sem nunca terem sido ditas, é conferir valor e escutá-las onde falam por si próprias, “daquilo que elas foram na sua violência ou na sua infelicidade singular” (FOUCAULT, 2005a, p. 98). Com base no referencial teórico-metodológico da análise de discurso de Michel Foucault (1996; 2015) e dos estudos de gênero de Judith Butler (2014; 2015a; 2015b; 2016) para compreender os processos de reconhecimento de si no ato da interpelação do outro, as narrativas de memórias infantis,

disponibilizadas pelas/os participantes, consistem no *corpus* para problematizar o discurso binário de gênero como estruturante da matriz discursiva da criança ideal-típica e do *telos* da vida humana e, com isto, para discutir as produções de sofrimentos e violências que os discursos normativos evocam.

A curto prazo, os benefícios diretos desta pesquisa para os/as participantes dizem respeito à possibilidade de reflexão quanto às questões propostas, com o objetivo de ressignificação das tensões entre as suas memórias de infância e as situações vividas no presente. A longo prazo, os benefícios da pesquisa visam permitir que outros modos de viver a infância façam parte dos discursos científicos, dos espaços públicos, como a escola, do imaginário social e da política.

### **1.1 A narração do passado e as ressignificações no presente**

Walter Benjamin, considerado um dos maiores filósofos do século XX, buscou compreender a relação indivíduo-sociedade por meio da linguagem. Desenvolveu, em suas obras, o conceito de memória e narração atrelados a um passado potencializador de emancipação do presente. Questões relacionadas ao lembrar e esquecer percorrem toda sua obra. Benjamin (1985) construiu articulações científicas a partir de reminiscências, observação sobre fatos ocorridos e experiências vividas. Articulando passado, presente e futuro, de modo que os leitores não se apegassem a uma continuidade histórica de análise, ele fez resistência ao modelo tradicional de narrativa. Em suas obras, Benjamin problematiza o historicismo e procura dar ênfase à *história a contrapelo*, aquela não encontrada nos livros oficiais, os cacos da história que as narrativas dos “vencedores” insistem em deixar para trás.

Walter Benjamin é conhecido, talvez em demasia, por ser um teórico da memória e da conservação do passado. Sua obra oferece um manancial de belas citações para historiadores, conservadores de patrimônio ou de museus, pesquisadores e escritores que constata, com razão, a indiferença que caracteriza nossa atual relação com o passado (GAGNEBIN, 2014, p. 217).

Na contramão da cristalização histórica, aquela narrativa linear destinada à manutenção dos valores de uma classe social dominante, a memória singular de um autor “fora da narrativa oficial” liga o passado e o presente como fragmentos que anunciam furos na história oficial e centelhas de esperança aos



mortos e/ou excluídos. Para Benjamin (1985), a memória é sempre colocada lado a lado com a experiência autêntica, com o tempo histórico e a narração. O importante, para quem rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração. A memória traz os sentidos dos espaços individuais e coletivos. Não está ancorada nos fatos objetivos dos acontecimentos, mas sim no compartilhamento de experiências que são fabricadas no interior de uma realidade. Sem a dimensão da experiência, a história é composta por uma série de fatos cristalizados e sem força reflexiva.

A memória, para Benjamin (1985), significa o entrelaçamento entre o presente e o passado, é como um encontro entre o que está próximo e o que está distante, ausente. Nessa dialética entre passado e presente, individual e coletivo, selecionamos e armazenamos fragmentos de experiências e construímos memórias que nos compõem como sujeitos históricos. “Colecionamos fatos do passado, fragmentos para que no momento de lembrar o que talvez estivesse esquecido, a experiência possa vir à tona e a atualização do passado no presente seja possível” (ACHILLES; GONDAR, 2016, p. 182). A cada vez que nos dispomos a relembrar nossas experiências, nuances de passado produzem no presente uma nova narrativa de uma mesma lembrança. A possibilidade de evocar imagens significativas vividas no passado e de relacioná-las com o que é vivido no tempo atual implica em um processo de ressignificação das experiências, visto que o próprio ato de narrar nos coloca diante da dimensão da criação, da imaginação e da produção de sentidos a partir do vivido, abrindo novas possibilidades de existir no futuro.

Não trazemos aqui a memória como instância inconsciente da psique humana, mas buscamos o entrelaçamento dialético entre tempo-espaço que Benjamin (1985) propõe ao trazer como ato o reavivamento das lembranças do passado a partir de uma indução da memória. É como se esse processo de lembrar pudesse diminuir a distância ou mesmo reconverter a categoria de tempo e espaço. As lembranças infantis das normativas de gênero e sexualidade em espaços públicos, como o contexto escolar, por exemplo, são constituídas pela memória individual e coletiva.

A memória é o guia na produção da escrita sobre a infância, já que as narrativas são elaboradas na vida adulta, após as vivências das primeiras experiências com as normativas. Nesse sentido, é possível encontrar, nas

narrativas de si, tanto uma biografia particular quanto uma história coletiva – já que, ao falar de si, o/a narrador/a conta também a história dos costumes de uma época. Entre lembranças e esquecimentos, a reelaboração da experiência infantil coloca o/a narrador/a em uma sobreposição de lugares. Suas marcas, a partir das experiências, aparecem em um plano singular de memória ao mesmo tempo em que a história se dá em um contexto coletivo. É essa interlocução entre o subjetivo e o coletivo e entre o presente e o passado que buscamos nas análises das narrativas desta pesquisa.

Na intersecção entre história, experiência, memória e narração, existe uma crise de estruturas, pois a transmissibilidade da memória, a partir de uma análise subjetiva, episódica e/ou coletiva de um determinado acontecimento, põe em questão a forma como se produz conhecimentos e verdades sobre o mundo.

Narrar o passado envolve a compreensão do autor e do discurso, logo, o contexto histórico e as nuances que o engendram fazem parte dessa lógica. Jeanne Marie Gagnebin (2006) argumenta que a relação estabelecida com o passado é profundamente histórica e não nos interessa analisar a narrativa como estatuto de verdade histórica do passado, mas sim a importância da memória para a pessoa que a narra hoje, no presente. Interessa-nos, na narrativa, a relação que o presente faz com o passado e quais são os furos que a história oficial deixa em aberto.

Existe, na ciência, preocupação ativa com a verdade do passado, uma premissa de “história verdadeira” daquela nação, daquele povo etc. Gagnebin (2006, p. 39, grifos da autora) entende que essa afirmação do passado, que reduz as experiências em “todo”, “remete mais a uma ética da ação presente que a uma problemática da adequação (pretensamente científica) entre ‘palavras’ e ‘fatos’”. A ideia de globalização do saber, de uma verdade que seja única e universal aparece como proposta em produções científicas que rechaçam diversidade, territorialidade e subjetividade.

Benjamin (1985) argumenta que a história é feita de acontecimentos multifacetados, plurais e móveis. Ao homenagear os vitoriosos, a história universal promove o apagamento dos vencidos e sustenta o discurso da barbárie. Por isso, retomar memórias do passado é também potencial meio de emancipação do tempo de agora.

Nesse sentido, as violências, que se voltam às pessoas que escapam da definição binária de gênero, atuam na produção de esquecimentos e anulação de aparecimento social. São existências rechaçadas, histórias aniquiladas e corpos violados. Compreender a “*história a contrapelo*”, como afirma Walter Benjamin (1985), é evidenciar as ausências de registros históricos oficiais dessas existências. Dessa forma, as memórias dessas infâncias silenciadas buscam no passado formas de libertá-las do esquecimento forçado e das inquietações decorrentes desse apagamento. Como marco de resistência ao esquecimento, as memórias, nesta pesquisa, estão relacionadas aos modos como as experiências do passado atravessam as/os narradoras/es do presente, independentemente de como de fato ocorreu a cena narrada (BENJAMIN, 1985).

**Keila:** [...] Tem outros momentos que transgredir as normalidades da sexualidade, porém os relatos que fiz foram os que ainda revivo em minhas memórias e as sensações que esses momentos vividos provocam em meu corpo.

A experiência narrativa sugere uma outra relação com a história. Permite múltiplas possibilidades de interpretação e de contar de novo, ajustar-se à experiência do ouvinte e de quem narra. O mundo globalizado dá preferência ao presente imediato, às pesquisas e à novidade, desvaloriza os espaços coletivos de partilha, experiências individuais e narrativas tradicionais. Diferente da informação jornalística, a narração permeia as inquietudes do tempo e da experiência. Para Benjamin (1985), o ato de narrar assemelha-se a um ofício manual, pelo seu carácter intrínseco e orgânico, pautado na tradição comunicativa e com ritmo próprio.

A uma experiência e narratividade espontâneas, oriundas de uma organização social comunitária centrada no artesanato, opor-se-iam, assim, formas “sintéticas” de experiências e narratividade, como diz Benjamin referindo-se a Proust, frutos de um trabalho de construção empreendido justamente por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual (*Erlebnis*) (GAGNEBIN, 1994, grifo da autora).

Um dos principais aspectos da filosofia benjaminiana diz respeito à questão do declínio da experiência (*Erfahrung*) na sociedade capitalista moderna. As experiências que antes eram transmitidas entre gerações entraram em decadência e, frente ao quadro social capitalista, a experiência individual é

sucumbida por formas de percepção global e informativa. Cabe ao indivíduo submetido à vivência (*Erlebnis*), criar condições que o permitam outra forma de narrar. Enquanto a informação exige um método explicativo e compreensível, a narrativa, ao contrário, é livre e não tem sentido manifesto. Ao recorrer à memória de vida, o narrador não compreende apenas a própria experiência, mas também a do entorno, dos afetos e daquilo que ainda não foi dito.

No texto narrativo, o leitor tem certa liberdade na interpretação da história, assim o passado não fica enrijecido numa verdade absoluta e, por isso, apresenta caráter dinâmico e infinito, a narrativa tem uma forma artesanal, se reconstrói e “não se entrega, conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204).

Gagnebin (2012), ao analisar a teoria da narrativa de Benjamin, aponta que, apesar do atual desinvestimento nas formas de narrativas tradicionais, existe ainda uma pulsão narrativa no ser humano. É como se fosse preciso inventar outras formas de contar e falar, incluindo, justamente, a narrativa da dificuldade da transmissão e da partilha. Assim, a pulsão narrativa consiste em dizer a temporalidade, resistir à finitude por meio da memória narrativa, transmitir algo que deva ser preservado da morte e do esquecimento.

Gagnebin (2006, p. 105) instiga-nos a considerar o nosso próprio presente em relação aos dilemas que nos foram legados pelo passado e acrescenta que o ato de lembrar deve ser ativo:

[...] um trabalho de elaboração e de luto em relação ao passado, realizado por meio de um esforço de compreensão e de esclarecimento – do passado e, também, do presente. Um trabalho que, certamente, lembra dos mortos, por piedade e fidelidade, mas também por amor e atenção aos vivos.

A autora afirma que dar voz aos que foram silenciados no passado é também transformar os que são sufocados no presente, ainda que, por vezes, pareça ressoar de maneira quase inaudível. Não esquecer dos mortos, dos vencidos, é não calar, mais uma vez, suas vozes. É ler e escrever uma outra história sobre a qual se impõe a cultura dominante (BENJAMIN, 1985).

Walter Benjamin (1985), antes de deixar a França ocupada e escolher o suicídio, questiona o conceito de história subordinada ao ideal da ciência que, segundo ele, é historicista e burguesa. Na prepotência de uma verdade absoluta,

engendramos acontecimentos e relatos para descrever um passado único. No entanto, evidenciar fatos históricos é o mesmo que evidenciar discursos que os nomeiam enquanto tais. Logo, corroborar com esses discursos não significa refletir o passado como ele de fato foi, mas sim uma fração dele, uma leitura, uma parte.

Denunciando uma “geopolítica do conhecimento” colonial, Larissa Pelúcio (2014, p. 10) acentua a existência de segregação entre produções de saberes no Norte e no Sul, separados como se ocupassem um suposto centro e uma suposta periferia. A autora diz que, no campo da teoria queer, “temos que construir e afinar nossas próprias ferramentas conceituais e teóricas, justamente para pensar essa realidade particular”, na qual educação, gênero, sexualidades e desejos são marcados também por relações subjugadas de racialização (PELÚCIO, 2012, p. 413).

É também nessa perspectiva que as narrativas de estudantes universitárias/os de ensino público, residentes no interior do estado de Mato Grosso, em uma cidade sustentada econômica e culturalmente por grandes latifundiários, que essas memórias nos interessam. Articulando o contexto local com o global, é possível discutir a intersecção de diferentes marcadores sociais apresentados nas narrativas das/os participantes da pesquisa, como gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social, território etc.

*O fato de ter crescido em uma cidade próspera economicamente me cercou de privilégios que só se evidenciaram para mim quando estive distante deles. Hoje percebo, ainda anuviada, fatos de como minha construção identitária foi marcada pelo contexto sócio cultural ao qual pertencia. Eu cheguei ainda bebê na cidade de Sorriso/MT, meus pais estavam entre as primeiras famílias a urbanizar a região. Aventuraram-se numa fabricação de sorvetes que deu certo. Conhecida nacionalmente como símbolo de riqueza e ostentação, Sorriso voltou a ser a cidade que mais produz grãos no país (IBGE, 2019). Filha de sorveteiros, cresci em meio a várias ambiguidades nessa cidade: estudei em escola privada com mensalidades altíssimas, mas no contraturno precisava ajudar na sorveteria da família; frequentava festas de debutantes luxuosas, mas precisava pegar vestido emprestado; minhas melhores amigas da adolescência tinham uma espécie de “clube” ao qual nunca fui convidada, “as pakitonas”, e os meninos tinham “os agroboys”. Na época, eu não percebia a realidade como percebo hoje. É claro que eu*

*sentia a desigualdade, mas não tinha estrutura para desenvolver um pensamento crítico a respeito. Ficava revoltada com as negativas dos pais para as compras e não percebia o lugar que ocupávamos. Acho que eles também não percebiam. O fato de estarmos sempre envolto nessa realidade de riqueza (amigos, diálogos, crescimento da cidade etc) fazia com que nos confundíssemos com o todo. Resquícios de tudo isso estão também em minhas memórias identitárias de gênero, sexualidade e raça/etnia. No movimento de me apresentar para os leitores desta dissertação, fui tomada pela dúvida: a qual raça/etnia eu pertença? Como me descrevo aqui? Posso dizer que sou negra? Quem ou o que me autoriza esse lugar? A família paterna tem descendência italiana, a família materna tem origem nordestina. Meu biotipo é uma mistura desses dois lugares, e agora? Também, como pesquisadora, busquei na memória situações em que meus traços negros (embora o tom da pele seja claro) tenham me desfavorecido. Não demorou para lembranças com cunho racista aparecerem. Em Sorriso, cidade colonizada por sulistas, era comum pessoas de pele branca e olhos claros, especialmente na escola elitizada que frequentei. Esse perfil de meninas era o de minhas amigas. Existiam também as amigas da igreja que, em sua maioria, eram também brancas, loiras e de olhos claros. Lembro-me de sentir-me preterida pelos meninos, afinal não tinha um sobrenome rico (lembro que nos referíamos às pessoas pelo sobrenome) e não era tida como bonita.*

Bell Hooks, escritora e feminista negra, entende que não existe hierarquia entre as opressões de gênero, orientação sexual, raça e classe. Postulando intersecção sobre estas, a autora admite que, especialmente, as mulheres negras precisam produzir subversão ao feminismo branco, ao patriarcado e ao racismo epistêmico dominante (hooks, 2013).

Infinitas vezes, os esforços das mulheres negras para falar, quebrar o silêncio e engajar-se em debates políticos progressistas radicais enfrentam a oposição. Há um elo entre a imposição de silêncio que experimentamos e censura anti-intelectualismo em contextos predominantemente negros que deveriam ser um lugar de apoio (como um espaço onde só há mulheres negras), e aquela imposição de silêncio que ocorre em instituições onde se dizem as mulheres negras e de cor que elas não podem ser plenamente ouvidas ou escutadas porque seus trabalhos não são suficientemente teóricos (hooks, 1994, p.95).

A pretensão de verdade universal da ciência histórica exclui fatos, populações e narrativas. A busca de fazer da história o grande princípio explicativo dos valores e condutas obedece a interesses precisos de dominação.

Nesse sentido, bell hooks (2013) questiona o formato acadêmico tradicional e defende que a teoria não acadêmica, como a tradição oral, deve ser tão valiosa quanto a acadêmica.

Se a história oficial é feita de fatos narrados, organizados, verificados e publicados, os historiadores são os grandes organizadores de tudo. Se considerarem apenas os registros, reproduzem a narrativa dos vencedores e excluem parte da história e da oralidade. Logo, os historiadores não podem dizer tudo. Essa ambiguidade do lugar da história remete-nos ao agir e ao falar humano, sobretudo à narração. Ricoeur (1994) lembra-nos de que a história é feita concomitantemente de narrativas (as inumeráveis histórias que a compõem) e de processos reais (conjunto das ações humanas em particular). Eis a tarefa do historiador: lutar contra o esquecimento, contra a recusa de reconhecimento dos fatos, resistir às mentiras sem cair em uma definição imperativa de verdade.

Todas as investidas atuais de esquecimento e de denegação fazem pesar sobre a escrita histórica uma criticidade sobre os escritores e seus relatos. Como exemplo, as teses revisionistas do holocausto foram estratégias nazistas para eliminar provas de tortura e extermínio dos judeus e prisioneiros dos campos de concentração. Depois da derrota do Reich, a solução seria anular os rastros da existência dos campos e das famílias escravizadas. Primo Levi (1988) diz que, nos últimos dias da guerra, os nazistas queimaram os registros dos campos, os corpos que já estavam em decomposição nas covas, explodiram as câmaras de gás e os fornos crematórios. Não poderiam deixar rastros da barbárie que gerenciavam, então, ergueram grandes fogueiras e extinguiram registros, nomes, famílias, ossos e histórias. Dessa forma, a credibilidade dos sobreviventes seria questionada e suas histórias indigestas, silenciadas.

O terror que não se quer acreditar e a tragédia que não se quer ouvir silencia parte da história e traz ao esquecimento os mortos assassinados. A recusa em reconhecer esses fatos históricos permite que hoje outras tantas vidas humanas sejam suprimidas, cuja lembrança deveria ser igualmente apagada.

Nesse sentido, esta escrita encontra-se em um lugar político e também ético. Ao discutirmos memórias de infâncias, trazemos sustentação a experiências suprimidas e lutamos contra a repetição de sofrimentos e violências. Tarefa esta que trata, no presente, das vítimas de ontem. São

narrativas de testemunhos, nas quais a memória, muitas vezes traumática, tenta-se dizer em palavras. A preocupação com o passado contempla-se na exigência de um novo presente, na busca de alívio e ressignificação e permissão às novas formas de existir.

## 1.2 Gênero, sexualidade e a narração de si

Michel Foucault, um dos mais importantes filósofos do século XX, modificou as estruturas metodológicas das ciências humanas ao trazer o discurso como peça central de toda a política de poder. Estudioso das relações de poder e conhecimento, Foucault (1996, p. 45) afirma que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo”. Para o autor, por meio da análise do discurso, é possível explicitar o mundo, questionar e compreender como a existência se organiza e se renova, pois o discurso também é refeito cada vez que é anunciado e produzido, tudo é prática.

(...) gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2005a, p.56).

Tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam de forma mútua. Existe, no discurso, um sistema de enunciados lógicos que possibilita presenças e ausências de realidades. Esses enunciados, regidos por regras coletivas, funcionam como uma maneira de construção do que existe e/ou do que não existe. Nesse sentido, a realidade material absorvida pelo olhar humano só existe encoberta de algum simbolismo. O discurso é uma instância limítrofe com o social, “porque cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de sequências discursivas que articulam elementos linguísticos e



extralinguísticos” (LACLAU, 1991, p. 137). As práticas sociais se constituem discursivamente, é o discurso, produzido historicamente, que vai fornecer os enunciados para compor as vontades, os desejos e os objetivos de algo dito. São as relações firmadas entre os sujeitos que vão definir se aquilo pode ou não ser dito por aquele que diz. Imersa em um relativismo de poder e sentidos, para Laclau, a sociedade seria entendida “como um vasto tecido argumentativo no qual a humanidade constrói sua própria realidade” (idem, p.146).

Foucault (1996) ressalta que os processos interacionais entre os autores dos enunciados e o contexto de enunciação são mais relevantes para a análise do discurso do que os enunciados em si, propriamente ditos. Para o autor, o enfoque não se encontra no sujeito nem no enunciado, mas nas formulações discursivas que verbalizam uma realidade arraigada. O sujeito não é o centro de análise dentro do problema do discurso. O sujeito é um elemento construído e delimitado.

Como veículo de poder e objeto de desejo, em todas as sociedades, a produção do discurso é almejada e coordenada por movimentos sutis que “têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). Evidenciando os processos que nos educam como sujeitos generificados, estratégias refinadas de naturalização e legitimação do binarismo machista e heteronormativo de gênero precisam ser reconhecidas e problematizadas. Como uma forma primeira de dar significado às relações de poder, o gênero atribuído à criança é uma importante modalidade de pertencimento que define o que a criança é ou pode vir a ser.

Nesse sentido, Judith Butler (2014, p. 26, grifo da autora), estudiosa contemporânea das relações de gênero, busca desconstruir a violência normativa que pressupõe morfologias ideais do sexo “natural”, essas que passam a formar parte do campo do “humano e do ‘vivível’”. Para Butler (2014), as pessoas tornam-se inteligíveis ao se tornarem gendradas na matriz heteronormativa que, por meio das práticas reguladoras (leis, expectativa social, cultura etc), tem como finalidade produzir sujeitos coerentes em relação ao sexo/gênero/desejo. Assim, socialmente só serão reconhecidos como sujeitos aqueles que estejam em harmonia com os binarismos tidos como coerentes entre os sexos e os gêneros.

Segundo Foucault (2006), esse sistema sexo/gênero/desejo mostra-se como uma potente ferramenta do biopoder, no qual a performatividade feminina só pode ocorrer em corpos de mulheres ao mesmo tempo em que seu desejo se dirige aos corpos masculinos, que, por sua vez, devem desejar eroticamente os corpos femininos e materializar o masculino em seus corpos de homens. É por meio de diferentes instituições e práticas sociais que nos constituímos desde a infância como mulheres e homens, e os modos como as normas sociais são comunicadas, interpretadas e representadas nesses espaços delimitam também um espaço de força simbólica para a criança. Desse modo, os efeitos de poder das pedagogias disciplinadoras ruínam todos os esforços de autodeterminação ou de produção imagética dissidente da experiência infantil.

**Caio:** [...] Pela minha maneira de se expor, de me expressar, em uma apresentação dos "10 patinhos" uma professora me colocou para vivenciar a "Mamãe pata". Na época achei legal, mesmo tendo uma reação de risos da plateia de adultos. Mas ainda fica pensando naquilo, se não foi uma forma de dizer que eu tinha comportamento feminino.

**Ricardo:** [...] Lembro de ser sempre culpado por discutir em sala de aula, tendo em vista que estava sendo agredido cotidianamente no espaço escolar tirado entre os garotos quanto pelas garotas de minha turma.

Desde o nascimento, deliberam-se expectativas e comportamentos diferenciados a partir do sexo biológico do bebê. Segundo Butler (2015a), é a exigência de identificação com o fantasma normativo do sexo que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. Nesse sentido, os corpos disruptivos são considerados abjetos, sem existência legitimada; são dissonantes e desconsiderados como vidas possíveis.

**Giovana:** [...] Diversas vezes fui preterida no time de futebol, por ser menina, e me sentia envergonhada por não ser vista e parecer com as outras meninas do colégio, de forma que os garotos nunca se interessavam por mim.

Atuando como ideal regulador, essa normatização cultural produz efeitos de territorialização no campo subjetivo, estabelecendo determinadas práticas como inteligíveis, lícitas e reconhecíveis e outras como ininteligíveis, ilícitas e abjetas, as quais constituem o território dos anormais (FOUCAULT, 2006). Desse modo, dizer a verdade sobre si nos envolve em um complexo sistema de

verdades e pertencimentos. Existe um preço a ser pago quando o que comunicamos envolve uma experiência, uma sociabilidade ou corporeidade que não têm espaço na narrativa compartilhada, se é que podem ser comunicadas. É nas brechas de uma engrenagem opressora que as individualidades, os sujeitos “anormais” se expressam.

Paradoxalmente, quando tomo distância do “outro” para narrar a mim mesma, eu o faço como reivindicação de um “tu” para meu discurso, visto que nenhum “eu” pertence a si mesmo. Ainda assim, no ato de dizer sobre mim, no contra discurso social, eu atuo em revelação de quem sou e ajo sobre os esquemas de inteligibilidade que delimitam quem pode ou não falar. O ato de narrar a si-mesmo em contestação às normas hegemônicas submete os modos de ser à revisão ou ruptura, consolidando a crítica de si como parte do narrador.

Nesse sentido, Butler (2015b), interessada em pensar uma genealogia dos processos de reconhecimento, aborda o conceito de interpelação como potência produtora de transformação. A ação de mostrar-se ao outro aparece, aqui, como um exercício dinâmico de reconhecimento e construção social.

Compreendendo que o reconhecimento de si vem sempre de uma cena e de uma interpelação com o outro, Butler (2015b) aponta que a ética de si e o acordo para se viver em comunidade são exercícios de interpelações baseados no fazer. É essa ação, no ato da interpelação do outro, que o reconhecimento e a identidade de si vão se formando e se transformando. Ainda que desde o início o sujeito atue no mundo a partir de estruturas criadas anteriores a ele, existem também a criação e a sua ação na realidade social. Significa dizer que o agir, conhecer, sofrer e dizer do sujeito acontece em uma experiência social variável e complexa. No momento em que se interroga ao sujeito quem ele é, este precisa organizar uma memória de si, um relato, e, na medida em que narra a si mesmo, vai se (re)conhecendo e dando ao outro contorno de como ele se apresenta. À medida que relata sua história, percebe que não existe história própria que não esteja atrelada a um conjunto de relações implicadas em uma temporalidade social.

A dinâmica desse relato ganha formas específicas, à medida que parte da memória vai se recuperar e outras serão esquecidas e/ou transformadas. Na medida em que se revive a memória frente ao outro, a história de vida emerge. É na dimensão da ação, do exercício de relatar-se que se produz a cena do

conhecimento. Butler (2015b) denomina de *ato do reconhecimento* essa cena que vai sendo performada em uma série de dimensões. É como se, em cada encontro, em cada interpelação e reconhecimento, um conjunto de relatos e de acontecimentos se mobilizasse em uma dinâmica nova que não permite mais retorno ao que se era antes. É a partir desse momento que o que era anterior passa a ser visto como memória e/ou passado.

O reconhecimento se torna o processo pelo qual eu me torno outro diferente do que eu fui e assim deixo de ser capaz de retornar ao que eu era. (...) o eu é transformado pelo ato do reconhecimento (...) o ato altera a organização do passado e seu significado ao mesmo tempo que transforma o presente de quem é reconhecido (...) o encontro com o outro realiza uma transformação de si mesmo na qual não há retorno (BUTLER, 2015b, p. 41).

É nesse retorno impossível que emerge o conceito de performatividade na cena. Ao mesmo tempo que o presente de quem é reconhecido se transforma, o encontro com o outro realiza uma transformação de si mesmo, na qual não há retorno ao tempo anterior. O presente torna-se passado, na medida em que é narrado, e isso produz uma ideia de linearidade.

Butler (2015b) diz que, para produzir uma temporalidade de passado, presente e futuro, um regime de verdade precisa ser validado. Da mesma forma, Foucault (1996) traz a ideia de efeito de verdade como uma verdade produzida. Ambos autores, a partir de um exercício genealógico, analisam quais são os mecanismos que produzem uma verdade compartilhada, ou seja, quais são as engrenagens que se encaixam para estabilizar determinados significados em relação às coisas.

Quando Butler (2014) apropria-se do conceito de efeito de verdade para pensar gênero, a partir de um exercício genealógico, ela busca compreender como se produziu a identidade generificada, como essa identidade tornou-se uma verdade nascida e sentida como: “eu sou assim”. Butler (2014, p. 24) afirma que “o gênero é um ato que faz existir aquilo que ele nomeia”. Logo, não é a nomeação que faz o sujeito, mas é o sujeito na interação que faz a nomeação. É na relação social e pública do si-mesmo com as normas que sustentam as aparições, que podem ou não se manifestar, que o sujeito pode interrogar os princípios reguladores de sua própria existência. Ao desafiar o regime discursivo em que se vive e criticar a própria subjetividade, compreende-se que, apesar do

horizonte histórico-social no qual todos estão inseridos, é possível agir sobre ele. Ao mesmo tempo em que o si-mesmo se constrói ao criticar e romper com as normas em que foi constituído, é apenas por meio do assujeitamento dessas práticas que se faz possível tornar-se diferença. Despossuído de uma linguagem própria, o si-mesmo precisa submeter-se à norma reguladora para obter o reconhecimento de si, ou seja, o sujeito não pode ser nomeado fora dos termos de reconhecimento já conhecidos e vivenciados historicamente. É uma atividade de autonomia reflexiva constante, pois o “eu” aparece imerso na norma, na medida em que tenta distanciar-se dela.

É nesse exercício de reconhecimento de si, de reflexão ética e da necessidade de autonomia crítica que Butler (2014) compreende que é a ação prática que gera a nomeação. Nesse sentido, a nomeação vem como resultado dessa prática e o gênero não seria uma causa, mas sim um efeito. Ao voltar as questões para o “eu” - “Como (eu) devo agir?” ou “O que (eu) devo fazer?” - Butler desenha uma prática ética de auto-responsabilização, na qual esse “eu”, que se vê coagido a agir de determinada maneira e a realizar certo tipo de relato sobre si, na tentativa de resposta, entende que não pode narrar a si mesmo sem responsabilizar-se. Além disso, sua responsabilidade não é alheia às condições sociais, de modo que a reflexão ética exige uma teoria social do que denominamos como “verdade”.

A participante da pesquisa, Giovana (19 anos), narra como foi confuso ser uma menina transgressora das normas de gênero. Ao mesmo tempo que se constrói na dissidência, existe constrangimento em não se identificar com o gênero imposto ao nascimento.

Toda a minha história de vida foi demarcada pela dissidência, inicialmente observada pela minha performance de gênero e, posteriormente, isso se somou à bissexualidade. Desde bem pequena, sempre soube que não estava dentro dos padrões de feminilidade por não me interessar por nenhuma brincadeira ou atividades que são normalmente direcionadas a meninas, e por praticar esportes, como futebol, no qual eu era a única menina dentre os garotos. Além disso, sempre me vesti de maneira pouco feminina, o que inicialmente não foi uma questão, mas a medida que fui sendo socializada, tornou-se. Em diversos momentos questioneei se realmente era uma menina, e não um menino, por não me encaixar em absolutamente nada do que me era esperado, além do tardio desenvolvimento do meu corpo.

Novos modos de subjetividades tornam-se possíveis quando as condições limitadoras se provam maleáveis e o sujeito abre para revisão suas condições de formação. Perceber-se constituído de um emaranhado de “outros” é também desconstituir-se dos modos de sobrevivência e arriscar a inteligibilidade social quando aquilo que nos forma diverge daquilo que está diante de nós. Se o outro imprime-se em nós desde a infância, as primeiras impressões estão atadas à formação do si-mesmo sem sequer pertencer a nós. Butler (2014, s/p) questiona investigações morais que levam o si-mesmo a um narcisismo apoiado por modos individualistas impostos socialmente como violência ética de não aceitação de si. A autora questiona a ética da auto responsabilidade da seguinte maneira: “Como somos formados na vida social e a que custo?”.

O preço que pagamos pelas formas de racionalidade que nos torna inteligíveis, aquelas que são naturalizadas e estabelecidas historicamente, precisa ser questionado. Se esses modos de viver, tidos como certos, funcionais e necessários, ameaçam nossa existência, é preciso reivindicar essa conta. Foucault (2015) trata a problematização da verdade como uma necessidade para a construção de si. Quem é capaz de dizer a verdade? Qual a importância de dizer a verdade? Quando se diz a verdade sobre si-mesmo, consulta-se o “eu” e o modo como este é produzido e produtivo? De onde vem a exigência de dizer a verdade, os efeitos da verdade e o preço que será pago?

Butler (2014) destaca a realidade social como determinante na construção do “eu”, de modo que a história do sujeito será sempre a história de uma relação com um conjunto de códigos prescritos historicamente que estabelecem quais sujeitos são considerados inteligíveis. Nesse sentido, ao que denominamos de autor, sujeito digno do lugar da escrita e do discurso coletivo de verdade, para uma construção social complexa que estabelece um certo ser como indivíduo racional, realista, alinhado a uma instância profunda e criadora. Essas projeções às quais submetemos os textos variam de acordo com a época e com os discursos “oficiais”. Cabe, nesse contexto, problematizar a produção discursiva da ciência como fonte única e absoluta de verdade.

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente

universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (FOUCAULT, 1996, p. 20).

A pretensão de uma verdade única e exata da ciência positivista exclui as diversidades de narrativas que permeiam a história não oficial. Frente às pretensões de universalidade, Butler (2015b) faz importantes considerações em relação a possíveis violências éticas que a própria pretensão de universalidade propõe ao ignorar direitos individuais, condições sociais e a liberdade das particularidades.

Segundo Foucault (1996), é possível identificar nos discursos uma regularidade, um conjunto de enunciados que estão dispersos dentro de um determinado campo enunciativo. Esse conjunto é regido por regras e a possibilidade de falas é sempre relacionada às regras que definem a posição de cada sujeito e a disposição dos enunciados dentro do campo enunciativo.

Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de "literários"; em certa medida textos científicos (FOUCAULT, 1996, p. 22, grifos do autor).

Compreendendo os procedimentos de manipulação que ocorrem dentro dos discursos, é possível tomá-los como força criadora de ideologias que não promovam a discriminação e estratificação social. Foucault chama de estética de si-mesmo o movimento de manter uma relação crítica com os códigos estabelecidos historicamente e que precede a narrativa de si. Expor os limites do arranjo histórico das coisas permite que o ato de se criar exista. Na conferência de 1978, intitulada "O que é a crítica?", Foucault escreve: "A crítica asseguraria o desassujeitamento no curso do que poderíamos chamar, em uma palavra, de política da verdade". Em um processo dialógico com o mundo, somos

constituídos ao mesmo tempo em que construímos a realidade em que estamos inseridos, por isso, a necessidade da criticidade constante dos modos de organização social e dos discursos de controle. Desse modo, a escrita de si, nesta pesquisa, é uma aposta metodológica na potência do autor. Quem narra, quem escreve a história é o centro das discussões e as narrativas são a passagem para a análise. Fazer existir no discurso científico infâncias que desapareceram, sem nunca terem sido ditas, é conferir valor e escutá-las onde falam por si próprias, “daquilo que elas foram na sua violência ou na sua infelicidade singular” (FOUCAULT, 2015, p. 98).



## 2 A INFÂNCIA IDEAL-TÍPICA E SEUS EFEITOS NORMATIVOS

A infância, como constructo histórico social, é permeada por relações e temporalidades. A ideia de infância compreendida hoje na cultura ocidental vem sendo desenhada desde a modernidade, época em que os interesses sociais recaíram sobre as crianças. Philippe Ariès (1981), importante historiador francês, descreve esse processo histórico como contraditório, pois enquanto hoje temos um sentimento de infância atrelado à inocência e proteção, na sociedade medieval, as crianças eram consideradas pequenos adultos e participavam de todas as atividades, incluindo as de caráter sexual.

Foi a partir do século XVI, com a influência da igreja nos processos educativos, que surge o que o historiador denomina de respeito pela infância. Passa, então, a haver a preocupação com o pudor e a castidade. A época em que se vivenciava a valorização da razão marcou a infância como fase de ignorância e fraqueza, atribuindo-lhe a inocência como reflexo de pureza divina. Por meio de iconografias religiosas, a infância ganhou lugar de sagrado e as imagens de anjos associadas às crianças reforçaram um ideal de comportamento. Essas criaturas, tidas agora como frágeis e ingênuas, necessitavam de proteção e disciplina familiar (ARIÈS, 1981).

Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Os dicionários da língua portuguesa atribuem a palavra infância a um período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, "criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade". Já no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) considera criança a pessoa até os doze anos incompletos.

Permeando definições, percebe-se que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância, e, na tentativa de definir significados, grande parte das ciências (sociologia, filosofia, psicologia, pedagogia, medicina, etc.) tem se dedicado a observar, analisar e definir estágios ideais do desenvolvimento humano. Nesse sentido, a infância, como construto histórico-cultural, é constantemente (re)construída em "verdades", práticas sociais e interesses políticos pertinentes a cada época.

Foi na expansão industrial, por volta do século XVIII, que a psicologia do desenvolvimento teve seu valor reconhecido socialmente. Em meio a técnicas de observação, modelagem e testagem de comportamento, ganhou lugar de ciência da mente em comparativo à medicina com os cuidados físicos. Para fundamentar seu conhecimento, a nova ciência dependia do uso e validação de testes psicológicos e utilizava instituições, como creches, hospitais e escolas, para estudos e pesquisas (BURMAN, 2008).

No final do século XIX, a psicologia atuava frente às preocupações sociais de manejo de políticas públicas, habilidades mentais da população, cuidado com as crianças, ensino aprendizagem etc. Neste contexto, o uso de testes psicológicos ganhou papel central na produção da ordem social do capitalismo liberal e, de modo simultâneo, o avanço científico aconteceu voltado para a economia, infância e sociedade. Nessa perspectiva social, a criança vira objeto de análise e os processos de desenvolvimento são avaliados, quantificados e padronizados. Surgem, assim, a criança normal e a criança anormal (BURMAN, 2008).

A indústria da testagem e a psicologia do desenvolvimento contribuíram para o avanço do mundo moderno. O discurso desenvolvimentista, que trata a infância como uma fase que avança e se aperfeiçoa, se unifica ao discurso do capitalismo industrial, que organiza a produção em série e processos de evolução produtivista. Da mesma forma, as escolas se organizaram na logística de séries, etapas, evolução e produtividade. Sob o respaldo da ciência, o desenvolvimento humano espelha o conceito de otimização e acúmulo de lucro que o desenvolvimento econômico declara, entrelaçando-se em um nexos discursivo e político de maturação do desenvolvimento como retorno de investimento financeiro.

É nessa matriz discursiva que a noção de infância como ideal de desenvolvimento e progresso se efetiva. Trazendo um sentido único de vida, atrelado à maximização, o presente da criança é tido como uma semente de um futuro próspero. Nessa infância manipulada e assistida, o sujeito por vir ganha destaque frente ao sujeito que já é, e os mecanismos de educação tornam-se essenciais para que estímulos e punições modelem o sujeito ideal. Essa criança modelar requer proteção e investimento dos adultos, que se desdobram em diferentes instituições (familiar, social, religiosa, escolar, políticas etc) para

alcançar o ideal social de realização no mundo normativo capitalista. A produção dessa criança ideal-típica mobiliza políticas públicas, relações afetivas e culturais que universalizam as diferentes realidades em faixa etária. Nessa lógica universal, negam-se às crianças suas particularidades, suas pertencas raciais e étnicas, sua classe social, seus modos de experimentar o gênero, a sexualidade etc (BURMAN, 2008).

*Trago, aqui, memórias familiares que representam a particularidade de infâncias com traços negros. Na adolescência, meus cachos nunca foram valorizados o estímulo era para manter o cabelo liso. Tanto na adolescência quando na vida adulta, algumas amigas íntimas e familiares já me indicaram “uma pequena incisão para afinar um pouquinho o nariz”. Lembro de, quando criança, minha mãe brincar dizendo “será que seu tivesse colocado um pregadorzinho no seu nariz quando era bebê teria afinado?”. Hoje percebo a agressividade dessa mensagem, mas na época ríamos da nossa condição. Meu irmão vivia em crise com o seu “cabelo ruim”, dizia para minha mãe que a culpa era dela, “por ter passado gene do cabelo ruim”. Minha mãe tem cabelo e traços africanos. Vejo nas fotos dela de infância e juventude, que sempre mantinha os cabelos curtos. Ela conta, com muita naturalidade, que quando era moça alisava os cabelos com o ferro de passar roupa.*

O pensamento unidimensional, que dominava a ciência do século XIX, não admitia a existência de vários níveis de realidade, logo o pensamento complexo e a transdisciplinaridade na ciência eram reduzidos a ideias simplistas e reducionistas (SANTOS; SANTOS; SOMMERMAN, 2008). A ciência positivista, como verdade universal sobre a infância, é notada como ineficiente quando apresenta os limites em lidar com as complexidades que a diversidade apresenta. Edgar Morin (1991, p. 8) diz que

A complexidade aparece certamente onde o pensamento simplificado falha, mas integra nela tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ilusórias de uma simplificação que se toma pelo reflexo do que há de real na realidade.

Em uma relação mútua, Estado, ciência e religião utilizaram-se das instituições infantis para se firmarem como verdade, política e ideal. Essas instituições, por sua vez, utilizam-se desses saberes produzidos para justificarem sua atuação padronizada e evolutiva. Anos e meses ditam as habilidades e atividades esperadas das crianças. A padronização das capacidades e conquistas por faixa etária traça um retrato do que seria normal naquela idade e coloca as crianças em comparação com a norma, constantemente.

Segundo Burman (2008), o objetivo de retratar o desenvolvimento como um estado linear de progresso funciona ainda como negativa da desordem individual complexa que vivemos durante nosso desenvolvimento. Ao crescermos, nossa história é investida de custos pessoais e a tentativa de apresentar o desenvolvimento como etapas sistemáticas para a maturidade reflete interesses políticos de manutenção e controle social.

A regulação de crianças tem relação direta com o modelo de sociedade controlada, dócil e produtiva. A relação dos estudos da infância com a ascensão do capitalismo reflete a racionalidade da época de desenvolvimento graduado em competências e estágios progressistas. Esse pensamento reforça e (re)organiza vários eixos de desigualdade social que se fundam em torno da idade, do gênero, da raça, da classe econômica, da sexualidade, da (in)capacidade etc. Discursos colonizadores buscam chancela nessa ciência evolucionista para justificar atitudes excludentes e/ou opressoras, enquanto suposta “ordem natural” de idade hierárquica e relações de gênero, por exemplo.

Na sociedade moderna, com a evolução tecnológica de pré-natal, desde a nossa gestação, somos pensados e esperados a partir de valores binários de gênero. O quarto de bebê da menina apresenta-se com decoração suave e florais, na porta tem um quadrinho carinhoso que diz: “Aqui dorme uma princesa”, já, no quarto do menino, a decoração retrata os objetos definidos socialmente como sendo do universo masculino, como super-heróis, futebol, dinossauros, aparecem. Quando mais velhos, o pai levará o menino à escolinha de futebol e ensinará valores restritamente masculinos, assim como a mãe levará a menina para fazer compras, cuidar da casa e apresentará um universo de brinquedos que a familiarize com o espaço familiar.

No início da interação social, ainda nos primeiros anos de escola, somos divididos: “meninos para cá”, “meninas para lá”, “essas são brincadeiras de meninos”, “essas são brincadeiras das meninas”. A partir da construção sociocultural-histórica da cis-heterossexualidade como padrão único, meninos e meninas não são questionados a respeito do que preferem brincar ou usar. A lógica do que seria natural se inverte, pois antes de oferecermos à criança a possibilidade de espontaneamente se interessar por coisas diferentes, naturalizamos a divisão de meninos e meninas e o que está predestinado aos papéis sociais de cada um (SOUZA, 2018).

Tudo isso deu lugar à criação de protótipos de masculinidade e feminilidade dicotômicos, antagônicos, mas complementares, para cuja definição os comportamentos sexuais também tiveram papel importante. Esses protótipos definiram a feminilidade como o contraponto da masculinidade, sendo que esta última representa ser o bem socialmente mais valorado. Nessa linha, a [cis] heterossexualidade é a meta do desenvolvimento sexual, ou seja, a orientação sexual do desejo privilegiada, tanto porque é a mais adequada para os fins reprodutivos quanto porque reforça o discurso da complementaridade dos gêneros (CARAVACA-MORERA & PADILHA, 2015, p. 9, grifos nossos).

A cis-heterossexualidade precisa ser pensada em perspectivas decoloniais, uma vez que não há verdade absoluta e a humanidade não cabe em padrões binários. A imposição de padrões cis-heteronormativos interfere diretamente na vida de um contingente massivo de nossa sociedade, encadeia patamares de exclusão em que toda expressão “desviante” é tida como não natural, como aberração.

Uma das ideias centrais, em relação à infância, na obra de René Schérer (2009), filósofo francês, é a de que existe uma anterioridade ficcionada do adulto sobre a criança que faz com que ela seja submetida e modelada a essa imagem. Compreendida como “um sujeito por vir”, a criança tem seu presente cerceado por anúncios de um futuro vindouro que acabam, por vezes, deslegitimando a pessoa que já é no presente em nome de um adulto posterior. Em oposição ao discurso desenvolvimentista e etapista da infância, para o autor, estudar a infância é repensar a oposição entre maior e menor que a relação adulto/criança pressupõe e tensionar o lugar social da infância categorizado por um conjunto de incapacidades (sexual, política, econômica etc).

Movimentos sutis de colonização do saber e do ser aparecem no contínuo sequestro das infâncias por ciências, instituições e legislações que pretendem produzir uma criança universal. Como superação do discurso desenvolvimentista, no qual o processo de evolução se apresenta por etapas a serem superadas, a infância precisa apresentar-se de forma emancipada, restituindo à criança o seu ser a partir de suas capacidades e não o contrário. Para Schérer (2011, p.76), “devolver a infância à criança é eliminar, desde logo, uma série de barreiras, de obstáculos, de estratificações que distorcem a sua representação”, os sistemas da infância.

A criança, assim como o adulto, existe por meio das suas relações com os outros e com o meio, sempre em um contexto particular, social e político. Dessa forma, não é possível dizer o que é ser criança ou definir a infância como se existisse um ser e um estado essencial e universal encoberto. O que existe são múltiplas infâncias e crianças que, constituídas na linguagem, ganham autoridade de existência ou não. Organizada por um sistema de valores, leis e pesquisas, a concepção do que é ser criança vem atrelada aos saberes dominantes de cada época, de modo que compreendê-los de forma contextualizada torna-se necessário no estudo da infância.

Schérer (2011) afirma que a infância, como categoria de “atenção social”, foi invenção do século XVIII e que, nessa época, retirou as crianças das diversões, cerimônias e trabalhos adultos e cerceou cuidadosamente suas tarefas e brincadeiras com o objetivo de formação. “Enquanto potencial humano a ser colocado em reserva, matéria maleável do homem por vir, a criança deixa de ficar entregue a si mesma ou à simples rotina de aprendizagem tradicional; assim, a estratégia mobilizada a sua volta” (SCHERÉR, 2011, p.17).

Na modernidade, a criança passa a ocupar lugar central na dinâmica familiar, tendo sua autonomia e sexualidade “zeladas” pelos adultos que agora veem na infância fonte de iluminação e instrumento de progresso. Aquilo que era tido como ignorância e fraqueza ganha agora sentido de valor. Na cultura ocidental, as crianças ganharam comparativo de anjos e foram enaltecidas como sinônimo de inocência e vulnerabilidade (SALGADO; SOUZA, 2018). Associada ao purismo assexuado e à ingenuidade, a infância é remetida, historicamente, a uma figura celestial, concebida sem sexo, gênero, raça ou sexualidade.

Símbolo de impecabilidade, por volta do século XVIII, a criança passa a ter seu corpo protegido, vigiado e disciplinado por instituições, legislação e sociedade. Aquilo que Schérer (2011, p.18) chamou de “sistema de infância” diz respeito a toda prerrogativa de conduta que o adulto deveria ou não ter com a criança: “[...] a sociedade inteira aprende a disciplinar, pedagogizando-se; pela infância, explícita ou sub-repticiamente – pois o sistema infância afeta, em breve, todas as classes, confissões religiosas e convicções [...]”.

**Bell:** Minha mãe sempre foi evangélica, ela sempre tinha pavor de sexualidade. Quando era bem pequena, tipo uns 7 anos, ela me pegou tocando nas partes íntimas, o que eu nem sabia o que significava, porque não tínhamos essas conversas, nesse momento ela não me disse nada. No dia seguinte, no almoço em família, ela disse pra todo mundo que eu tava me esfregando nas coisas igual cachorro.

Estudioso das múltiplas relações de poder na sociedade capitalista, Michel Foucault (2006) analisa que a sociedade moderna é caracterizada pelo investimento no corpo, uma biopolítica que se instalou no final do século XVII e ao longo do século XVIII. Os corpos que antes “pavoneavam” sua sexualidade livremente nos espaços coletivos, agora, eram cerceados por paredes e relações monogâmicas. A sexualidade foi banida da vida coletiva e a ordem familiar ganha função de norma para vida sexual dos casais. Segundo Foucault (2006), esse século introduz um sistema de poder-saber-prazer, no qual a sexualidade passa a funcionar como dispositivo de poder. Colocada no campo do discurso e enclausurada como segredo familiar, a sexualidade, no auge do capitalismo, torna-se pauta de repressão, investigação e valoração social. Os casais ganham legitimidade para dizer sobre ela e normatizá-la, vivenciando-a como função de reprodução e sacralidade. Como efeito de poder, diferentes dispositivos sociais atuam com o objetivo de conter e disciplinar os corpos e as sexualidades. No caso das crianças, as escolas são os espaços de maior cerceamento e controle. A sala de aula, os pátios, os refeitórios, a decoração, a festividade, tudo isso fala de maneira prolixa da sexualidade das crianças como forma de constatar e controlar sua existência (FOUCAULT, 2006).

**Giovana:** Desde bem pequena, sempre soube que não estava dentro dos padrões de feminilidade por não me interessar por nenhuma brincadeira ou atividades que são normalmente direcionadas a meninas, e por praticar

esportes, como futebol, no qual eu era a única menina dentre os garotos.

Segundo Foucault (2006), os instrumentos disciplinares estão a favor de uma continuidade da sociedade capitalista, assegurando concomitantemente a obediência e a força útil e econômica de todos os elementos. Por isso, entendemos aqui a psicologia do desenvolvimento e a educação como práticas pedagógicas de colonização da infância. Na perspectiva de desenvolvimento humano aliado à ideia de progresso e produtividade, determina-se o que é normal e patológico, o que é desejável e o que não o é. Perspectiva esta que inspira os currículos e as práticas pedagógicas que funcionam como reguladores de existências possíveis e existências rechaçadas na infância.

Ao pedagogizar os adultos e instituir modos de ser, as verdades científicas consolidam-se como roteiros de desenvolvimentos compulsórios por todas as sociedades. Ancorado na ideia de um “homem universal”, o saber científico compõe o corpo do indivíduo, à medida que dita quais práticas são inteligíveis e as que não são. Sobre essa relação de saber e poder, Foucault (2005b, p.30) afirma:

Temos que admitir que o poder produz saber [...] que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. [...] não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento.

Para Foucault (2006), toda sociedade tem um ideal regulador, um poder dominante que atua em rede, nas múltiplas direções instituídas em um campo de forças, que, por meio de práticas cotidianas, estratégias e técnicas minuciosas vão ordenando a sociedade. Para o autor, o corpo biológico é também produto histórico e político, uma vez que responde às relações de saber-poder vigentes. Essa forma peculiar de poder que se ocupa do corpo humano, o biopoder, utiliza os espaços já ocupados pelos sujeitos como sistema de vigilância.

Em conjunto com a expansão do capitalismo, a manutenção da força de trabalho e o poder disciplinar sobre os corpos, o século XX vem também reforçar



o cerceamento das infâncias nos espaços institucionais. Em nome da proteção, do cuidado e da “inocência” da criança, mecanismos disciplinares de vigilâncias são legitimados e discursos moralizantes, desenvolvimentistas e normativos tomam os espaços infantis em um movimento de investida no futuro, no “potencial humano em reserva” (SCHERÉR, 2009, p.17). Desse modo, desenvolver-se significa uma escala hierarquizada de autocontrole e adaptação social (BURMAN, 2011).

Nessa lógica hierárquica de tempo, a infância ocupa um estágio primário e inacabado do desenvolvimento que deve avançar progressivamente para a vida adulta, um estágio mais avançado. Marco de maturidade biológica, cognitiva e social, tornar-se uma versão maior e melhor de si mesmo está em consonância com os ideais políticos do neoliberalismo que engendram os currículos de educação em todo mundo. As tecnologias da descrição e comparação que colocam as crianças na base da cadeia hierárquica têm suas razões de dominação, assim como as que estabelecem o homem acima dos demais animais, os europeus acima dos não europeus, os ricos acima dos pobres etc.

Foucault (1996) explicita que os procedimentos disciplinares produzem um “tempo evolutivo”, no qual as fases são integradas umas às outras e convergem para um lugar estável.

[...] as técnicas administrativas e econômicas de controle manifestavam um tempo social de tipo serial, orientado e cumulativo: descoberta de uma evolução em termos de “progresso”. As técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma nova maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização (FOUCAULT, 1996, p. 135, grifos do autor).

Ideias de progresso e evolução passam a ser articuladas às existências humanas, desde a incompletude da criança até a estabilidade racional da vida adulta. Estratégia econômica para a produção eficiente, os discursos desenvolvimentistas criam o que Palmary e Mahati (2015 apud BURMAN, 2015) denominam de criança imaginária. Imputa-se universalidade para as infâncias, independente da territorialidade, subjetividade e vida social, ao mesmo tempo

que essa imagem da criança ideal se configura como reflexo no qual todas as crianças devem se mirar. Nessa lógica produtivista e desenvolvimentista, os corpos que não reproduzem a cadeia do progresso não têm valor econômico ou moral. Corpos contraditórios às normas são reconhecidos como corpos que falharam no processo evolutivo. Corpos plurais e diversos não são reconhecidos como corpos de direito à existência infantil. As crianças têm seus corpos ditados e governados pelos adultos, como afirma Preciado (2013, p. 98): “a criança é um artefato político que garante a normalização do adulto”.

Em nome da proteção e manutenção da inocência, toda manifestação infantil que vai na contramão da criança ideal é capturada, reprimida e remodelada pelas instituições sociais que as direcionam como um “reformatório” comportamental. Historicamente, é a família nuclear e a escola que têm a função de apresentar as normas sociais às crianças. Fundadas em um discurso dual de infância-inocência, essas instituições conjugam valores e práticas sociais que acabam criando uma espécie de “natureza infantil”. Compatível a esse binômio (infância-inocência), também está o campo discursivo da psicologia do desenvolvimento e da educação, que descreve as etapas da vida como forma de afirmar como os sujeitos devem interpretá-las e vivê-las.

Não é de hoje que a “defesa da infância” é bandeira política nas campanhas e atuações governamentais, porém as premissas que fazem dessa infância defensável ou não agora estão em questão. Quais são as crianças que merecem defesa? Qual é o destino das existências dissonantes da matriz de infâncias inteligíveis?

Infelizmente, os moldes desenvolvimentistas associados à psicologia e à educação impulsionam o cenário normativo social e excluem aqueles que não se enquadram. A psicologia do desenvolvimento, como ciência reconhecida, opera como um regime de verdade que, muitas vezes, justifica modelos idealizados de infância e anula as condições de vida legítimas de crianças reais. Nesse regime, as diversidades e complexidades das existências são reduzidas a uma verdade única e universal. Logo, as crianças cujas vidas e práticas cotidianas não se moldam ao padrão dominante de infância, falham. Desobedientes, ficam à margem do que se considera apropriado, relegadas, muitas vezes, a marginalizações e patologizações (SALGADO; SOUZA, 2018).

**Giovana:** [...] Sentia que meu corpo era tido como equivalente ao masculino, principalmente por não performar feminilidade, e isto fez com que me sentisse muitas vezes invadida, violentada; este corpo não era “frágil”, “delicado”, a agressão física era permitida e recorrente.

O modo como as normas sociais são comunicadas, interpretadas e representadas delimitam um espaço de força simbólica para a criança. Dessa forma, questionar os discursos sutis de naturalização e legitimação de infâncias, corpos, sexualidades e gêneros é tensionar o projeto atual de sociedade que, alegando proteção, cria dispositivos de manutenção de roteiros normativos que reproduzem exclusão, sofrimento e violência. Um dos objetivos desta escrita é pôr em questão a colonização da infância pela ciência, educação e sociedade que, aliada à ideia de progresso e produtividade, produz práticas pedagógicas generalistas, excludentes e opressoras.

### 3 INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE

Vivemos atualmente um crescente nos estudos de gêneros, discussões e aparecimentos na esfera pública, representatividade política das diferenças e alguns outros avanços no que tange às relações de gêneros. No Brasil, país historicamente machista e campeão em assassinatos LGBTQI+, tivemos alguns avanços nas discussões, produções científicas e até mesmo na legislação. No entanto, em meio a conflitos políticos e disputas eleitorais, houve nos últimos anos uma grande polêmica no que tange a crianças, gêneros e políticas públicas.

Movimentos conservadores da sociedade civil atrelados a representantes políticos mobilizaram uma grande campanha nacional ao que chamaram de “ideologia de gênero”. Em um debate atrelado ao Plano Nacional de Educação, que cerceava a “promoção da igualdade [...] de gênero e de orientação sexual” buscando contribuir para “a superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2012) que comprovadamente existem entre os gêneros, emerge o termo “ideologia de gênero” - utilizado como representação de um mecanismo demoníaco que, segundo os movimentos políticos conservadores e fundamentalistas religiosos, visa ensinar na escola práticas sexuais, pedofilia e homossexualidade a crianças (REIS; EGGERT, 2017).

Religiosos, conservadores e governantes juntam-se em uma espécie de pânico moral em nome da “inocência da criança” e da manutenção hegemônica dos papéis tradicionais destinados ao homem e à mulher. Em anúncio de guerra aos progressistas, cria-se no país outro tipo de polarização, um inimigo em comum que precisa ser anunciado e combatido, os “destruidores de famílias”. Um artigo publicado no *site* da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) afirma que:

Os que adotam o termo gênero não estão querendo combater a discriminação, mas sim ‘desconstruir’ a família, o matrimônio e a maternidade e, deste modo, fomentam um ‘estilo de vida’ que incentiva todas as formas de experimentação sexual desde a mais tenra idade (RIFAN, 2015, s/p).

Não demora para que pautas proibitivas e criminalizadoras desse debate apareçam na vida social e, sobretudo, nas escolas. Agora, no Brasil, falar das relações de gênero virou um assunto delicado, uma polêmica a ser evitada. As

palavras “gênero” e “orientação sexual” foram retiradas de todo o Plano Nacional de Educação, rechaçando a possibilidade de existências não alinhadas aos estereótipos de gêneros heteronormativos, os únicos reconhecíveis como da “natureza humana”.

**Caio:** Ao longo de toda minha infância fui assustado pela ideia de ser gay. Era como se fosse um crime contra a humanidade. Tinha uma frase que diziam: "Você não pode achar homem bonito!" E eu, quando via traços masculinos que considerava belos, sem nenhum tipo de atração sexual, culpava-me tentando controlar estes pensamentos "pecaminosos".

Do ponto de vista sócio-histórico, o sujeito não possui uma natureza inata e imutável que desabrocha no decorrer de sua vida. É por meio da “ação significada no mundo que o homem vai não só transformar a realidade objetiva em realidade humana como também criar suas próprias condições de existência, transformando-se a si próprio” (AGUIAR, 2000, p.127). Pensando a educação não apenas como reprodução de um modelo de sociedade, mas também como produtora de ação social e cultural, os discursos que permeiam o sistema educacional constituem cidadãos, denunciam um recorte histórico e compõem um projeto social. Nesse sentido, a educação nunca é neutra, ela denuncia interesses e está diretamente atrelada à compreensão de sociedade.

O movimento conservador, também de conservação da família nuclear tradicional, recai sobre a ideia de manutenção do sistema econômico de exploração vigente. Nesse modelo, o feminino e a infância têm lugar de submissão determinado, a mulher é vista como “apoio” e a criança, como um “sujeito por vir”, ou seja, um futuro cidadão de direito. Seguindo a lógica do fundamentalismo religioso e do ultraliberalismo econômico, o Estado de direito é tido como um inimigo a ser combatido, pois tem como função principal (ou ao menos deveria ter) combater desigualdades. Isso, por si só, já representa ameaça a hierarquias que se perpetuam na história, nas relações de mercado e na estrutura familiar.

Erica Burman (2008), com suas reflexões críticas sobre a criança ideal-típica, permite a compreensão da infância normativa, em suas relações com o Estado-Nação e o ideal de progresso. Relacionando o modelo capitalista industrial às ideias de progresso evolutivo humano, modelos

desenvolvimentistas da experiência infantil recapitulam para a criança a ideia de otimização e avanço que o desenvolvimento econômico declara.

No Brasil, o movimento conservador de direita toma força com a eleição de um presidente que diz repetidamente governar a favor dos “valores judaicos cristãos e da família tradicional brasileira, combatendo a ideologia de gênero” (Discurso de posse, janeiro de 2019). Frente a isso, resta-nos questionar quem corresponde a essa família tradicional brasileira e qual modelo compreendido pelo governo de família, de tradição, de brasileiro/a, de ideologia e de gênero.

**Olivia:** Confesso, que parte de minha rejeição a tudo que fosse feminino na infância se deve ao fato de ter sido constantemente julgada pelos pais de minhas amigas, pois para eles eu apresentava dois aspectos desfavoráveis: primeiro, era o fato de ser filha de mãe solteira e, portanto, "ter um péssimo exemplo de mulher dentro de casa"; e, segundo, por brincar com alguns meninos, dentre eles meus irmãos, estaria fadada ao fato dos homens não me levarem a sério.

Discursos políticos conservadores servem para conservar a hegemonia colonial, contribuem para o aumento das desigualdades, silenciam sofrimentos e legitimam ações violentas contra minorias sociais. Inspirada no pensamento europeu, essa “família tradicional” não é assim tão brasileira, pois refere-se a cristãos, burgueses, brancos, heterossexuais com filhos também cristãos, burgueses, brancos e heterossexuais. Frente a isso, é importante ressaltar aqui as contribuições de Foucault (2006) que diz que a ideia de família como conhecemos hoje no ocidente moderno é fenômeno projetado para preservar o alicerce social hegemônico e criar sujeitos que serão educados para manter em funcionamento esse modelo de sociedade.

**Ju:** [...] Tive uma criação muito rigorosa dentro de princípios cristãos em que brincar de bola ou brincar de carrinho era coisa de menino as meninas sempre estavam vestidas de rosa com laço na cabeça brincando de bonecas.

**Gaby:** [...] Eu achava chato ter que ficar ajudando as mulheres na cozinha quando tinha alguma festa, comemoração, fim de ano, páscoa e etc, enquanto os homens ficavam sentados na sala conversando. Hoje em dia ainda acho estranho e de vez em quando critico, mas as pessoas parecem não se importar.

É nesse sentido que Aníbal Quijano (2002), importante pensador peruano, propõe o conceito de colonialidade do poder, para designar a continuidade e

prevalência das relações coloniais, em especial na América Latina. A ideia de colonialidade do poder, do saber e do ser, analisada por autores decoloniais, está associada a um padrão de poder mundial que permeia a classificação da população do planeta por “raças”, define o sistema econômico capitalista como padrão universal, determina o Estado como centro de controle coletivo e instaura o modelo eurocêntrico como hegemônico, em especial na forma de se produzir conhecimento.

Esse sistema traceja, desde a infância, os contornos de um cidadão ideal dócil e submisso. Discursos colonizados e colonizadores que permeiam as instituições estatais, a cultura e os currículos de ensino marcam o projeto de uma sociedade que cultiva a obediência. Considerando o contexto brasileiro e o modo como a colonialidade do poder se mostra presente nos discursos de alguns representantes do Estado, evidencia-se nesse sistema a perpetuação de estigmas e opressões, em especial, no que tange às relações étnico-raciais, de gênero e de classe.

Para compreendermos as influências dos discursos colonizadores na sociedade basta fazermos um recorte na posição que ocupamos, como brasileiros, no mundo globalizado capitalista e de que forma atuamos frente a essa realidade. Somos o quinto país de maior extensão territorial do globo, possuímos diversas riquezas naturais e ocupamos o lugar de “terceiro mundo” no ranking mundial econômico. Nossa população é de maioria negra (54%), feminina (51,8%) e pobre (76%) (IBGE, 2018). Vivemos oficialmente em um regime político social democrático e como representantes do povo, em 2018, foi eleito um parlamento em sua maioria branco (80,1%), masculino (85%) e milionário (47%) (CAESAR, 2018).

Esse breve recorte de dados demonstra o que é o pensamento colonizado. Em níveis subjetivos, a colonização dá-se também na identificação com o discurso hegemônico, na introjeção do ideal eurocêntrico, heteronormativo, racista, machista, meritocrata etc. A colonização do ser é um fenômeno sutil que, com ideais de liberdade, transmite a fantasia de escolha. O contexto histórico atual torna os processos de subjetivação gradualmente mais complexos, retoma o discurso da família como autoridade máxima sob a criança e utiliza de ferramentas tecnológicas para disseminação de informações errôneas e polêmicas. O poder disciplinar exercido pela instituição familiar é

legitimado, tem caráter afetivo e desenvolvimentista. Nas palavras de Foucault, ganha evidência o exercício de um poder que convence mais do que coage ou reprime:

Pois se o poder só tivesse a função de reprimir se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a reconhecer – e também a nível do saber (FOUCAULT, 2005b, p. 148).

No Brasil, a permanência da colonialidade pode ser vista em nomes de avenidas, em monumentos públicos, na legislação, no congresso eleito, na ciência, na exploração e extermínio da população indígena e negra etc. Movimentos sutis de colonização do saber e do ser aparecem no contínuo sequestro das infâncias por ciências que pretendem cercear uma criança universal, nos altos índices de desigualdades de gêneros, nas políticas de saúde e de educação que buscam o controle dos corpos e, por fim, na conjuntura política de omissão estatal como consequências humanitárias de um programa de governo neoliberal.

O poder, na sua microfísica, é, na verdade, utilizado por todos os componentes de uma comunidade, por meios diversos, podendo ser direto ou indireto. A fonte que dita as regras é compartilhada, está nas relações, nas práticas cotidianas, nas omissões, na postura do corpo, na linguagem etc. O sequestro do corpo por essa relação poder-corpo-economia pode ser compreendido pela dimensão material e estética que essa matéria prima permite. Supervvalorizado por comportar a produção, o corpo é objeto privilegiado da intervenção pelo poder.

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nos hospitais, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias... E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se concentrar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. Descobriu-se, desde então, que os controles da sexualidade podiam se atenuar e tomar outras formas (FOUCAULT, 2005b, p. 147-148)



A sociedade disciplinar que se instaura com a expansão do capitalismo e da industrialização visava a correção e modelagem dos sujeitos aos padrões estabelecidos como metas. As transformações socioeconômicas do século XX solicitavam habilidades e capacidades específicas do novo trabalhador. É o caso, por exemplo, da educação sexual e do planejamento familiar, que foram medidas implementadas como controle social a partir de uma demanda mercadológica. À medida que a preparação da mão de obra se torna prolongada e o ritmo de trabalho intenso, os pais precisam manter os filhos na escola por um período mais longo, o que inviabiliza um grande número de filhos. Com a normalização da educação sexual e da sexualidade como atividade reprodutiva, a vida privada e a vivência domiciliar passam também a ser alvos dos poderes.

A dominação da família, como célula social, foi estratégica e eficaz para o controle da sociedade. Ao longo do tempo, a instituição familiar foi incorporando práticas e costumes que correspondem aos interesses do Estado e do capital. As ciências médicas e psicológicas aparecem como articuladoras do espaço público-privado e passam a ocupar lugar central nas dinâmicas familiares (DONZELOT, 1980).

Proibido inquietar o filho, dizem os psicólogos. Não o deixe ficar sem fazer nada, replicavam os professores. Ele é ansioso, portanto estuda mal, observava o pediatra. Os pais se curvavam diante disso: se o filho ficasse ansioso a culpa era deles. Ele não está motivado, descobriam os sociólogos. Desmotivado... os pais se inquietavam: tinham fracassado. Haveria ainda tempo para corrigir? Não lhes meta medo, diziam uns. Faça-o compreender que a vida é uma luta, diziam outros. Protegeei-o, ordenava-se. Deixe-o expor-se, senão se tornará um farrapo (HESSEL, 1976 apud DONZELOT, 1980, p. 201-202).

A vigilância e a observação são meios do exercício da disciplina atribuídos à família e à escola. Segundo Ariès (1981), os ideais da escolarização foram advindos da necessidade de disciplinar as crianças, em especial, com foco na sua sexualidade e seriedade (atributos importantes para a vida adulta). Para o autor, foram a devoção à infância santificada e o interesse da igreja nos processos disciplinares infantis que culminaram na criação das escolas. Nesse espaço, separaram-se as crianças do mundo dos adultos e a aprendizagem, como meio de educação, voltou-se para a preservação de sua inocência por meio da aplicação de maior rigor moral como preparação para a vida adulta.

[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p. 277).

Importante destacar a história social do conceito de infância em conjunto com a história da família, ressaltando que o conjunto familiar e escolar foi responsável pela solidificação desse ideal ocidental de infância (ARIÈS, 1981). A igreja aparece, novamente, como apoiadora dos conceitos de família disciplinar e infâncias santificadas. Mantenedora da moral, a religião atribui grande valor à união conjugal e a família nuclear patriarcal como modelo de paz social e base necessária para manutenção da ordem (DONZELOT, 1980).

**Bruna:** [...] Minha mãe comprando roupa rosa e eu querendo usar roupa cinza, azul... Pra quê tanta coisa rosa, florida, brilhosa? As normas de comportamento eu tinha que ouvir sempre também. "Moça não pode sentar assim", "isso é coisa de menino", "nenhum menino vai gostar de uma menina assim", "tem que aprender a cozinhar". Ninguém perguntava do que EU gostava, era sempre o que as pessoas iriam achar do comportamento.

Essas significações atravessaram séculos e influenciam, ainda hoje, instituições e ideologias políticas por meio da retórica do conservadorismo moral em nome do Estado-nação (SALGADO, 2019). Contrapondo-se à ideia de que sempre existiu a compreensão da infância do modo como existe hoje e as intuições familiares e escolares como mecanismos de organização social, o delineamento histórico desses processos permite-nos compreender o surgimento dos mecanismos de infâncias. Nesse sentido, Ariès (1981), embora criticado por suprimir infâncias não hegemônicas, traz importantes contribuições para problematizar a matriz discursiva da criança ideal típica que ganha *status* de neutralidade em nossa sociedade. As contribuições desse autor questionam o modo como enxergamos a infância e as características basilares que sustentam os dispositivos de saber-poder sobre esse conceito.

Nesse sentido, Judith Butler (2014), estudiosa contemporânea das relações de gênero, questiona o discurso naturalizado de alinhamento entre

sexo, gênero, desejo e práticas sexuais engendrados numa matriz heterossexual de vidas. Segundo a autora, é sob a perspectiva da heterossexualidade compulsória que se confere a inteligibilidade social ao corpo e ao gênero. Assim, socialmente só serão reconhecidos como sujeitos aqueles que estejam em harmonia com os binarismos tidos como coerentes entre os sexos e os gêneros.

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero” (Ibidem. 2014, p. 38-39, grifos da autora).

Evidenciando os processos que nos educam como sujeitos de gênero, estratégias refinadas de naturalização e legitimação do binarismo machista de gênero precisam ser reconhecidas e problematizadas. Como uma forma primeira de dar significado às relações de poder, o gênero atribuído à criança é uma importante modalidade de pertencimento que define o que a criança é ou pode vir a ser.

Esse sistema sexo/gênero/desejo mostra-se como uma potente ferramenta do biopoder (FOUCAULT, 2006), no qual a performatividade feminina só pode ocorrer em corpos de mulheres ao mesmo tempo em que seu desejo se destina aos corpos masculinos, que, por sua vez, devem desejar eroticamente os corpos femininos e materializar o masculino em seus corpos de homens (BUTLER, 2014). Portanto, em relação à sexualidade e ao gênero, o biopoder é essa ordem estratégica que regula os prazeres e disciplina os corpos de modo a fazer da heteronormatividade algo natural nas práticas discursivas das ciências, bem como da maioria das religiões e tradições culturais.

A partir do exame minucioso do sujeito nas instituições coletivas (hospitais, escolas, creches etc) e do plano desenvolvimentista da psicologia da infância, a inscrição das crianças nos processos de educação de gênero, sexualidade e apropriação de suas capacidades produtivas é estratégico para a manutenção do sistema de exploração vigente, daí a importância das instituições para monitoramento em diferentes níveis.

Foucault (2005b) argumenta que os modos de pertencimento e de subjetivação de uma população estão diretamente relacionados às tessituras do poder normativo. O autor descreve e analisa a sociedade, dita disciplinar, atentando-se para as intervenções biopolíticas do Estado sobre o corpo do indivíduo e da população. Nesse sentido, Foucault (2005b) compreende a dominação do sujeito como uma estratégia de poder em rede nas múltiplas direções e campos de forças (incluindo as simbólicas), que, por meio de práticas cotidianas, estratégias e técnicas minuciosas, vão constituindo um cidadão projetado pelo Estado, considerado como “cidadão ideal”.

Foucault (2008) denomina “corpos dóceis” aqueles sujeitos que permanecem contidos, literalmente, por disciplinas institucionais. Instituições sociais, como a família, a escola, o asilo e a prisão, são espaços de expressão, análise e modificação de comportamentos e habilidades. Na era disciplinar, o saber-poder e poder-corpo foram dois meios de exercício contínuo do poder. A lógica consiste em: com posse do conhecimento, é possível o exercício de controle, ou seja, para exercer o poder disciplinar, é preciso conhecimento sobre a vida do indivíduo e quem detém um saber detém um poder (saber-poder). Segundo Foucault (2008), uma das formas pelas quais o saber agrega uma função de poder é quando ele é utilizado para classificar e segregar aqueles que estão submetidos. Esse é o caso das ciências adultocêntricas, que destituem a criança do conhecimento que ela possui e deslegitimam seu saber.

Historicamente, à medida que a criança vai ganhando atenção social, passa a fazer parte de um jogo de poderes que se alinham para delinear, analisar e regular seus comportamentos, à luz de uma proposta desenvolvimentista. A psicologia do desenvolvimento, juntamente com outros dispositivos, tem grande relevância na produção do imaginário social de uma criança ideal-típica ou uma “criança fictícia”, apartada da cultura, regionalidade, gênero, classe, raça e/ou de outros marcadores que a interseccionam. Uma infância universal, generalista e prototípica não reconhece circunstâncias, fronteiras políticas, territorialidade, ou mesmo a exclusão, no sentido de delimitar quais infâncias são reconhecíveis (BURMAN, 2008).

Se pensarmos na infância, nos gêneros, sexualidade e nos saberes aos quais temos acesso, encontraremos uma conjuntura de informações e validações produzidas pelo poder hegemônico da ciência colonizada: europeia,

elitista, adultocêntrica, heteronormativa, capitalista etc. Inscrições simbólicas de masculino e de feminino permeiam nosso imaginário por consequência de um processo histórico-social complexo e a ideia que temos hoje das performances de gêneros tem objetivos de organização e manutenção social definidos.

É por meio de diferentes instituições e práticas sociais que nos constituímos desde a infância como mulheres e homens e o modo como as normas sociais são comunicadas, interpretadas e representadas nesses espaços delimita também um espaço de força psíquica para a criança. Desse modo, os efeitos de poder das pedagogias disciplinadoras ruínam todos os esforços de autodeterminação ou de produção imagética dissidente da experiência infantil. “É impossível para uma criança se rebelar politicamente contra o discurso dos adultos: a criança é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar” (PRECIADO, 2013, p. 97).

A propagação da vigilância de gênero e sexualidade refere-se a um exercício de poder exercido por todos sobre todos. Nessa perspectiva, o controle da infância e o ensino das relações de gênero aparecem como anúncio de quais vidas são “inteligíveis”, marcadas pelo selo de qualidade e reconhecimento social em detrimento de outras que são tidas como desviantes, incoerentes e abjetas. Butler (2015a) questiona a necessária concepção de um ser monstruoso e intolerável para manutenção do que é admirável e desejável. Exigindo uma coerência hegemônica entre sexo-gênero-desejo e prática sexual, a heterossexualidade torna-se uma imposição sobre os corpos e os seres.

Desde o nascimento, instituições e normas sociais deliberam expectativas e comportamentos diferenciados a partir do sexo biológico do bebê. Reforçam, ainda, uma concepção cultural de que a sexualidade é inerente ao ser humano e regida por uma natureza reprodutiva que segue padrões de sentidos. Segundo Butler (2014), é a exigência de identificação com o fantasma normativo do sexo que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. Nesse sentido, os corpos disruptivos são considerados “abjetos”, sem existência legitimada, são dissonantes e desconsiderados como vidas possíveis.

A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do

menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial (PRECIADO, 2013, p. 98).

Atuando como ideal regulador, a normatização cultural produz efeitos de territorialização no campo subjetivo, estabelecendo determinadas práticas como inteligíveis, lícitas e reconhecíveis e outras como inteligíveis, ilícitas e abjetas, as quais constituem o território dos anormais (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, Giorgio Agamben (2002), filósofo italiano, dedica-se a investigar os meios pelos quais a política captura a vida. O autor retoma o conceito de biopoder e diz que existe um sistema soberano que produz culturalmente a ideia de quais são as vidas matáveis, as existências abjetas, ou as denominadas por ele como vidas nuas. “Soberana é a esfera na qual se pode matar sem cometer homicídio e sem celebrar um sacrifício, e sacra, isto é, matável e insacrificável, é a vida que foi capturada nesta esfera” (AGAMBEN, 2002, p. 91).

O conceito de vidas nuas de Agamben (2002) sugere que dispositivos disciplinares objetivam o assujeitamento dos sujeitos pelo próprio exercício da ordem e obediência, produzindo invisibilidades ou mesmo morte política aos sujeitos desordenados. Vidas nuas são as existências que não têm valor nem aos deuses como sacrifício nem aos homens como homicídio. Sem respaldo jurídico, vidas nuas referem-se a uma vida exposta e desprotegida, ou seja, uma vida desqualificada publicamente. Os soberanos, aqueles que decidem sobre aplicação ou suspensão da lei, podem ser vistos na figura de médicos, juízes etc.

Se, em todo Estado moderno, existe uma linha que assinala o ponto em que a decisão sobre a vida torna-se decisão sobre a morte, e a biopolítica pode deste modo converter-se em tanatopolítica, tal linha não mais se apresenta hoje como um confim fixo a dividir duas zonas claramente distintas; ela é, ao contrário, uma linha em movimento que se desloca para zonas sempre mais amplas da vida social, nas quais o soberano entra em simbiose cada vez mais íntima não só com o jurista, mas também com o médico, com o cientista, com o perito, com o sacerdote (AGAMBEN, 2002, p.128).

Nessa lógica de controle: como lidar com vidas infantis (puras) não coerentes com o desenvolvimento esperado? Butler (2017) ressalta a potência de se afirmar a diferença na esfera pública ao dizer que, embora os discursos

legitimados tendam a cultivar as identificações de gêneros a serviço de um objetivo político, pode ocorrer que a persistência da desidentificação seja igualmente crucial para a rearticulação da contestação democrática. Nesse sentido, a subversão das performatividades de gêneros na infância faz interrogar o adulto e questionar as lógicas científicas de desenvolvimento.

Nesse sentido, Letícia Lanz (2015), socióloga brasileira autodeclarada transgênera, é inspiração no modo como agenciou sua diferença em ação de vida e produção científica. Pesquisadora da temática de gênero, a autora traz implicações importantes sobre a rigidez binária dos gêneros e das nomenclaturas que tentam agrupar singularidades. Lanz introduziu o uso do termo transgeneridade (2014, p. 17) “para dizer de qualquer indivíduo que, em tempo integral, parcial ou em momentos e/ou situações específicas da sua vida, demonstre algum grau de desconforto ou se comporte de maneira discordante do gênero em que foi enquadrado ao nascer”. O conceito aparece como um “guarda-chuva” tentando abrigar todas as inúmeras manifestações de identidade de gênero que ocorrem fora do binômio masculino-feminino, ou seja, identidades que de alguma forma descumprem a norma binária e são consideradas gênero-divergente. “As pessoas transgêneras se caracterizam pela sua não-conformidade a essas normas, por afrontá-las ou transgredi-las, confrontando-as de muitas e de variadas maneiras”. (LANZ, 2014, p. 27)

Atuar na contramão dos sistemas de infâncias, das atribuições de gênero e da heterossexualidade compulsória é evidenciar a ordenação das coisas, seus privilégios e opressões. É também questionar passado, presente e futuro. Existir, como criança, na dissidência do padrão binário de gênero é desordenar toda uma cadeia de evolução, é resistir aos poderes hegemônicos de apagamentos de vidas e é, por necessidade de vida, fortalecer-se na singularidade de sua existência.

Viver numa sociedade cerceada por regras e valores que definem o que é normal e o que é anormal equivale não só a encarnar e cumprir um conjunto de códigos sociais, mas também a sofrer por sentir que, dentro dessa lógica, não se é possível viver. Butler (2018) institui como demandas de ações ético-políticas a garantia da viabilidade de formas não-hegemônicas de vida que, segundo a autora, emergem como expressão de alteridade apenas quando se reconhece a humanidade nesse Outro (a diferença) que está sob ameaça.

Situando-se no contexto histórico, político e cultural do Brasil, um país recém democrático, a problematização de discursos totalitários faz-se necessária e urgente para visibilizar outras possibilidades de existências. As normas pré estabelecidas socialmente desde o nascimento encarnam no corpo uma lógica de ser que, por vezes, de maneira bastante incoerente, resulta em uma imprevisibilidade do sujeito. São crianças que rejeitam “[...] o acervo de ideias, os pesados grilhões e disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica” (SCHÉRER, 2009, p.193). São infâncias que se encontram excluídas da narrativa do desenvolvimento, crianças desalinhadas dos processos de feminilidade e masculinidade compulsórias, enfim, são corpos que resistem à fórmula autoritária do “dever-ser”.

A captura da vida pelo poder da linguagem ordena lugar de existência, de identificação ou de exclusão. Discursos hegemônicos que privilegiam uma única forma de ser também se esforçam em fazer das outras vidas modos indignos de existir. Assim, onde houver dissidência da normativa de gênero e de sexualidade, haverá também mecanismos de biopoder para intervenção, correção, invisibilização, estigmatização, exclusão etc. Nesse sentido, Agamben (2013, p. 79) problematiza a incisão estatal sob as diversidades:

A singularidade qualquer, que deseja apropriar-se do próprio pertencimento, do seu próprio ser na linguagem e recusa, por isso, toda identidade e toda condição de pertencimento é o principal inimigo do Estado. Onde quer que essas singularidades manifestem pacificamente o seu ser comum, haverá um Tienanmen e, cedo ou tarde, aparecerão os carros armados.

Hoje, no Brasil, a guerra anunciada contra o inimigo comum “ideologia de gênero” parece-me ser um desses efeitos de Estado, ditos por Agamben, Foucault e Butler, que impedem algumas existências de serem validadas como vidas dignas. Questionar as concepções de infância não equivale em pensar a criança na ausência do adulto ou em um mundo sem normativas. Trata-se de estabelecer relatividades e de interrogar as relações hierarquizadas de verdades a fim de formular uma crítica a respeito dos poderes disciplinares.

As perspectivas decoloniais têm se mostrado como importantes posições teóricas e políticas de combate à perpetuação da exploração colonial em toda a América Latina. Com premissas de legitimar a potência de outro povo e de outra história que não é a oficial, consideram que os povos colonizados não eram e



não são seres passivos aos fluxos históricos. Esses povos podem tanto se integrar ao discurso global que está sendo forjado contra eles como podem rejeitá-lo a favor de sua história.

A fim de propor novas formas de atuação e de resistência ao modelo hegemônico de exploração, busco, neste texto, enfatizar a colonização europeia-capitalista-heteronormativa-adultocêntrica nos discursos científicos e culturais. Fazendo uso da criticidade acadêmica no campo das humanidades, faço desta escrita um meio de denúncia ao projeto em curso de legitimação exploratória do atual governo brasileiro.

#### 4 MOLDURAS DE GÊNERO NO PROCESSO EDUCATIVO: MEMÓRIA DE INFÂNCIAS INSURGENTES

A infância, nesta pesquisa, é reconhecida como experiência, como vidas que se iniciaram com interdições, exploração e subversão. Na retomada da memória infantil, analisamos a criança do passado para compreendermos o adulto do presente. Neste capítulo, passo a dialogar com as violências de gênero nas memórias e nas experiências das/os participantes da pesquisa. As narrativas, aqui apresentadas, trazem do passado para o presente uma nova leitura do ocorrido, uma ressignificação crítica daquilo que foi vivido na infância.

Nesse sentido, Benjamin (2006) trata o passado como uma faísca que traz para o presente transformações da própria história. Em um movimento de luz e sombra, o reflexo das histórias vividas na infância traceja no adulto outras possibilidades de existir, o ato de interrogar o passado permite ao autor elaboração de memórias esquecidas e/ou silenciadas. Nessa proposta, liberta-se o passado para vivenciá-lo no presente.

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado: mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. – Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não-arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem (BENJAMIN, 2006, p. 504).

As memórias são compreendidas, aqui, como narrativas do presente e não como lembranças exatas de experiências pretéritas. O retorno ao passado indica o desejo de rememorar-lo e torná-lo vívido nas inquietações do presente e não de transcrevê-lo como de fato aconteceu.

As/Os participantes da pesquisa trazem em suas narrativas experiências de expressões infantis reprimidas, corrigidas e vigiadas pela família e pela escola, as duas instituições de maior peso educacional na vida de uma criança. Esses corpos, que subvertem os ideais normativos de infância e desenvolvimento, denunciam as relações nesses espaços como opressoras a qualquer manifestação de diferença em relação ao gênero e/ou sexualidade.

Algumas experiências de socialização destacam-se nessas narrativas, a exemplo das festividades em família, brincadeiras com outras crianças, aulas de educação física e trabalhos escolares. A produção de memórias aqui discutida marca experiências de infâncias vividas por pessoas diferentes, de regiões e épocas distintas e que se assemelham pelo sentimento de confusão e rejeição.

A fim de conhecermos o perfil dos participantes, foram solicitadas as seguintes informações:

PARTICIPANTES	IDADE	COR/RAÇA/ ETNIA	IDENTIDADE DE GÊNERO	ORIENTAÇÃO SEXUAL
Kika	≥40 anos	Negra	Feminina	Feminina
Keila	≥30 anos	Negra	Mulher	Lésbica
Bell	≥18 anos	Preta	Cisgênero	Heterossexual
Bruna	≥18 anos	Branca	Cisgênero	Hetero
Gaby	≥18 anos	Parda	Feminino	Heterossexual
Ricardo	≥18 anos	Negro	Ainda não me compreendo bem quanto ao gênero, porém cotidianamente performo uma masculinidade	Panssexual
Jú	≥40 anos	Branca	Feminino	Hetero
Olivia	≥30 anos	Negra	Mulher	Heterossexual
Vivian	≥30 anos	Sou parda/ morena raça negra	Feminina mulher	Heterossexual
Giovanna	≥18 anos	Branca	Cisgênero	Bissexual
River Boo	≥30 anos	PRETO	Queer	Gay
Caio	≥18 anos	Branco	Homem Cisgênero	Bissexual

Giovana, Caio e Ricardo, jovens que autodeclararam não viver uma orientação sexual normativa, compartilharam, em suas narrativas, memórias de infância na escola como fonte de sofrimento e violência. Experimentadas no espaço escolar que, por muitas vezes, naturaliza atitudes excludentes e opressoras, essas memórias evidenciam o processo de educação normativa pautado na estigmatização da diferença.

**Giovana:** Uma das primeiras violências das quais me recordo, ocorreu aproximadamente aos 6 anos, quando fui enquadrada por um colega de classe que constantemente me agredia, por não ter entregado a ele um convite de um aniversário que deveria ter entregue. Ele me prensou na parede e ameaçou me enforcar, isto na companhia do menino que na época eu gostava, o que foi muito significativo e violento, me senti desamparada e fraca, principalmente por não ter conseguido me defender (e não ter sido defendida). Sentia que meu corpo era tido como equivalente ao

masculino, principalmente por não performar feminilidade, e isto fez com que me sentisse muitas vezes invadida, violentada; este corpo não era “frágil”, “delicado”, a agressão física era permitida e recorrente. (...) Além disso, aos 10 anos, ingressei numa escola particular de Rondonópolis que possuía ensino médio, e lá, logo no início das aulas, as demais marcas da dissidência foram sendo construídas, na qual meninos mais velhos que eu, ao me verem jogando futebol, usando shorts masculino e chuteiras, me enquadraram e perguntaram se eu era “sapatão”, “menina ou menino”, e se usava “cueca ou calcinha”. Após o evento, cheguei em casa e contei o fato a minha mãe, que, no desespero, sugeriu que eu mudasse meu estilo para que eu não sofresse mais este tipo de represália. Nessa mesma escola, diversas vezes fui preterida no time de futebol, por ser menina, e me sentia envergonhada por não ser vista e parecer com as outras meninas do colégio, de forma que os garotos nunca se interessavam por mim.

Na organização social patriarcal, aos corpos femininos são destinados à obediência e à delicadeza, aos corpos masculinos, força e vigor. Giovana viveu, ainda muito jovem, a violência da rigidez do binarismo de gênero sobre seu corpo, que não tem existência legitimada. Para que a norma se sustente, um corpo disruptivo, mesmo que de criança, precisa ser apontado e ridicularizado. Considerados abjetos, esses corpos são desconsiderados como vidas possíveis. Butler (2015a) afirma que é o fantasma normativo do sexo que qualifica o corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural, sem o *status* da norma, essas existências não são reconhecíveis, legitimadas.

Visualizando como as relações de poder interferem na educação, é fundamental questionarmos: a quem interessa a prática educativa? Ela contribui com a manutenção das violências e privilégios ou questiona o sistema de exploração? A escola não pode ser palco de opressão e violência, por isso é necessário criarmos espaços de trocas descentralizadas de experiências e condutas que tragam às crianças reflexões sobre consciência de raça, classe e gênero. Paulo Freire (1987) argumenta que todo ato educativo é em si um ato político e propõe uma pedagogia engajada em transformar realidades e não a manter desigualdades sociais. O despertar crítico sobre a sociedade exige a visibilidade dos sujeitos marginalizados, uma práxis educativa que não reproduza o status quo, que ensine o “agir e refletir sobre o mundo a fim de modifica-lo” (hooks, 2013, p. 26).

Bell hooks (2013) trata de uma possível revolução no pensamento por meio do engajamento crítico, nomeado como “pedagogia engajada”. A autora propõe uma prática educativa que se movimenta na desconstrução do velho, da lógica binária, dos estigmas e rótulos, para uma prática do vir a ser, daquilo que ainda não é, mas almeja ser, uma prática de liberdade.

**Caio:** Fui muito tímido e retraído, evitava falar por ter problemas de dicção, mas sempre gostei de dançar. Tem até uma foto minha, com mais ou menos dois anos de idade, dançando a música "Na Boquinha da Garrafa". Nas aulas de Educação Física não gostava de futsal e tentava aproveitar a aula de outro jeito. Na terceira ou quarta série eu levei o meu CD da Xuxa, para dançar junto com um grupo de meninas. Quando voltávamos da aula na quadra, um grupo de meninos me zombou pelo fato de eu não querer jogar bola. "Parece um viadinho que fica dançando com as meninas", disse um relinchando um riso de desprezo e cutucando os outros. Aquela frase ecoa até hoje e a face dele me aparece tão vívida como se fosse agora.

Para Butler, é impossível pensar a existência fora da relação social e política, “é um ser que está sempre entregue a outros, as normas, as organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros”. (BUTLER, 2015, p. 15). A memória daquela agressão sofrida por Caio, a partir do tempo presente, reporta um sofrimento atemporal, mostrando que o passado e o presente coexistem e o ser/corpo reprimido do passado pode expressar vida no presente. A produção regulada de corpos e existências por forças sócio-políticas aparece na memória de Caio. Ser “viadinho” e “dançar com as meninas” aparece na fala dos colegas como lugar de desprezo e zombaria. Desqualifica também o feminino como lugar de menosprezo e inferioridade. O esmiuçar do passado acerca daquilo que foi vivido na escola, espaço social infantil, traz à tona os corpos de criança de Caio e Giovana como aqueles que devem aparecer sob a marca do ridículo, do inapropriado, do ininteligível.

O tempo do passado permeia o presente nessas narrativas de adultos. Vivências de exclusão escolar marcaram a criança do passado na história de hoje. Falas que são legitimadas e reiteradas na cultura ganham signo de verdade e memórias difíceis de serem expressas dão vazão a sentimentos que permitem compreender o momento atual. Nas narrativas da pesquisa, a resignificação do

passado dá-se por meio da junção dos cacos da memória, na compreensão de questões que não foram antes questionadas.

**Ricardo:** Durante a minha infância não enxergo por mim, mas através da reação das crianças e adultos a minha volta. Durante a infância cotidianamente tinha explosões de raiva com colegas de classe que faziam chacota com meus trejeitos até o momento os quais eu não compreendia muito bem porquê. Lembro de ser sempre culpado por discutir em sala de aula, tendo em vista que estava sendo agredido cotidianamente no espaço escolar tirado entre os garotos quanto pelas garotas de minha turma. Passo a entender o gênero com o acesso a internet aos 13 anos de idade onde vejo artistas que fogem do padrão cis gênero. Por diversas questões até hoje pouco entendidas por mim não consigo lembrar muito bem das minhas memórias quanto criança justamente por ser algo que me fere particularmente.

A memória escolar de Ricardo é permeada de “explosões de raiva” e “chacota”, pois seus “trejeitos” intensificaram os desafios das práticas e das relações escolares, uma vez que esse espaço não se restringe apenas ao ensino de conteúdos disciplinares, mas também às normas sociais. Compreendendo que todos os atores educacionais estão situados em relações históricas e socialmente determinadas de poder, faz-se importante enfatizar a necessidade de enfrentamento de tais relações a fim de se pensar uma sociedade mais autônoma e justa. Destacando o papel político e ético da educação e na tentativa de permitir que outros modos de viver a infância façam parte dos discursos científicos, dos espaços escolares, do imaginário social e da política vigente, faz-se também necessário questionar as redes de poderes que se engendram a fim de “proteger a inocência” da criança.

Em nome da proteção e do cuidado, mecanismos disciplinares de vigilâncias são legitimados e discursos moralizantes, desenvolvimentistas e normativos tomam os espaços infantis em um movimento de investida no futuro, no “potencial humano em reserva” (SCHERÉR, 2009, p.17). Nesse contexto, a infância é negada à criança em função de um futuro adulto por vir e a instituição escolar torna-se um local privilegiado de normatização cultural, em que se estabelecem determinadas práticas como inteligíveis, lícitas e reconhecíveis e outras como ininteligíveis, ilícitas e abjetas, as quais constituem o território dos anormais.

Agamben (2002) dedicou-se a investigar os meios pelos quais a política captura a vida cotidiana e subjetiva gerando obediência e submissão. Aqueles que não obedecem à ordem social são desqualificados e invisibilizados, ficam expostos e sujeitos à própria sorte. Há uma convergência nos mecanismos de poder como instâncias de produção discursiva para a emergência da sexualidade heterossexual familiar como norma. As dissidências podem ser aqui evocadas como os corpos à margem da norma, posto que “a produção do não simbolizável, do indizível, o ilegível, é sempre uma estratégia de abjeção social” (BUTLER, 2015a, p. 271).

**Caio:** [...] Na minha família, pelo meus trejeitos, eu também recebia e percebia olhares. Certa vez, eu e um tio (marido de uma tia) estávamos na sala assistindo TV, quando apareceu uma atriz sendo entrevistada. Como "bom hétero" que ele era, fez questão de elogiar o corpo e aparência dela - bradou um audível "gostosa". Após isso, olhou para mim com desdém e disse: "Mas você não gosta disso né!" Eu tinha dez anos, não tinha nenhum interesse sexual ainda. Nem eu sabia do que "gostava" mas as pessoas tinham suas "certezas".

Destoar da criança “normal”, cuja natureza deve estar alinhada ao gênero e ao desejo, marca um lugar desqualificado de existência para Caio que, aos olhos do tio, não reproduz o ideal masculino. Fora dos discursos assentados na ideia de desenvolvimento normativo, o menino Caio teve sua identidade e sexualidade “desdenhada”, o que reflete no homem que veio a ser.

Atuando como ideal regulador, a normatização cultural produz efeitos de territorialização no campo subjetivo, estabelecendo determinadas práticas como inteligíveis, lícitas e reconhecíveis e outras como ininteligíveis, ilícitas e abjetas, as quais constituem o território dos anormais (FOUCAULT, 2006).

Gagnebin (2006) sinaliza que a resistência ao esquecimento e o significado da memória aparecem como propostas de mudança de curso em favor do presente, no sentido de que não sejam repetidas as violências e experiências dolorosas do passado. Aparecem, nas narrativas, memórias daquilo que é inenarrável nos corpos infantis. Lembranças de expressões e desejos que não se encontram nos livros de educação ou desenvolvimento.

**Giovana:** Toda a minha história de vida foi demarcada pela dissidência, inicialmente observada pela minha performance de gênero e, posteriormente, isso se somou à bissexualidade. Desde bem pequena, sempre soube que não estava dentro dos padrões de feminilidade por

não me interessar por nenhuma brincadeira ou atividades que são normalmente direcionadas a meninas, e por praticar esportes, como futebol, no qual eu era a única menina dentre os garotos. Além disso, sempre me vesti de maneira pouco feminina, o que inicialmente não foi uma questão, mas a medida que fui sendo socializada, tornou-se. Em diversos momentos questioneei se realmente era uma menina, e não um menino, por não me encaixar em absolutamente nada do que me era esperado, além do tardio desenvolvimento do meu corpo.

**Caio:** [...] Eu me perguntava se havia algo de errado comigo, afinal não deveria ser normal um menino achar outros meninos bonitos. Mas eu achava. E eu chegava a conclusão que eu deveria ser gay então. Mesmo que não houvesse um apelo sexual nas minhas observações, no que eu sentia. Eu só achava pessoas bonitas, seria isso um pecado? Foi um processo difícil até a juventude quando pude entender que eu não só podia ter, como tinha outra orientação que não a heterossexual.

**River Boo:** [...] Em minha infância fui agraciado por alguns privilégios e alguns deles era poder escolher brinquedos. Morando em outro estado que não o de origem, alguns primos me perguntaram o que eu gostaria de ganhar, fui categórico em dizer que queria um ursinho de pelúcia rosa e fofo, minha mãe nada disse, mas notei um clima estranho e eles disseram que iriam pensar, fiquei muito eufórico. Quando foram entregar os presentes tinha o ursinho, mas para minha infelicidade era pra minha irmã, para mim deram uma caixa que tinha uma maria fumaça a pilha, por extravagante que ele era o meu olhar era para o ursinho, fofo e ROSA!

Conceitos normativos de gênero e sexualidade sofrem influências de diversos dispositivos de poder na sociedade e fornecem indicações de como devemos nos portar, orientam nossas ações, nossos discursos e práticas, levando-nos a, dentro dessas classificações, traçar linhas de normalidade e anormalidade. Dessa forma, surgem processos discriminatórios que segregam e colocam sobre as crianças a necessidade constante de reafirmação da norma, dando sustentação à cisheterossexualidade.

**River Boo:** [...] Outra experiência foi algo no ensino fundamental em que meu pai insistia que eu fizesse a escolinha de futebol que na época era pago, eu ia por obrigação e um dos dias não quis entrar e o portão foi fechado, com medo do que pudesse acontecer, fiquei andando pela vila até que desse o horário de retornar para casa, afim de eles acharem que estive na aula.



**Giovana:** [...] Por um bom tempo da minha infância, pensei que o fato de me assemelhar aos meninos, principalmente em relação às práticas que nos era de interesse mútuo (videogame, tocar guitarra, futebol, etc.), faria com que me aproximasse deles, mas não só nos distanciava, como eu era repelida. Sendo assim, toda a minha relação com as roupas, o futebol, os meninos/homens, o meu corpo, se tornou aversiva (pelo menos temporariamente), porque em nenhum deles eu, definitivamente, me encaixava. O medo da rejeição, cultivado desde minha infância, deixou marcas que até hoje me atravessam, e que me distanciou de muitos colegas durante a vida; o que fez com que minha infância tenha sido meio solitária; pelo menos até que eu me moldasse à norma.

As memórias de River Boo e Giovana sobre a infância reportam situações de sofrimento por existência e brincadeiras não normativas de gênero. O olhar do adulto sobre a criança marca um lugar de pertencimento ou, como visto acima, de não pertencimento. Esses registros de desencaixe ou de desaprovação marcam um campo simbólico importante na criança. Dão notícia de que sua diferença não é incluída ou aceita por aqueles que as amam.

Vemos na narrativa da Giovana que o tornar-se mulher veio atrelado ao movimento de “moldar-se à norma”, forçando o corpo a corresponder a um modelo histórico do que é ser mulher. Sem saber como ser, foi ficando “solitária” e precisou tornar o corpo um sinal cultural daquilo que é dito e repetido a respeito do que é ser feminino. Butler (2001, p. 22) afirma que os gêneros são mecanismos por meio dos quais as noções de masculino e feminino são reproduzidas e naturalizadas. Normas constantemente reiteradas, corporificadas e sujeitas à transgressão e ressignificação.

O termo “pessoa transgênera”, cunhado por Letícia Lanz (2014), é representado nas narrativas acima como esse estado de conflito em consequência da transgressão das normas sociais de gênero através de pensamentos e comportamentos. Identificações com o universo masculino fizeram da Giovana objeto de desejo repelido pelos meninos e também em sua relação consigo mesma e seu corpo. Ela diz que sua experiência social “foi solitária [...] até que se moldasse a norma”. A estratégia de River Boo para não participar das aulas de futebol, associadas à masculinidade, retrata o conflito que o binarismo de gênero provoca. Os conflitos evocados nessas memórias não são

conflitos pessoais, com suas subjetividades e/ou com suas corporeidades, são desordens provocadas por transgressões às normas sociais de gênero.

Se o dispositivo binário de gênero fosse algo ao menos flexível, se não comportasse apenas duas e somente duas identidades socialmente legitimadas (masculino e feminino) não haveria a menor possibilidade de ocorrer qualquer tipo de transgressão de gênero, nenhuma pessoa seria classificada como transgênero ou gênero divergente. (LANZ, 2014, s/p)

Não fosse a rigidez que o binarismo de gênero impõe, River Boo e Giovana poderiam apenas ser. Sem a classificação ditada pelo sexo biológico, todas as possibilidades estariam disponíveis. Embora existam registros históricos de inúmeras culturas, em que uma maior diversidade de gênero seja aceita, a cultura ocidental reconhece apenas duas categorias de gênero como naturais: masculino e feminino ou homem e mulher. Nessa existência binária, existe uma expectativa social de desempenho atrelada ao sexo genital de nascimento e as pessoas que não se conformam à categoria designada são consideradas transgressoras da ordem social.

**River Boo:** [...] Em meio a tudo que me aconteceu eu dou graça por ter tido minha mãe, sempre compreensiva e tentando da melhor forma lidar com tudo, me incentivando a participar de cursos de teatro, pinturas de pano, até mesmo de culinária... Coisas que meu pai era relutante que eu fizesse, mas pela conversa e orientação de minha mãe sempre “autorizava”!

Ainda que ressaltada a necessidade da “autorização” do pai, a mãe aparece, nas memórias do participante, como um adulto acolhedor das diferenças do filho. É incomum na vida de uma criança que não segue as normas de gênero encontrar estímulo na vida familiar. Em consequência da naturalização social do sexo como determinante do modo como vamos performar o gênero, é comum que os familiares misturem uma coisa pela outra e reproduzam com as crianças normas de condutas culturais que direcionam comportamentos de machos e/ou fêmeas. No entanto, é importante ressaltar que o sexo se refere apenas às diferenças entre genitálias enquanto que o gênero refere-se a um dispositivo de controle social. Nesse sentido, a educação infantil é moldada para reproduzir as normas vigentes e construir um futuro cidadão ideal.

**Keila:** [...] De tardezinha era o momento em que conseguia sair para brincar com meus colegas na rua, e sempre ouvia minha mãe gritando “venha pra dentro, fica brincando essas brincadeiras, isso é coisa de macho, parece homem”. [...] Sempre tinha uma tia, uma avó, para dar aquele conselho, “minha filha você é uma menina precisa se comportar como menina, menina se senta de perna fechada, fala baixo, é comportada não fica subindo em árvores, essas coisas são coisas de menino. Você tem de ajudar sua mãe em casa, como vai arrumar a sua casa desse jeito quando você se casar? O marido vai morrer de fome?”

A delimitação de uma criança idealizada desumaniza formas de existências que não correspondem aos padrões impostos de uma infância heteronormativa, santificada, branca, assexuada e amparada em suas necessidades básicas. Ao considerarmos os diferentes marcadores sociais, percebemos que essa criança mitológica não é verdadeira (BURMAN, 2008) e que as crianças reais se constituem interseccionalmente. Existe uma soma de fatores históricos e sociais que tracejam modos de existências e discriminações que determinados grupos vão sofrer. Essas dinâmicas sociais hostis, quando sobrepostas, criam desafios únicos para pessoas que cruzam mais de um espaço de rejeição. A narrativa de River Boo (abaixo) reflete a realidade de “uma criança afeminada e de cabelos crespos”.

**River Boo:** [...] Por mais que eu tivesse a vontade de ter cabelos longos e liso meus pais nunca deixaram que eu tivesse o cabelo grande, hoje entendo pelo fato de todo as questões impostas, uma criança afeminada e de cabelos crespos? Onde já se viu? Desde muito pequeno me recordo de ter o cabelo sempre na maquininha número ZERO, já era costume ir ao salão e sempre dizer “passa a zero”! Em alguns momentos da vida chegava a ter o cabelo grande em alguns centímetros, mas logo era questionado pelo meu pai se não ia cortar.

O destaque que, em sua narrativa, o participante dá ao corte de cabelo número “ZERO” pode ser compreendido pela herança colonial daquilo que é apresentado como sinônimo de beleza e adequação social. Nesse sentido, o cabelo crespo precisa ser tolido e discreto, não deve ganhar destaque nessa criança que já apresenta traços divergentes do cidadão idealizado masculino, branco e heteronormativo. Em sua narrativa, River Boo apresenta-se como: “um jovem adulto preto, em busca de se reencontrar com minha ancestralidade e

com a minha essência”. Essa ênfase em sua ancestralidade junto à reflexão que traz sobre a relação com o cabelo e gênero na infância, certamente, é fruto de encontros representativos de desobediência normativa. Por isso, é urgente a necessidade de admitirmos em nossas produções acadêmicas a sobreposição de opressões e discriminações que marcam de maneira diferente aqueles que trazem em sua história ancestral a violência exercida pela colonização racista.

**Keila:** Enquanto criança pobre e negra criada em uma família com 2 irmãos 2 meninos e uma menina, uma mãe deficiente física e padrastos que praticavam violências físicas frequentemente, tenho muitas memórias e histórias que fugiram das normas de feminilidade, frases que ouvia de minha mãe, sempre indicando as normalidades que meu corpo tinha que seguir, dentro de uma sociedade historicamente sexista. Desde muito pequena fui uma menina que se interessava por brincadeiras normatizadas "para meninos" lembro-me daquelas que tinha maior preferência, futebol, lutinha, subir em árvores, jogar bolita gostava de brincar de boneca, porém não mais que essas. De tardezinha era o momento em que conseguia sair para brincar com meus colegas na rua, e sempre ouvia minha mãe gritando “venha pra dentro, fica brincando essas brincadeiras, isso é coisa de macho, parece homem”.

Assim como River Boo, Keila, mulher lésbica de 31 anos, servidora pública da educação e pesquisadora, traz em seu relato a memória de sobreposição discriminatória. É importante nomearmos essa sobreposição de discriminação para, então, podermos trabalhar com ela no nível de complexidade que ela exige e pensarmos em uma reparação ou política pública para ampará-las.

Pensando como múltiplos eixos de opressão se articulam para a manutenção do sistema econômico social vigente, Kimberlé Crenshaw (2002) foi a primeira intelectual a sistematizar a ideia de interseccionalidade. Mulher, negra, estadunidense, a autora compreende raça, gênero, sexualidade, nacionalidade e outros como eixos de sustentação exploratória. Ela entende que, quando juntamos dois ou mais fatores, temos uma intersecção de discriminação, o que cria desafios maiores para que as pessoas tenham acesso aos seus direitos.

Nessa mesma direção, Rea e Amancio (2018) contribuem para a tessitura de uma nova ciência que considera identidades e experiências complexas e

plurais. As autoras levantam teóricas/os latinas/os, em especial brasileiras/os, que produzem conteúdos políticos e estratégicos de descolonização da sexualidade a partir de uma perspectiva interseccional, uma vez que o campo das produções teóricas queer apresenta-se, prevalentemente, branco tanto quanto aos autores de referências quanto à pouca produtividade teórica que relaciona identidades dissidentes (sexuais e gênero) com a colonialidade entre raça/etnia e/ou classe.

Percebendo a necessidade da desconstrução das normas políticas e majoritárias (de gênero, sexualidade, raça, classe, nacionalidade e normas corporais), as autoras afirmam que, para a teoria queer, “as minorias sexuais deveriam permanecer em um lugar estratégico de luta, resistindo à tentação de se uniformizar e se integrar ao conforto da maioria e da sociedade capitalista, como um todo” (REA, AMANCIO, 2018, p. 5).

**River Boo:** Sou um jovem adulto preto, em busca de se reencontrar com minha ancestralidade e com a minha essência. Tenho feitos caminhadas longas e outras curtas, mas todas me levam para um único caminho: O MEU CONHECIMENTO, me entender quanto ser existente.

A maior parte dos participantes desta pesquisa se autodeclararam pretos/negros/pardos, por isso, a importância de interseccionalizar as lutas que não são as mesmas. Uma análise voltada apenas para as relações de gênero e sexualidade, deixa de fora o modo como o racismo configura a dominação capitalista. Existe, na história, um posicionamento hierárquico entre pessoas brancas e pessoas negras que independem das relações de gênero, são opressões que existem em consonância. Desse modo, é necessário problematizar o modo como as desigualdades de raça, classe, gênero e sexualidade se sobrepõem em um determinado grupo de pessoas.

**Caio:** Sou um jovem ruivo, branco, de classe média baixa. Venho de uma família que nunca teve muito tato, muita demonstração de afeto, algo que no Sul é meio cultural até. Meu pai sempre buscou em mim demonstrações de virilidade e, minha vida toda senti que ele me odiava, por não corresponder a este ideal de macho. Quando criança, eu gostava muito de brincar com bonecos e bonecas, ao invés de bola. Isto sempre

foi um fato que causava olhares que eu não entendia muito bem, mas ainda assim sabia que eram de desaprovação.

Embora Caio pertença a um contexto social de privilégios, seu modo de brincar o sujeitou à posição de discriminação por parte de seu pai. Mesmo sem compreender o motivo, os olhares de desaprovação apontavam para o menino que existia algo nele que era rejeitado pelo pai.

Conceitos de certo e errado sofrem influência de diversos dispositivos de poder da sociedade, fornecem indicações de como devemos nos portar e como não devemos nos expressar. Esses processos discriminatórios que orientam nossas ações, práticas e discursos levam-nos a uma classificação universalizante e reducionista de normalidade e anormalidade. Como apresentados nas narrativas de River Boo e de Caio, essas linhas segregacionistas recaem sobre as crianças sustentadas pelo olhar do adulto que educa para a conservação de uma sociedade cisheteronormativa.

Esses trechos de vida narram a violência cotidiana que sofrem as crianças que não correspondem aos estereótipos de gênero. A contramão de uma infância modelar e ideal é, assim como nos casos apresentados, motivo de desvalor e repressão, sobretudo na esfera familiar. Os sofrimentos, aos quais são submetidas as crianças evidenciadas nesses casos pela imposição de padrões de comportamento, resultam na formatação de gêneros inteligíveis, aqueles que apresentam coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo (BUTLER, 2017). A crítica a essa agressão crônica e modelar que o controle dos corpos propõe evidencia-se na produção de quais vidas são consideradas dignas de serem vividas e quais não são. A prescrição dos modos como podem ou não atuar as crianças limitam possibilidades e subjetividades de meninos e meninas.

Evidenciaram-se, nas narrativas das/os participantes da pesquisa, a transmissibilidade das normas de gênero por pessoas próximas às crianças. Os modos como os corpos devem expressar-se e comportar-se são alinhados, determinados e controlados pelos familiares, em especial os corpos femininos:

**Gaby:** [...] Eu achava chato ter que ficar ajudando as mulheres na cozinha quando tinha alguma festa, comemoração, fim de ano, páscoa e etc., enquanto os homens ficavam sentados na sala conversando. Hoje em

dia ainda acho estranho e de vez em quando critico, mas as pessoas parecem não se importar.

**Bruna:** [...] As normas de comportamento eu tinha que ouvir sempre também. "Moça não pode sentar assim", "isso é coisa de menino", "nenhum menino vai gostar de uma menina assim", "tem que aprender a cozinhar". Ninguém perguntava do que EU gostava, era sempre o que as pessoas iriam achar do comportamento.

Como visto, é comum, na educação feminina, a reprodução do movimento conservador da família tradicional heteropatriarcal. Seguindo a manutenção da ordem cristã estabelecida e a lógica da obediência, às meninas são destinados os cuidados do lar e da família. O gênero é construído nas relações e interações sociais e toma materialidade nas expressões corporais e sexuais. Podemos observar que qualidades de ser feminino e/ou masculino se modificam em diferentes culturas, no entanto, a lógica de submissão e dominação persiste em sua maioria. Para manter o status quo, é destinado às meninas o casamento, a maternidade, o cuidado doméstico e a delicadeza.

**Keila:** [...] Eu odiava usar saia, não tinha “modos” como dizia minha mãe, então sempre era repreendida para sentar-se corretamente, como menina de pernas fechadas. Até os dias de hoje, não gosto de saia e continuo não tendo modos de menina, aqueles modos que a minha mãe gostaria que eu tivesse, desde a infância.

**Bruna:** Sempre fui a única menina no meio dos primos e irmão. Em algumas situações via que a proibição era só pra mim por ser menina, eu não entendia porque eles podiam fazer noite do pijama, brincar na rua e eu não podia participar de algumas brincadeiras. Sempre briguei por isso, digo que sou feminista desde criança porque brigava pelo o que eu achava que também era meu direito. Lembro que dizia que era "mais homem que os outros meninos"... besteira. Por estar sempre com eles, sempre gostei das coisas que faziam, como brincar de bola e jogar videogame, inclusive, são coisas que carrego até hoje. [...] A escolha de roupas também era um problema. Minha mãe comprando roupa rosa e eu querendo usar roupa cinza, azul... Pra quê tanta coisa rosa, florida, brilhosa?

O direcionamento das cores reconhecidas como “de meninos” e cores “de meninas” tem base numa sociedade cisheteronormativa que se sustenta em duas únicas expressões de gêneros. Aqui no Brasil, no ano de 2018, a frase “meninas vestem rosa e meninos vestem azul” fez parte da campanha política do atual presidente e o debate sobre o papel das escolas e da sociedade na



educação de gêneros ficou ainda mais normativo e opressor. A família, a escola, a igreja, a TV e a sociedade como um todo ensinam, cotidianamente, maneiras de viver a sexualidade e expressar os gêneros. São ideais de masculino e de feminino estereotipados que se reforçam a cada repetição.

O investimento político nos comportamentos e corpos infantis é notório em uma sociedade disciplinar que tem como um de seus propósitos a conservação da ordem vigente de hierarquias. Pensada para a reprodução da vida e manutenção do sistema econômico vigente, a reprodução da inteligibilidade dos gêneros legitima existências que correspondem aos estereótipos de feminino, rosa e doce, e do masculino azul e viril.

**Gaby:** [...] Quando criança sempre gostei mais das cores azul e preta. Passava a maior parte do tempo brincando de carrinho e de futebol com meus amigos. Também brincávamos de pega bandeira, pega pega, esconde-esconde.

**Olívia:** [...] Lembro que quando menina eu decididamente seguia pela contramão, pois tinha aversão às brincadeiras de meninas. Simplesmente detestava brincar com bonecas ou de casinha. Era tudo muito tedioso. Minhas brincadeiras prediletas eram aquelas que disparavam adrenalina e me permitia testar habilidades. Bolinha de gude, pique esconde, "betes", detetive e ladrão, futebol, dentre outras, estas eram as brincadeiras que me faziam interagir com outras crianças. Estar em uma sociedade heteronormativa e não seguir o fluxo é impossível. Com puberdade passei por várias mudanças que não se limitaram aos hormônios e ao físico, pois também marcaram minha personalidade e comportamento. Em pouco tempo, notei que aquela menina que não se importava em agir diferente das outras meninas e que amava mostrar aos meninos que éramos iguais, foi perdendo seu espaço e, aos poucos se aproximando do padrão de feminilidade estabelecido. Contudo, algo falou mais alto e eu me reencontrei com a identidade que me fazia feliz. De tênis, macacão, jeans ou shorts, regatas ou camisetas (todas as roupas, em sua maioria, nas cores preta ou azul) segui no conforto de minha existência.

Com a rede de saberes e poderes que retroalimentam a cisheteronormatividade social, aprendemos desde muito cedo quem é autorizado a falar, o que pode ser dito, o que precisa ser escondido e como devemos nos comportar. Violências, ainda que sabidas, são silenciadas nas histórias de crianças, em especial na vida das meninas.



**Keila:** [...] Em um momento entre a transição da criança para a adolescência passei por uma situação que ficou evidente qual o espaço que o meu corpo, em constituição como mulher ocupava, a compreensão desse abuso hoje fica mais evidente para mim, consigo compreender que o corpo da criança é considerado um espaço onde o homem, num jogo de poder, pode ter acesso quando ele tiver necessidade. Fui criada em uma família que tinha a cultura de pedir “benção” para pai, mãe, pessoas mais velhas, na época, minha mãe estava casada e antes de dormir eu sempre pedi benção para meu padrasto, comecei a notar que toda vez que pedia benção e dava-lhe um abraço ele passava a mão nos meus, aquilo começou a me incomodar sabia que era errado, então, resolvi contar para a minha mãe, foi onde ela me disse que eu estava dando ousadia para ele, que era meus shorts curtos que estava provocando-o minha mãe me mandou morar com minha madrinha e continuou com ele. Tem outros momentos que transgredir as normalidades da sexualidade, porém os relatos que fiz foram os que ainda revivo em minhas memórias e as sensações que esses momentos vividos provocam em meu corpo.

**Kika:** [...] Outro que eu fiquei muito triste e até hoje trago comigo foi quando eu tinha 07 anos cortei o cabelo de franjinha e a religião não permitia e minha avó mostrou a ele (ao tio) e o mesmo pegou a tesoura e cortou bem curtinho e disse "agora sim ficou parecendo uma água" isso dói até hoje. Outro fato vivenciado com esse meu tio foi quando eu tinha 12 anos, ele me agarrou a força e beijou na minha boca e pegava em meus seios, e passei anos fugindo dele com medo de isso acontecer novamente. Agora sei que fui estuprada sem ato libidinoso e me dói muito. Não sei se é isso que a pesquisa propõe, mas poder falar me alivia. Obrigada!

As lembranças de meninas trazidas pelas mulheres acima retratam a exploração e objetificação do corpo infantil da menina. Enquanto o prazer e a sexualidade feminina são negados, seu corpo é vigiado e tomado pelo homem que detém o poder da família. Nessa lógica patriarcal, primeiro o pai, depois o marido deve zelar por esse corpo que lhes serve. A vigilância do corpo e da sexualidade feminina, a imagem de pureza sexual associada às mulheres são resquícios dos ideais de colonização que se assemelham à ideia de proteção da criança na contemporaneidade (BURMAN, 2008). O corpo feminino a serviço do desejo masculino e o corpo da criança sob controle do adulto são também vestígios do sistema de exploração capitalista que organiza a família nuclear heteropatriarcal e adultocêntrica em configurações rígidas de normativas de gênero.

As duas participantes do trecho acima, em suas narrativas, fizeram referência à memória do passado e aos sentimentos que suscitam ainda no presente. Keila diz que trouxe para seu texto momentos que ainda revive na memória e as sensações que ainda provocam em seu corpo, Kika agradece a oportunidade de poder falar sobre o que lhe ocorreu e se diz aliviada pelo ato de poder dizer.

É esse constructo de narrativa e memórias silenciadas a que esta pesquisa se propõe. A ideia de rememoração, da atualização do passado que se apresenta no presente e se projeta no futuro é a dinâmica de ressignificação e o conceito de memória em Benjamin.

**Keila:** [...] Eu gostava muito de fazer educação física, gostava de jogar futsal e algumas vezes ia até mais cedo para ficar treinando, em um desses dias cheguei em casa um pouco mais tarde, ouvi de minha mãe: “tenho certeza que você não estava na educação física, acho que não é nem mais virgem”. Como aquelas palavras me machucou, nunca consegui me livrar de daquele momento e do sentimento provocado por elas.

**Bell:** [...] Minha mãe sempre foi evangélica, ela sempre tinha pavor de sexualidade. Quando era bem pequena, tipo uns 7 anos, ela me pegou tocando nas partes íntimas, o que eu nem sabia o que significava, porque não tínhamos essas conversas, nesse momento ela não me disse nada. No dia seguinte, no almoço em família, ela disse pra todo mundo que eu tava me esfregando nas coisas igual cachorro. Em outro momento, pouco mais velha, tipo uns 10 anos, eu estava com um machucado na vagina e não me lembro se eu disse pra ela ou se ela viu durante o banho, só sei que ela me obrigou a abrir as pernas para o meu pai ver, lembro que chorei e me rebatia, porque não queria, não me sentia confortável com a situação. Por causa disso e de outras lembranças fiquei traumatizada com corpo e sexualidade, fui ter relacionamentos amorosos com quase 20 anos, depois de ter saído de casa.

O modo como atuamos no passado e como atuamos no presente, o modo como fizeram e disseram nossos familiares, produz efeito de marca em nossos corpos. Foucault (2005a, p. 22) ensina que “se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas idéias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos”. Como efeito de discursos produzidos pela família, as participantes Bell, Keila e Kika relatam viver em seus

corpos sensações, traumas e sentimentos daquilo que fizeram com as meninas que foram.

A violência praticada pelos familiares na infância dessas meninas reverbera nas mulheres que se tornaram. É na memória daquilo que nunca foi “livrado” e daquela sensação que se perpetuou por anos que muitas mulheres vivenciam a sexualidade. Acrescidas a violências e situações traumáticas, memórias dolorosas repercutem na relação da mulher com o seu próprio prazer, de modo que estes sentimentos perpassam seus relacionamentos, sua saúde física e mental. A aprendizagem da violência naturaliza comportamentos opressores e abre espaço para repetições de violências de gêneros nas relações íntimas, “quem convive com a violência dia após dia assume que ela é parte intrínseca da condição humana” (MANDELA, 2002 apud MELO, 2016, p. 19).

Nas vivências narradas por Keila e Bell, fica evidente como o passado reverbera em experiências futuras: “nunca consegui me livrar daquele momento e do sentimento provocado”, “por causa disso e de outras lembranças fiquei traumatizada com o corpo e a sexualidade”. Em suas memórias, evidenciam-se formas de dominação naturalizadas com discursos que conduzem a uma sujeição do feminino. O processo de assujeitamento atua como “uma garantia e manutenção, uma instalação do sujeito” e não apenas como uma subordinação (BUTLER, 2017, p. 98). Trata-se de um processo de normatização que tem efeito de subjetivação. Na narrativa das duas meninas, foi a mãe, também representante feminina, a responsável pela reprodução das normas e violência sexual das filhas. Nesse sentido, Butler (2017) analisa como o poder produz seus subordinados por meio da produção da culpa. A violência que elas, mães, viveram, por serem mulheres, reproduzem nas filhas. A agressão passa a fazer parte da vida psíquica, não no sentido de vitimização, mas no tocante à subordinação.

No caso de Keila, ao questionar a virgindade da filha, a mãe anuncia o medo da sexualidade e reproduz o ideal de pureza feminino que exalta o corpo obediente da menina dócil. Na experiência narrada por Bell, é também a mãe que anuncia controle sobre o corpo e a sexualidade da filha. A violência praticada sobre a criança foi incitada pela mãe e a religiosidade aparece, aos olhos da menina, como marcador da lei.

A religião, nesta composição, irá deter um papel essencial no que tange à forma como as performances de gênero são requisitadas. Explícitei, até aqui, que seu papel é reforçar e naturalizar as censuras de meninas e mulheres, incidindo diretamente nos processos educativos, por meio de discursos moralizantes, essencialistas e excludentes.

Importante destacar, também, a esse respeito, que o controle do corpo da menina se estenderá por toda sua vida, tendo em vista que, na fase adulta, a propriedade dele será transmitida para seu futuro esposo, colocado aos seus serviços por meio da obediência. Neste sentido, o processo educativo que condiciona meninas a desconsiderar sua sexualidade, o conhecimento do seu corpo, sempre estranho a ela, e a necessidade de completude que só se efetivará na relação com o outro são fatores que corroboram essa realidade, os quais, entendo, devam ser superados. Defendo que a educação sexual, realizada por meio de uma abordagem educativa crítica, é uma ferramenta fundamental nesse caminho, tendo em vista ser ela um instrumento de autocuidado, proteção e autoconhecimento, aspectos importantes também quando associados à violência e aos abusos sexuais. A escola, nesta conjuntura, deve assumir o compromisso dessa aprendizagem de forma aberta e informativa, problematizando inclusive os padrões normativos e as desigualdades sociais que permeiam o interesse pelo controle dos corpos femininos. hooks (2013), como mulher negra que sofre com o racismo e o machismo, reivindica o contexto da educação como um espaço político de crítica à realidade que deve ser transformada. Como uma práxis, a educação é vista pela autora como lugar de diversidade teórica, de histórias vividas que devem ser escutadas, interpretadas e simbolizadas no ato de pensar e criticar “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo” (hooks, 2013, p. 26),

**Olívia:** Ao recordar minha infância consigo perceber o quanto minha trajetória escapou as normas, tendo em vista que cresci em uma comunidade machista que determinava qual deveria ser o "lugar" e o "comportamento" de uma menina. Logo, se uma menina não se portava como era esperado estava fadada ao fracasso social e, portanto, não seria alguém respeitável para se relacionar. [...] Confesso, que parte de minha rejeição a tudo que fosse feminino na infância se deve ao fato de ter sido constantemente julgada pelos pais de minhas amigas, pois para eles eu apresentava dois aspectos desfavoráveis: primeiro, era o fato de ser filha

de mãe solteira e, portanto, "ter um péssimo exemplo de mulher dentro de casa"; e, segundo, por brincar com alguns meninos, dentre eles meus irmãos, estaria fadada ao fato dos homens não me levarem a sério. Assim, minhas duas amigas de infâncias foram proibidas de ter amizade comigo. Elas deveriam ser meninas exemplares. E esse julgamento equivocado me irritava muito e, para além disso, me feria, pois era apenas uma criança brincando.

**Kika:** Tenho lembranças de minha infância, algumas alegres e outras triste. As tristes me marcam mais, por ser filha de mãe solteira e não ter paternidade reconhecida fui criada com minha avó e até 1 ano de idade minha mãe estava comigo, depois ela arrumou outro relacionamento. Quando comecei a falar meu tio não deixou que eu chamasse meu avô de pai, na opinião dele as pessoas iriam achar que meu avô teve relacionamento com a filha e isso me deixava triste pois eu chamava a minha avó de mãe e eu queria poder chamar o avô de pai.

O machismo e o medo “do que vão pensar” permeiam as histórias das meninas acima e, mais uma vez, o adulto preocupado com o futuro da menina define quais devem ser seus comportamentos, com quem deve ou não brincar, quais brincadeiras são aceitas, como deve chamar ou não seu avô etc. Curioso que, nas memórias das meninas, ambas sofreram algum tipo de represália por não ter a figura paterna reconhecida e/ou atuante. Também, nas duas histórias acima, aparecem a mãe que é solteira e não o pai que é negligente. A linguagem das participantes marca como a expectativa cultural de maternidade recai sobre a mulher. Não é indicado que as “meninas bem comportadas” brinquem com a menina “filha de mãe solteira”, pois poderiam aprender que é possível viver a sexualidade sem um casamento. Não é indicado também que a menina chame o cuidador (avô) de pai, pois poderia trazer uma conotação de incesto sobre a sexualidade da filha (mãe). É sobre a mulher que incide o cuidado dos filhos, o julgamento sobre seu comportamento sexual, o cuidado e zelo necessários para a proteção e manutenção do sistema patriarcal. Ecoa, nas memórias das participantes, o discurso desenvolvimentista da menina que acaba sendo duplamente “protegida”, pois na condição de futura mulher deve ser preservada, disciplinada e vigiada (BURMAN, 2008).

As violências de gênero sofridas por meninas e apresentadas pelas mulheres da pesquisa mostram-nos a urgência de questionarmos o modelo

hegemônico de educação que naturaliza a manutenção do poder pelo uso da exposição, da humilhação e da força contra a mulher.

Existe uma normose<sup>2</sup> estrutural de abusos permitidos sob meninas e mulheres, sob sexualidades não normativas e dissidências de gênero. Situações de violência e humilhação também foram narradas por meninos que viveram experiências transgressoras ao gênero. As narrativas mostraram que tais situações se reproduzem em uma memória e outra, sinalizando um padrão cultural de repressão e humilhação. A banalização de comportamentos vexatórios e/ou violentos contra crianças consiste em um modelo de educação normativo que faz extinguir as diferenças por serem consideradas vidas menos importantes.

As evidências comprovam o quanto o cenário da educação precisa ser afastado de dogmas religiosos e/ou partidários. É preciso pôr em questão as infâncias que não integram a normativa desenvolvimentista educacional. É preciso considerar os diferentes contextos e realidades nos quais as crianças estão inseridas.

Tais reflexões são de extrema importância para criarmos um modelo de educação que possibilite uma sociedade mais diversa, democrática, humana e justa. Dessa forma, meu desejo com esta pesquisa é que possamos provocar alguma fissura nessa máquina de aniquilação de vidas.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado para designar opiniões, comportamentos e hábitos, dotados de consenso social e patogênicos em diversos graus de intensidade. A característica comum a todas as formas de normose é seu caráter automático e inconsciente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao se opor aos sistemas hegemônicos de dominação das infâncias, dos gêneros e sexualidades, encontra-se na contracorrente das produções desenvolvimentistas e colonizadoras. Pensar a proposta de uma pesquisa de mestrado em educação, na linha dos estudos da infância e dos estudos de gênero, como produção de ciência não hegemônica, é também marcar um posicionamento de resistência a uma sociedade preconceituosa e desigual. Existe um papel político em produzir dados científicos que questionem a ideia etapista e heteronormativa de infância.

Desestabilizar verdades produzidas e aprendidas sobre infâncias, meninas e meninos, tem a função subversiva de incluir diferentes realidades na luta política e social de liberdade. Com o objetivo de romper com a universalidade segregacionista das ciências desenvolvimentistas, apresentamos aqui narrativas de infâncias que, de modos diversos, sofreram abusos, discriminação e violências.

Partindo da minha própria história e das memórias das/os participantes, expusemos processos educativos de gênero que apresentaram o corpo como objeto de controle em destaque. O corpo da criança dócil foi reprimido e educado tanto nas lembranças escolares quanto nas lembranças familiares. Os sistemas de infâncias situam a menina no lugar de apatia, sujeição e cuidadora, já aos meninos destinam-se a virilidade, o interesse por esportes e estímulo heterossexual. Em todas as instituições sociais, a relação com o corpo é referenciada a partir do sexo biológico e condiciona meninos e meninas a como devem agir.

Trabalhar com narrativas de infâncias reais e conseguir narrar minha própria história, possibilitou que esta pesquisa se afastasse do discurso neutro da ciência e fosse construída como uma escrita de valorização da experiência, da oralidade, da memória e da subjetividade. Distante de uma pesquisa sem rosto, esta pesquisa configura-se como forma de denúncia à violência e sofrimento infantis que são rechaçados das conversas familiares, dos livros de psicologia, dos programas de TV, da política, das salas de aulas, da literatura, das aulas de educação física, das brincadeiras da rua, do jogo de futebol etc.

## REFERÊNCIAS

ACHILLES, Daniele. GONDAR, Jô. A memória sob a perspectiva da experiência. **Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em memória social**, rio de janeiro, v. 9, n. 16, p. 174-195, ago./dez. 2016.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte, Autêntica. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Reflexão a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 125-142, jul/2000.

ALEXANDRE Bruno do Prado; SALGADO Raquel Gonçalves SALGADO. **Memórias de infância na escola pelo avesso do tracejado das normativas de gênero, sexualidade e desenvolvimento**. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 31-47, set./dez. 2019

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikahil.. **P Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1951/1953].

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 2. ed. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A., 1994.

\_\_\_\_\_. *Passagens*. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. **Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 16 out. 2012

BURGOS, Juan Manuel; THEUMER, Emmanuel (Orgs.). **Mariconcitos**. *Feminidades de niños, placeres de infancia*. Córdoba: Edición de los autores, 2017.



BURMAN, Erica. **Developments**. Child, Image and Nation. London and New York: Routledge, 2008.

\_\_\_\_\_. **Limits of deconstruction, deconstructing limits**. Feminism & Psychology, vol. 25, n. 3, p.408-422, 2015.

BUTLER, Judith. **La cuestión de la transformación social**. In: BECK-GERNSHEIM, Elisabeth; BUTLER, Judith ; PUIGVERT, Lidia. Mujeres y Transformaciones Sociales. Barcelona : El Roure Editorial, 2001.

BUTLER, Judith. In: **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de: Renato Aguiar. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursos del “sexo”**. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

\_\_\_\_\_. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1. ed. 2018.

CAESAR, Gabriela. Perfil médio do deputado federal eleito é homem, branco, casado e com ensino superior. **G1**, Brasília, 21 out. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/21/perfil-medio-do-deputado-federal-eleito-e-homem-branco-casado-e-com-ensino-superior.ghtml>>. Acessado em: 05/06/19.

CARAVACA-MORERA J.A, PADILHA M.I. [The transexual reality from the historical and cisheteronormative perspective] **Hist enferm** Rev eletronica [Internet]. 2015;6(2):310-318. Portuguese.

CRENSHAW Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Estudos feministas. Ano 10. 2002.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. (2018). Observando o ódio: entre uma etnografia do neonazismo e a biografia de David Lane. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Campinas, SP: Unicamp

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é um autor?**. 9. ed. Lisboa: Nova Vega, 2015.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução Luiz F.B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 21 ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Walter Benjamin ou a história aberta**. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas - I*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lembrar, escrever e esquecer**. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Estudos, 142).

\_\_\_\_\_. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Ed. 34, 2014.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. Machocracia, negacionismo histórico e violência no Brasil contemporâneo. **Revista Ñanduty**, v. 7, n. 10, p. 146-158, 2019

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

\_\_\_\_\_. **Feminist Theory: from margin to center**. New York: South End Press, 2ª Ed. [1984] 2000.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. (2018). Rio de Janeiro, RJ: **IBGE**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>>. Acessado em 05/06/19.

LACLAU, E. **A Política e os limites da modernidade**. In: HOLLANDA, H. B.(org.). *Pós-Modernismo e política* Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 127-50

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 342. 2014.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MELO, Victor Hugo de. **Para elas.** Belo Horizonte: Nescon/UFMG, 2016.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Tereza Lopes. Desconstruir a linguagem e descolonizar o corpo. **Revista Científica Linkania Master**, v. 1, n. 1, 2011.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Coleção Epistemologia e sociedade. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos estudos queer. *Contemporânea*, Salvador, vol. 2, no 2, 2012, pp.395-418.

\_\_\_\_\_. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil. *Periodicus*, vol. 1, no 1, Salvador, 2014 [http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10150/7254 - acesso em: 25 de jul 2021].

PRECIADO, Paul Beatriz. 2013. **Quem defende a criança queer?** Texto traduzido por Fernanda Nogueira e originalmente publicado sob o título “Qui défend l'enfant queer?”. Disponível em: <http://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em: 06 out. 2019.

REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. **cadernos pagu**, n. 53, 2018.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, 2017, vol. 38, núm. 138, pp.9-26.

RICOEUR, Paul. **Lectures 3.** Aux frontières de la philosophie. Paris: Seuil, 1994.

RIFAN, F.A. *A ideologia de gênero.* Disponível em: <Disponível em: <http://www.cnb.org.br/outros/dom-fernando-areas-rifan/16673-a-ideologia-de-genero> >. Acesso em: 13 out. 2020.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemes de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. Rio de Janeiro: **Childhood & philosophy**, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 241-258.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Quem merece proteção?: Infâncias, violências e totalitarismo. *In*: SCUDDER, Priscila de Oliveira Xavier; GONZÁLEZ, José Marin; ÁVILA (Org.). **Racismo ambiental, ecologia, educação e interculturalidade**. Campo Grande: Life Editora, 2019, p. 379-396.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina Souza dos; SOMMERMAN, Américo. Conceitos e Práticas Transdisciplinares na educação. Brasília, Setembro, 2008. *In*: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (Orgs). Complexidade e transdisciplinariedade: em busca da totalidade perdida. Conceitos e Práticas na educação. Porto Alegre: Sulina, 2009.

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

SCHÉRER, René; GIL, José; BRITO, Vanessa. **Devir-criança**: devir-maior ou devir-menor. Conversa com René Schérer in Mesa Redonda na Universidade Nova de Lisboa, 17 de março de 2011. Disponível em:< [http://www.vanessabrito.net/IMG/pdf/mesa\\_redonda.pdf](http://www.vanessabrito.net/IMG/pdf/mesa_redonda.pdf)>. Acessado em 15/06/19.

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

SOUZA, Victor Pereira de. Desconstruindo a cis-heterossexualidade: uma perspectiva decolonial. **Artefactum** – revista de estudos em linguagem e tecnologia ano x – nº 01, 2018.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves; MAGNABOSCO, Molise de Bem. A vida pode ser escrita por linhas tortas: Quando infâncias, gêneros e sexualidades interrogam o desenvolvimento. *In*: RODRIGUES, Alexandro (org.). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes. Bahia: Editora Devires, 2018, p. 149-165.

SUGIMOTO, Luiz. (2018). Um mergulho no universo neonazista. Jornal da UNICAMP, Campinas, set. Disponível em:< <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/09/28/um-mergulho-no-universoneonazista>>. Acessado em: 05 agos 2021.

TRON, fabi; flores, valeria. (Orgs.). **Chonguitas**. Masculinidades de niñas. Neuquén: La Mondoga Dark, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, ago. 2002.

## APÊNDICE A – CONVITE PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “**Masculinidades, feminilidades e educação em memórias de infância: corpos que existem e resistem**”, cujo objetivo geral é dar visibilidade a narrativas de infâncias que vão na contramão do discurso desenvolvimentista hegemônico. Para isso, buscamos memórias de infâncias que escapam das expectativas e dos códigos sociais que ensinam a ser e se comportar de acordo com a masculinidade e a feminilidade normativa.

Para participar você deve escrever um pequeno texto sobre as suas experiências e histórias de infância que escaparam da trajetória demarcada pelas normas de masculinidade e feminilidade e enviar no e-mail da pesquisadora. O prazo máximo para recebimento das narrativas será na data de 01/07/2020.

Acesse o link para participar da pesquisa: (aqui incluiremos o link gerado pelo formulário eletrônico do Google Forms).

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “**Masculinidades, feminilidades e educação em memórias de infância: corpos que existem e resistem**”. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que será realizada. Para tanto, leia as informações. Se não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e selecionar a opção “aceito” na declaração, concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, pode esclarecê-la (via e-mail) com as responsáveis pela pesquisa.

A pesquisa tem o objetivo de analisar, em narrativas escritas, memórias de infâncias que escapam das expectativas e dos códigos sociais que ensinam a ser e se comportar de acordo com masculinidades e feminilidades normativas.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em responder o formulário, na sequência, clicar em “aceite” neste termo, escrever uma narrativa e enviar no e-mail indicado a seguir. Os dados referentes a sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda a pesquisa, inclusive na sua divulgação.

São muitas as violências que se voltam contra as pessoas que, de diversas formas, escapam dos gêneros normativos e produzem sofrimentos psíquicos e, até mesmo, invisibilidade social. Por isso, como forma de resistência ao esquecimento, as memórias, nesta pesquisa, estão relacionadas aos modos como as experiências do passado atravessam as narrativas do presente, independentemente de como de fato ocorreram as cenas narradas.

Como critério de inclusão, é necessário que você: tenha 18 anos ou mais; reconheça ter vivido experiências não normativas de gênero e sexualidade durante a infância; ter vivido durante a infância no Brasil ou atualmente morar no país; preencher o formulário virtual com o aceite desse Termo de Consentimento Livre Esclarecido e enviar dentro do prazo estipulado o texto escrito e uma breve biografia.

Serão seguidos todos os princípios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme descrito na Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, de modo que esta pesquisa já foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus de Rondonópolis e teve aprovação desse órgão.

A pesquisadora é a mestrandia Gabriela Neves Paula de Souza, que está sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Salgado, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis.

Todos os dados gerados nesta pesquisa serão mantidos em sigilo e apenas a pesquisadora terá acesso a eles. Por se tratar de uma pesquisa que visa ao aparecimento social negado, pode ser que você tenha interesse que seu nome real seja utilizado na divulgação da pesquisa. Para isso, é preciso que, nas etapas seguintes, você selecione a opção “divulgar nome real” ou, caso contrário, “utilizar nome fictício”. No segundo caso, cada participante poderá escolher um pseudônimo que não permita nenhuma identificação ou associação.

Faz-se necessário ressaltar que as informações prestadas neste formulário (nome completo e registro geral estudantil) estão resguardadas pela ética do sigilo em pesquisa. Essas informações são solicitadas para fins burocráticos, de modo a comprovar que se trata de estudante, devidamente matriculado/a no Câmpus de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso, que é o universo desta pesquisa.

É importante que você tenha ciência dos riscos leves e moderados relacionados a sua participação nesta pesquisa, quais sejam: sua disponibilidade; revitimização e estresse emocional provocados pela evocação de memórias ao trazer à tona ideias e afetos

constrangedores. Todas as providências necessárias para a manutenção do sigilo serão tomadas e suas escolhas serão respeitadas durante todo o processo da pesquisa, uma vez que a única pessoa que terá acesso aos dados do Google Forms e ao email para o qual as narrativas serão enviadas será a pesquisadora. Todas as providências necessárias para a manutenção do sigilo serão tomadas e suas escolhas serão respeitadas durante todo o processo da pesquisa, no entanto é preciso pontuar que, por se tratar de um ambiente virtual, existe a remota possibilidade da quebra de sigilo (por exemplo, roubo de senha e acesso aos dados do Google Forms e/ou e-mail no qual as narrativas serão enviadas), cujas consequências serão tratadas nos termos da lei em vigor.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas a fim de contribuir para o debate acadêmico, respeitando o sigilo de sua identidade, a menos que você decida revelá-la ao selecionar essa opção no formulário eletrônico.

Quanto às providências e cautelas que assumirei frente aos riscos considerados, destaco assegurar a proteção e o sigilo dos/as autores/as das narrativas, no sentido de garantir que serão respeitados os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como a não utilização das informações em seu prejuízo, informando ao Comitê de Ética qualquer efeito adverso ou fato relevante que altere o curso regular da pesquisa.

A curto prazo, os benefícios diretos desta pesquisa para os/as participantes dizem respeito à possibilidade de reflexão quanto às questões propostas, com o objetivo de ressignificar as tensões entre as suas memórias de infância e as situações vividas no presente. A longo prazo, os benefícios da pesquisa visam permitir que outros modos de viver a infância façam parte dos discursos científicos, dos espaços públicos, como a escola, bem como do imaginário social e da vida política.

Não haverá qualquer tipo de despesa no que tange a materiais ou testes. Ao aceitar este Termo de Consentimento, você não está abrindo mão dos seus direitos legais.

Por meio deste documento, fica assegurado o seu direito aos esclarecimentos relativos à pesquisa, incluindo a metodologia utilizada, em quaisquer momentos e situações que forem necessários. A partir do momento em que você, participante da pesquisa, não desejar mais fazer parte desta, reservamos-lhe o direito de retirar o seu consentimento, livre de sofrer qualquer penalidade ou danos, quaisquer que sejam.

Se tiver qualquer dúvida ou por qualquer outro motivo necessitar de orientações a respeito da pesquisa, antes e durante o seu curso, você poderá entrar em contato com: Gabriela Neves Paula de Souza, telefone (66) 99211-2631, e-mail [gabrielapsicoarte@gmail.com](mailto:gabrielapsicoarte@gmail.com) ou com a professora orientadora Dr<sup>a</sup> Raquel Gonçalves Salgado, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Câmpus de Rondonópolis, telefone: (66) 3410-4035, e-mail: [ramidan@terra.com.br](mailto:ramidan@terra.com.br) ou com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFMT/Câmpus de Rondonópolis, telefone: (66) 3410-4153, localizado na Avenida dos Estudantes, 5055, Cidade Universitária, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78736-900, e-mail: [cepcur@ufmt.br](mailto:cepcur@ufmt.br).

Nestes termos, ao clicar na caixa “aceito”, entende-se que você, de forma livre e voluntária, concede consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa e para que façam os procedimentos necessários ao seu desenvolvimento e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos, a fim de que estes sirvam para beneficiar a produção de conhecimento científico.

## APÊNDICE C - FORMULÁRIO ELETRÔNICO

1. Aceite do Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Sim  Não

2. Nome completo:

3. Registro Geral Estudantil:

4. Para divulgação dos resultados da pesquisa, escolha um nome fictício (caso não queira o uso de seu nome):

5. Para divulgação dos resultados da pesquisa, quero que utilize meu nome real:

Sim  Não

6. Idade:

$\geq 18$  anos

$\geq 30$  anos

$\geq 40$  anos

$\geq 50$  anos

$\geq 60$  anos

7. Como você se declara em relação à cor/raça/etnia?

8. Como você se declara em relação à identidade de gênero?

9. Como você se declara em relação à orientação sexual?

10. Questão disparadora: Escreva um pequeno texto sobre as suas experiências e histórias de infância que escapam da trajetória demarcada pelas normas de masculinidade e feminilidade.

Envie o texto escrito (entre 500 e 1200 palavras) e uma breve biografia (apresentação de si, com aproximadamente três linhas). O prazo máximo para recebimento das narrativas será a data de 20/05/2020.