



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bruno Costa Lima Rossato

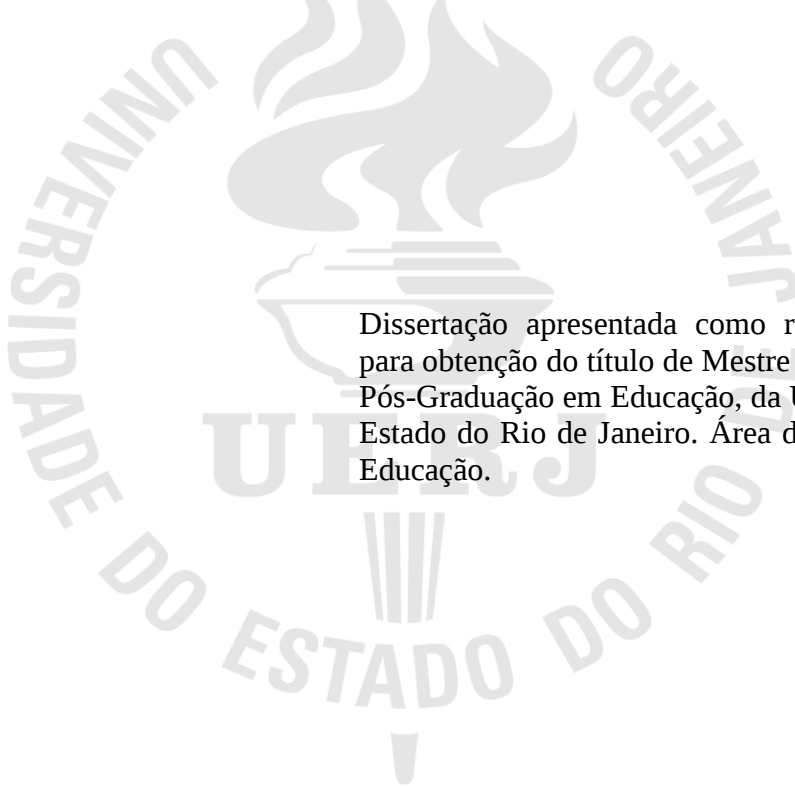
**Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil:
apontamentos para pensar os currículos**

Rio de Janeiro

2017

Bruno Costa Lima Rossato

**Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil:
apontamentos para pensar os currículos**



Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Silva Soares

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R827 Rossato, Bruno Costa Lima.
 Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil:
 apontamentos para pensar os currículos / Bruno Costa Lima Rossato. – 2017.
 93 f.

 Orientadora: Maria da Conceição Silva Soares.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Identidade de gênero – Teses. I.
 Soares, Maria da Conceição Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37

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

Assinatura

Data

Bruno Costa Lima Rossato

**Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil:
apontamentos para pensar os currículos**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Educação.

Aprovado em: 23 de março de 2017

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Silva Soares (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a Stela Guedes Caputo
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santos - UFES

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, companheiros de todas as horas.

Às crianças e à Professora do EMEI Casa da Criança, que navegam comigo nesse texto e partilham da aventura de mergulhar nos/com os cotidianos para reinventar a vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo: Salve os *Erês*! Salve *Vunge*! Salve as Crianças! Que guiam os meus caminhos, que regem minha vida, que me acompanham e não me desamparam. Salve Maria Padilha (*Laroyê*), que abriu os meus caminhos! Salve meu padrinho Logun (*Loci Loci Logun*), meu Pai Oxossi (*Okê Arô*) e meu Pai Oxalá (*Êpa babá*)! .

Sempre bom lembrar para não esquecer: #uerjResiste; #foraTemer; #voltaDilma.

Ao tecer esses Agradecimentos, eu penso em quanta gente entrelaçada nesse momento tão feliz e importante da minha trajetória. Caso alguém não me venha à memória, quero dizer que vocês estão em meu coração: sempre!

Agradeço a minha querida Orientadora, Conceição Soares, carinhosamente, nossa Ceíça. Ceíça cruzou meu caminho, me orientou na Especialização, acreditou em mim, nas minhas inquietações e me convidou para participar do seu Grupo de Pesquisa. Ao lado de Ceíça, fui/sou feliz; sinto-me aconchegado; aprendo muito sobre as dores e delícias de ser pesquisador, que é possível fazer ciência com amor, afeto e muita alegria. Obrigado por compartilhar comigo sua sabedoria.

Agradeço ao CNPq pela oportunidade e indispensável financiamento.

Aos membros da Banca (Carlos Eduardo Ferraço e Stela Caputo) por aceitarem o convite e pelas contribuições que, certamente, serão valiosas e de grande importância para minha pesquisa. E também à Mailsa Passos e Aristóteles Berino que, prontamente, aceitaram compor a suplência dessa Banca.

À Professora Rita Ribes, que tanto me ajudou no período da Qualificação.

Aos professores do Programa, em especial, Mailsa Passos e Nilda Alves, com quem tanto aprendi.

À equipe do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas. Em especial, à Viviane, que me levou para esse lugar maravilhoso; ao Leandro e à Diretora Cristiane, que me recebeu de braços abertos; à Professora Claudia, que sempre foi parceira e paciente comigo; às queridas crianças que tanto me ajudaram.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI), que partilharam as alegrias pelos corredores, na Cantina, no “gayosque”, além de refletirmos, discutirmos, praticarmos, provocarmos pelos corredores da UERJ. Agradeço, em especial, ao Vinicius e à Letícia pela parceria incrível! À Maria Clara e

Simone pelas conversas e risadas; ao Cristiano pelos conselhos enquanto engatinhava no Mestrado; ao Nelson Santiago pela ajuda essencial e de grande valia.

Aos amigos da vida; são tantos... Vou tentar não deixar ninguém de fora: Fernanda Barros; minha prima Bruna pela sua alegria; Paula Ferreira, parceira de telepatia (risos), companheira mais que importante nos últimos tempos e com quem tanto partilhei minhas angústias e alegrias; Mel Cardoso, pelas conversas sobre tudo: desde educação até „*NSync*”; Rafael Chaves que, de forma indireta, me colocou nessa “roda” do gênero; Rafael Vidal, amor que passou pela minha vida e dividiu comigo a arte de conhecer-me; Claudia Medeiros, Gilvânia Porto e Anna Paula Gasparri, que tantas marcas me deixaram; aos amigos da Ed. Infantil, da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, pelas lutas e pela admirável sabedoria que dividimos; aos amigos Isabel Nonato, Mariana Santana, Fernanda Escobar, Étila e tantos outros que estão no meu coração.

E, para fechar com “chave de ouro”, meus amados pais, companheiros de todas as horas, parceiros que tanto amo incondicionalmente.

“Vem por aqui” – dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: “vem por aqui!”
Eu olho-os com olhos lassos,

(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.

– Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe
Não, não vou por aí!
Só vou por onde

Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: “vem por aqui!”?

Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem

Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,

Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...

Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!

Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: “vem por aqui”!
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!

José Régio (Cântico Negro)

RESUMO

ROSSATO, Bruno Costa Lima. *Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos*. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Essa dissertação tem como proposta pensar o gênero praticado na/com a Educação Infantil a partir das pistas sugeridas em conversas, brincadeiras, leitura e criação de histórias, entre outras atividades e experiências que emergiram com os cotidianos da Turma 5B do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, localizada no Município de Nova Iguaçu. Nosso propósito é problematizar a produção performativa do gênero na infância, considerando que as prescrições e normas têm que ser praticadas pelas crianças, em suas articulações com os processos curriculares e as aprendizagens que se forjam em meio aos rituais, gestos e processos miméticos, os quais têm como modelos e referências as tradições culturais, assim como o múltiplo repertório de imagens, inclusive as midiáticas, que compõem o imaginário infantil. Tais processos, que se realizam principalmente nos/com os corpos, expressam e criam relações com o mundo que se modificam permanentemente, produzindo diferença. Conforme a tendência em pesquisa conhecida como “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, na qual essa investigação se insere, assumimos a total imersão do pesquisador na problematização que move o trabalho. Partimos das nossas memórias de escola, como aluno e como professor, para apresentar as inquietações que impulsionam a reflexão sobre as normas, os estereótipos, os padrões e as expectativas de gênero, que visam a heteronormatividade e que buscam se inscrever nos corpos, produzindo subjetividades que correspondam às expectativas sociais. Como pressuposto, essa pesquisa pensa o corpo e seus trânsitos escolares, entendendo a experiência infantil como algo que, embora seja forjada na contingência das normas estabelecidas, atravessa e transborda as fronteiras do instituído.

Palavras-chave: Infância. Currículo. Processos Miméticos. Gênero.

ABSTRACT

ROSSATO, Bruno Costa Lima. *Gender-sexuality learning in / with Early Childhood Education: notes to think about the curriculum*. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This dissertation intends to think genre practiced in/with the Infantile Education from the clues suggested by the conversations with the 5B Group of EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, located in the Nova Iguaçu City. The school's daily life is the scenario of many relationships, and when talking with 5B class practitioners about their school experiences, we aim to discuss on gender, curricula, school, educational practices and to show how production of knowledge emerges through rituals, gestures and mimetic processes which are introduced into cultural traditions of body and image, expressing a relationship with the world and their changes among everyday's inventions that produces difference, according to the research movement known as *research in/of/with the everyday*, in which this dissertation is inserted. The methodological bias for the production of data has my memories as the starting point of our text, aiming to draw attention to the researcher immersed in research and how from this approach is possible to think the norms, the gender patterns and sexuality that affect bodies as well as the curricular policies/practices. This research had as prerequisite to think the body and its transit in the school, in order to understand the infantile experience as something that does not conform to the established norms. Childhood as an experience of living through, an experience that crosses and overflows the borders of the instituted. The idea of mimetic processes came along as significant movements of the body that go beyond their intentionality and can be experienced through gestures, which is not intended to be a concept, but a provocation/inquiry of another way to think the other. From the scope of such challenge we intended somehow to build this work.

Keywords: Childhood. Curricula. Mimetic Processes. Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 –	Criança carrega um cartaz escrito: “Todos nascem de um homem e de uma mulher”	16
Imagem 2 –	Conservadores na/da Câmara dos deputados em Brasília.....	17
Imagem 3 –	Postagem copiada da rede social Facebook.	27
Foto1 –	Registro fotográfico que realizaram da minha atuação como professor com as crianças da Creche Municipal Vila União da Paz.....	34
Foto 2 –	CIEP 022 Presidente Getúlio Vargas.	42
Foto 3 –	As crianças da Turma 5b brincando na área externa do CIEP.....	43
Foto 4 –	Sala de Atividades do EMEI.....	46
Foto 5 –	Atividade feita com as crianças da turma 4B e que deu um desdobramento para turma 5B em uma roda de conversa sobre questões de raça.	47
Foto 6 –	Chamadinha da Turma 5B.	48
Foto 7 –	Crianças brincando de “fila” antes de ir ao recreio.....	48
Foto 8 –	Produção feita pela turma numa atividade em que as crianças fizeram uma pesquisa em revistas para a associação da cantiga de roda com o esquema corporal.	49
Foto 9		51
Foto 10		52
Foto 11		53
Foto 12		54
Foto 13 –	Termo de Consentimento para a pesquisa.	58
Foto 14 –	Eu, conversando com as crianças. Registro feito pela professora da Turma 5B.61	
Foto 15 –	Crianças realizando a produção do registro do nome para usar na/com a pesquisa.....	62
Foto 16 –	Imagem que surgiu no meu celular produzida por alguma criança.	70
Foto 17 –	Registro do início da organização de uma foto referente à lembrança do Dia das Mães.....	74
Foto 18 –	Registro da fotografia para o Dia das Mães.	76
Foto 19 –	Imagem que surgiu no celular e foi produzida por alguma criança.	88

SUMÁRIO

	MENSAGEIRO VEIO DIZER: SITUANDO A CONVERSA	12
1	UM ITINERÁRIO DE VIDA E PESQUISA	20
1.1	Ser “um menino como os outros”... Como os outros?	22
1.1.1	<u>Aquele que sonhou em ser “um menino como os outros”</u>	24
1.2	Um cu na minha vida: na escola, como aluno	26
1.3	Na escola, como professor de crianças	31
1.3.1	<u>Uma trajetória, algumas inquietações</u>	33
2	PESQUISANDO COM CRIANÇAS NOS/COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
2.1	O EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas	42
2.1.1	<u>Notas de um espaço: as Salas de Atividades do EMEI</u>	45
2.2	Algumas ideias sobre infância e Educação Infantil	49
2.2.1	<u>Imagens, Imaginário e diferença</u>	51
2.3	Corpo, ritual e atitude de pesquisa em educação	55
2.3.1	<u>Eu vou ser... Eu vou ser... Eu vou ser... Crianças que brincavam de ser</u>	59
3	ALGUMAS QUESTÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO 65	
3.1	No meio do caminho tinha algumas perguntas	68
3.1.1	<u>Fantasia entra (en)cena</u>	70
3.2	Um pouco das contribuições da Professora	72
3.2.1	<u>Professora e alguns rituais: uma foto para o Dia das Mães</u>	74
4	APRENDIZAGENS INVENTIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES: O GÊNERO PRATICADO NA/COM A ESCOLA	78
4.1	Homem de Ferra e o Ben 10 usando vestido	79
4.2	Uma boneca e as tramas cotidianas: gestos (en)cena	80
4.2.1	<u>O Super Colorido na área</u>	82
4.3	Transformações e poeiras levantadas	85
	“A GENTE É FEITO PRA ACABAR”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	88
	REFERÊNCIAS	91

MENSAGEIRO VEIO DIZER: SITUANDO A CONVERSA

Ser um homem feminino
Não fere o meu lado masculino
Se Deus é menina e menino
Sou Masculino e Feminino...
Pepeu Gomes

Inspirado na célebre frase da música “Masculino e Feminino¹”, cantada por Pepeu Gomes, eu me pergunto: Afinal, o que é ser homem? O que é ser mulher? Que situações ou experiências nos constituem como sujeitos “sexuados e generificados” em meio a múltiplos discursos, práticas e contingências cotidianas que vão do nosso corpo aos nossos gestos e às nossas formas de perceber, significar, expressar e performar o mundo? É possível romper, ultrapassar, desnaturalizar ou, ao menos, problematizar a categoria “sexo” que resulta da classificação dos nossos corpos a partir do órgão genital e que, com a afirmação desse enquadramento, a cada dia, institui, permanentemente, o binarismo homem ou mulher? É imaginável ultrapassar, romper, desnaturalizar ou, no mínimo, problematizar o sistema “sexo-gênero-orientação sexual” socialmente construído e que, no contexto de relações de poder, produz outros binarismos, tais como masculino e feminino; heterossexual e homossexual e cisgênero e transgênero, por exemplo? E as crianças, o que têm a ver com todas essas situações?

Durante muito tempo, convivi com as amarras de pensar que deveria performar um conjunto de comportamentos acerca do que se espera de “ser menino”. Não me lembro exatamente quando “caiu a ficha”, mas sei que muito peregrinei para começar a fazer as perguntas do parágrafo acima. Buscando pensar nos motivos que conduziram a uma possível “frustração” ou “fracasso” na minha infância, do que haviam projetado para meu corpo e minhas práticas: “ser um menino como os outros”. Penso que este “não saber” fez/faz parte de uma produção de conhecimento e também das muitas histórias sobre minhas práticas e percepções a respeito do que é ser menino; práticas essas que trouxeram algumas invenções, rupturas e, talvez, me constituem como professor de crianças. Nos dias de hoje, tudo isso me

¹ Música “Masculino e Feminino”, Pepeu Gomes, Álbum homônimo, Discos CBS International, 1983

faz pensar que, mesmo diante de algum sofrimento vivido, minhas práticas produziram possibilidades de sentir, fabular, narrar, *aprenderensinar*² e *fazersaber* as experiências tecidas sobre as questões de gênero. Nessa tarefa, de mergulhar nas histórias de vida, de problematizar o conhecimento e as práticas sociais através de “micro resistências que fundam micro liberdades” (CERTEAU, 1994, p. 18), vislumbra o quanto o cotidiano é composto por uma constelação de múltiplas forças e relações em composições imprevisíveis, pois, conforme nos abrange Certeau (1994, p. 38): “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Assim, a temática em meio a qual se engendra a problematização a ser realizada com esta pesquisa parte de minhas inquietações e experiências – individuais e coletivas – sobre a infância e as relações com a generificação dos corpos e, obviamente, seus desdobramentos, entre eles, a heteronormatividade. Para compartilhar as minhas inquietações, trago como parceiros para essa pesquisa, as crianças³ e a professora da turma infantil 5B/2016 do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, localizada no Município de Nova Iguaçu, Região Metropolitana/RJ. Meu corpo se insere numa tentativa de vivenciar, junto às crianças, os discursos, as práticas e as performatividades de gênero e, a partir daí, trazer alguns apontamentos para pensarmos as possibilidades, rupturas, invenções e os *saberesfazer*s que se enquadram nos processos curriculares cotidianos.

Conforme as indagações, no início desse texto, eu complemento: Afinal, o que é ser criança? O que é ser menino ou menina? As crianças precisam desse enquadramento para viver? Quem determina o que é ser “um menino como os outros”? Na Graduação em Pedagogia, tive a oportunidade de ler o conto original *Pinocchio*, pelo qual passei a ter grande interesse e, com minhas redes de conhecimentos e significações, me despertou algumas inquietações acerca das demandas do que é ser um menino. No conto em questão, um velho madeireiro italiano chamado *Geppetto* constrói um boneco de madeira denominado *Pinocchio*, que é trazido à vida pela Fada Azul. Abaixo, resalto um trecho de uma fala da Fada Azul ao Boneco, o que me marcou na problematização do que é ser criança, ser menino, ser humano...

Meus parabéns, Pinóquio – disse ela. – Você fez uma bela ação. E, para recompensá-lo, vou transformar você num menino como os outros.

² A utilização da juntabilidade segue os pressupostos dos estudos com os cotidianos, uma vez que termos antes compreendidos como dicotômicos, ao serem unidos, procuram romper com a limitação imposta pela Modernidade

³ No período em que a pesquisa foi tecida as crianças da turma 5B possuíam entre cinco e seis anos de idade.

E, assim, Pinóquio passou a ser um menino igual aos outros. Nunca mais Gepeto se preocupou com ele, pois era um menino bonzinho e obediente. (Diálogo entre Pinocchio e a Fada Azul. CALLODI, 2002).

Essa narrativa me provoca alguns anseios, pois a Fada Azul diz ao *Pinocchio* – ainda categorizado como boneco – que ele pode tornar-se real, “um menino como os outros”, se provar sua bravura e lealdade. Aproprio-me dessa narrativa, pensando em alguém que, talvez, se encontrava fora de um padrão e utiliza de vários caminhos para tornar-se o tão sonhado “humano”. Contudo, hoje, me pergunto: “Ser um menino como os outros”, ele existe? Para Umberto Eco (2003, p. 21), a função dessas narrativas, “qualquer que seja a história que estão contando, contam também a nossa, e por isso as lemos e as amamos”.

Pinocchio é um personagem anunciante de um modelo de infância, que vai cumprindo o seu papel iniciático no percurso da vida. Questão que não devemos esquecer, pois a ideia de formação cuja iniciação é implicada e nos remete, muitas vezes, a um ideário de imagem sobre ser humano.

Em *Pinocchio*, um entendimento sobre a moral e a iniciação cabe na categoria de um ritual de passagem. De acordo com Ghiraldelli (1999, p. 13): “A escola e a cidade são elementos que concorrem para que o boneco se torne um menino de verdade”. Nesse aspecto, que considerações teríamos a uma “superdescrição” que seria, então, a “verdade sobre o que é o menino de verdade”? (GHIRALDELLI, 1999, p. 13). O que significa conversar sobre as crianças desse modo? Significa talvez que, para se transformar em criança – sob a ótica da criança pura, que não escapa dos padrões esperados e dos mecanismos de controle –, tem de submeter-se obrigatoriamente a um conjunto de provas iniciáticas sob o comando pedagógico de uma Fada que desempenha um papel de educador numa iniciação de formação como condição para a transformação de *Pinocchio*: a Fada o coloca numa série de provações que se revelam imperativo, pois, sem elas, o tal Boneco não conseguiria vencer o desafio que o ritual admite (GHIRALDELLI, 1999).

Mas, o que essa história traz como elemento marcante nessa pesquisa? Acredito que todo esse jogo produzido em *Pinocchio* nos ajuda a pensar o quão as crianças estão imersas em uma disputa nos códigos de poder, que visa trazer a iniciação dos corpos para condição de humano categorizada nos moldes de uma ciência heterocentrada e normalizadora. Conforme nos coloca Preciado (2013, p. 02): “A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera.”. Ao pensarmos na perspectiva de Preciado

(2013), podemos problematizar os valores assentados na verdade teórica que nos pretende dizer “o que é um corpo infantil”.

Para romper com essa lógica e não mais procurar justificar a expressividade da criança a partir da definição “menino como os outros”, Ghiraldelli (1999, p. 14) colabora com essa linha de pensamento ao dizer que:

Talvez Gepeto possa nos ensinar algo sobre isso. Gepeto não sabia muito bem o que era ser um “menino de verdade”⁴, a não ser o que todos os habitantes razoáveis da cidade sempre disseram que um menino devia ser bom e responsável, ter uma consciência e não uma “cabeça de pau”. O que ele sabia muito bem é que a cidade oferecia um espaço próprio para todos os meninos. Na escola, entendia Gepeto, viver-se-ia como “menino de verdade” para, enfim, tornar-se “menino de verdade”. Gepeto não esperava encontrar na entrada da escola um aviso do tipo “Aqui não aceitamos bonecos de pau, só “meninos de verdade”, e, de fato, não encontrou.

Pinocchio, sob a condição de “boneco de madeira” possuía sua condição profana ao adentrar na escola até então livre de assumir um estatuto categorizado numa padronização esperada pela escola sobre ser humano.

Mergulhar nesse “campo minado” denominado gênero não é uma tarefa fácil. E quando tal “campo minado” se articula com as questões da infância? Como pensar no corpo infantil tendo, como base, uma série de tensões que visam defender uma criança categorizada pelo adulto com características de pureza? Uma criança totalmente à margem do tecido social? Como trazer à tona o direito das crianças de experienciar as variadas formas de viver as potências e os prazeres do corpo? Em que medida a materialidade do corpo infantil se dá, como elencado por Preciado (2013)?

Um exemplo breve dessa luta que se dá cotidianamente foi o caso da *Manif pour tous* (Manifestação para todos) realizada em Paris, no ano de 2013, que trazia à tona o protesto contra o casamento entre homossexuais e a adoção por casais de mesmo sexo, e que inspirou um texto brilhante trazido por Preciado (2013). No meio desse emaranhado de protestos, encontramos o caso de Frigide Barjot⁵, defendendo que era preciso resguardar os direitos da criança de ter um pai e uma mãe: uma família heterossexual.

⁴ O autor usa a expressão “menino de verdade”, muito utilizada nos desenhos da Disney, porém, no conto original, é utilizada a expressão “menino como os outros”.

⁵ É uma personalidade da mídia e ativista cristão francês. Tem sua atuação na militância contra a união de homossexuais bem como a adoção por casais considerados do mesmo sexo.

Imagem 1 – Criança carrega um cartaz escrito: “Todos nascem de um homem e de uma mulher”



Fonte Google.

No combate de Frigide Barot, Preciado (2013) nos traz o texto *Quem defende a criança queer?* como um rebate à resistência às posturas heterocentradas com a necessidade de uma concepção mais abrangente e dinâmica, que possibilite novos diálogos face aos modos de desnaturalizar e superar os binarismos historicamente produzidos e que tanto se estabelecem desde a infância em que o debate conservador enaltece a preservação de uma concepção de família aliada ao sagrado. Nesse mote, a citada autora interpela que a Manifestação não defendia em nada os direitos das crianças de terem um pai e uma mãe – heterossexuais – porém e, sobretudo, o poder de educar os corpos infantis sobre a lógica dos padrões binários na formatação dos corpos, considerando a criança, de antemão, como heterossexual e como artefato político, sem voz para sua própria constituição.

Desse modo, tão tocante e peculiar, o texto de Preciado (2013) faz menção ao menino que gosta de vestir-se de rosa e a menina que sonha em se casar com sua melhor amiga, fazendo uma contraposição – brilhante e contundente – sobre o direito das crianças de crescerem em um mundo sem violência de gênero, sem violência sexual e o direito delas a essa experimentação. Conforme a autora, o que está em questão é o que nos tornamos ou podemos nos tornar quando ficcionamos sobre os outros e sobre nós mesmos, pondo em funcionamento, em movimento, em devir, a autoimagem.

No Brasil, o tema denominado por grupos conservadores como “ideologia de gênero”, tornou-se uma pauta de discussão, tanto na esfera federal quanto nas estaduais e municipais. Alguns programas de governo, como o Brasil sem Homofobia e materiais didáticos como o

“Kit anti-homofobia”⁶ – ironizado por muitos como “kit-gay” –, foram fortemente atacados sob a justificativa de uma possível estimulação ao “homossexualismo”. Alguns setores conservadores da sociedade civil colaboraram para a suspensão de uma pauta governamental e diversos planos estaduais e municipais de educação sofreram uma série de sanções e proibições em relação ao debate do termo “gênero” nas salas de aula. Vale ressaltar que o termo homossexualismo caiu em desuso, já que a palavra “homossexualismo” foi cunhada para se referir à “patologia”. Percebemos, com isso, uma tentativa de produzir uma educação higienizada e não “contaminada” com o que estão chamando de “ideologia de gênero”.

No âmbito do Poder Legislativo de nosso país, a “bancada evangélica”, católicos e demais membros do Movimento Conservador alcançaram, depois de uma campanha fervorosa, vetar qualquer menção do termo “gênero” junto ao Plano Nacional de Educação (PNE). Furlani (2016) aponta que, nesse momento, ano de 2014, era possível encontrar militantes, que se julgam defensores da “família e da vida”, gritando “não ao gênero” diante de assembleias legislativas bem como protestando, de forma enfática, contra a “ideologia de gênero”, que traria a destruição da família e a doutrinação de crianças. Podemos vislumbrar, inclusive, que tal agitação não se destinava apenas aos evangélicos; estaria presente também nas cartilhas que foram distribuídas no período da Jornada Mundial da Juventude (JMJ), alertando os jovens sobre o grande perigo que rondava suas casas: o poder de tornar-se “outra coisa” que contrariasse seu sexo biológico. Furlani (2016) aponta que o termo “ideologia de gênero” nunca foi utilizado no âmbito das Ciências Humanas.

Imagem 2 – Conservadores na/dá Câmara dos deputados em Brasília.



Fonte: Google.

⁶ Material educativo do programa “Escola sem homofobia” tinha como público-alvo não só alunos do Ensino Médio, como informava o Ministério da Educação. O material também foi preparado para ser apresentado a alunos a partir dos 11 anos de idade, que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

Os defensores dessa educação acreditam, de modo equivocado, que falar de gênero e sexualidade nas escolas afeta o desenvolvimento das crianças, pois as mesmas seriam “influenciadas” a fazer escolhas consideradas fora da “normalidade”, que fogem ao padrão heterossexual hegemonicamente construído e estabelecido social e culturalmente. Na contramão disso, acreditamos que os corpos estão presentes nas escolas e, com eles, latente à multiplicidade de contingências, experiências incontrolláveis, operando nas políticas e nos currículos.

Como postura teórica, política e epistemológica entendo que não podemos pensar que crianças são receptáculos vazios, prontos para receber e reproduzir tudo que lhes é imposto. Vemos como elas usam suas redes e o seu potencial inventivo para *criarrecrutar*, brincar, *aprenderensinar* e, acima de tudo, se legitimarem como sujeitos produtores de práticas que rompem com o que está instituído, pois crianças são afirmação e invenção permanentes. Nesse universo de relações da imaginação, brincadeira, fantasia e da realidade, as crianças, se as deixamos livres, vão se constituindo e colocando “em xeque” as tensões do conhecimento do corpo, do gênero e as configurações de experimentar as formas de viver, em movimentos que problematizam e desnaturalizam práticas normalizadoras.

Com a ideia de aprendizagem na/com a Educação Infantil sobre as questões de gênero-sexualidade, escolho as práticas cotidianas da infância como *espaçotempo* de pesquisa, na qual concebo a infância não localizada cronologicamente, porém enquanto abertura do pensamento. Para levantar poeira, essa Dissertação foi movimentada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, trago um pouco dos caminhos da minha trajetória na escola como aluno e como professor de crianças. Pensando nesse relato, como nos menciona Certeau (1994, p. 200): “Todo relato é relato de uma viagem”. Ao pensar nessa viagem em minha própria história, não tenho a pretensão de contar nem mesmo definir minha história, mas sim, conhecer e projetar uma trajetória que corrobora com uma ideia de educação no/com o cotidiano, negando qualquer distanciamento ou imparcialidade ao tecer a pesquisa. “Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação” (FERRAÇO, 2003, p. 10).

Num segundo capítulo, apresento e disserto o trabalho desenvolvido com as crianças; como montamos o referencial da pesquisa, bem como as práticas que constituíram os caminhos do nosso mergulho nos cotidianos do EMEI. Debruçamos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos e uma proposta de articulação com autores como Ribes e Kohan, que se dedicam a pensar na infância enquanto experiência. Desse modo, buscamos:

Valorizar esses outros modos de pensar e estar no mundo [...]. Para isso, vem sendo preciso considerar formas válidas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 589).

No terceiro capítulo, trago apontamentos sobre relações entre questões de gênero, sexualidade e educação, indicando as lutas e rupturas travadas cotidianamente pelas crianças. Autores como Preciado, Butler, Certeau e Wulf, colaboram para pensarmos as questões de gênero a partir das práticas das crianças que usam a imaginação e a fantasia para tecer conhecimentos e significações.

O quarto capítulo visa trazer o que aprendemos com as lógicas operatórias das crianças acerca da temática gênero-sexualidade e que pistas nos dão para pensar os currículos. Para este momento, trazemos de modo enfático as contribuições fundamentais de Wulf (2013) para essa pesquisa. O autor entende que as aprendizagens culturais se dão por processos miméticos que são formas produtivas de imitação, tendo a imaginação como fator de conexão do sujeito com o mundo. O autor remete o impulso mimético à condução de uma retenção com o que se deseja parecer e, nesse desejo, o caráter performativo nos rituais, nos gestos e no corpo aparecem como fundamento para o surgimento do novo.

Os gestos e relatos da Turma 5B, com os quais vou tecendo essa Dissertação, não me responde “o que é ser menino?” ou “o que é ser menina?”. Conforme me foi provocado, ao longo dessa pesquisa, importunar perguntas nem sempre nos coloca a achar respostas e já não tenho como frustração esse sentimento de incompletude, pois aprendi, com esse trabalho, que respostas são sempre incontrolláveis, provisórias, enredadas nas complexidades das redes de *saberesfazer*s.

Assim, essa Dissertação, que é tecida com meus relatos de vida e pesquisa, se propõe a *pensarfazer*, reinventar, descolar, sentir as múltiplas maneiras de praticar gênero na/com a Educação Infantil. Ao buscar terminar a escritura desse trabalho, em sintonia com os questionamentos que levantei no início dessa conversa, entendo que pensar nossas práticas cotidianas é muito mais interessante que procurar definir o que qualquer coisa deve ser.

1 UM ITINERÁRIO DE VIDA E PESQUISA

O presente trabalho não tem a pretensão de observar comportamentos, analisar ou definir o que é ser menina/menino. A nossa proposta é buscar conhecer histórias e, a partir delas, pensar, confirmar e/ou confundir, “juntos e misturados” em sua pluralidade, os múltiplos modos e concepções de viver a generificação dos corpos nos cotidianos, ou seja, nos “*tantos espaçostempos* nos quais as ações humanas acontecem. Onde a vida se produz em meio aos movimentos do dia a dia” (ALVES; SOARES, 2012, p. 42), enfatizando apontamentos que nos fazem pensar sobre os currículos.

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, pensamos currículos não apenas como políticos, documentos ou prescrições. Nessa perspectiva, os currículos são *criadostecidos* nas múltiplas redes de significações que produzem sentidos diversos, reconfigurando uma estética cristalizada de educação. Nesse sentido, os estudos nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008) nos arrojam a questionar os modos tradicionais de se fazer pesquisa. Isso acontece com a problematização da ideia do discurso científico ficar distante das práticas na busca da ciência moderna pela neutralidade e objetividade.

Conforme os pressupostos teórico-epistemológicos, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos não buscam descrever sobre os cotidianos, o que colocaria o pesquisador com certo distanciamento sobre o campo. Porém, a configuração em questão busca uma tessitura, um mergulho nos/com os cotidianos. Ou seja, uma conjectura teórica que trabalha fundamentalmente com o campo das sensações, sentimentos, lembranças e dos esquecimentos, que são enaltecidos ou silenciados pelos sujeitos naqueles *espaçostempos* em meio aos quais os sujeitos ressignificam as histórias que vivenciaram, seja por meio do conhecimento que construíram, seja através da internalização das representações sociais que, ao serem instituídas como uma construção coletiva, passam a ser direcionadas à memória coletiva sob a qual atuam as variadas interpretações dos acontecimentos perpassados pelas fontes históricas (ALVES, 2008).

Nessa prática de pesquisa e mais, especificamente, na produção do conhecimento em educação, Alves (2008) nos provoca com o que denomina “os cinco movimentos em pesquisa” – sentimento de mundo, virar de ponta a cabeça, beber de todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência, e *ecce femina* – problematizando os métodos tradicionais de produzir e pensar ciência e conhecimento, como: o afastamento da relação “sujeito X objeto”; a caça da ciência cartesiana por uma certa neutralidade e objetividade. A ideia de movimento

traz ao pesquisador a concepção de que não buscamos solucionar questões levantadas com o campo de pesquisa, mas uma proposição, uma tentativa de “levantar a poeira” acerca do tema para que seja um disparador em outras pesquisas, outros apontamentos, outros pensamentos. Assim, é indispensável a noção da “tessitura de conhecimentos em rede”.

A noção de tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos adquiridos – segundo o paradigma dominante. [...]. A noção de tessitura de conhecimentos em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a construir conhecimento para eles quando podem enredar-se a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isto significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com interesse, crenças, valores ou saberes daquele que escuta (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 13).

A noção de rede nos provoca a considerar a possibilidade de colocarmos em prática a horizontalidade das relações entre os diferentes saberes (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 13), ou seja, os processos de *prácticateoriaprática* envolvem a vivência de aprendizagens formais e cotidianas, que se misturam; que não são fragmentadas; não são presas em categorias fechadas em busca do real; que não mutilam vínculos ou sentimentos; colocando apenas um caminho na produção do conhecimento (ALVES; OLIVEIRA, 2006, p. 13). Assim, interrogo-me com as proposições da minha pesquisa: Busco um olhar? Uma análise de objeto? Creio que mais que um primeiro olhar, meu interesse é me jogar no desconhecido, no inesperado, mergulhar e sentir.

Busco privilegiar, nessa pesquisa, dois movimentos elencados por Alves (2003), o “sentimento do mundo”, que indica um mergulho no campo de pesquisa, com todos os sentidos, desfazendo a concepção que prioriza apenas um olhar, um modo de observar, ignorando, inclusive, diversas sensações e gestos imersos e vivos no campo; e o “*Ecce Femina*”, denominado pela autora no andamento de seus estudos e pesquisas dos movimentos propostos, dá conta da importância de se ‘fazer com’, pois “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas” (ALVES, 2003, p. 6).

Ressalto que as práticas tecidas no EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas foram realizadas nos meses de abril/maio de 2016. Contudo, a pesquisa não se orienta por uma bússola ordenada ou um guia elaborado *a priori* para se aplicar no campo. Mas os conhecimentos que venho tecendo sobre as relações entre questões de gênero e sexualidade e

educação se originam na minha infância, na minha experiência com a escola enquanto estudante e enquanto professor.

O que trazemos, como proposta, em meio às pesquisas nos/dos/com os cotidianos é um trabalho que se engendra com as demandas e dilemas que emergem nos cotidianos. Para o registro desses acontecimentos, uso a memória, o gravador de áudio, a câmera de vídeo e também o diário de campo⁷, onde esboçava alguns pensamentos e inquietações que iam surgindo. Desse modo, mergulhei, viajei, contaminei-me com as histórias e seus movimentos.

Ratifica-se a importância do labirinto da subjetividade na pesquisa com os cotidianos, pois rompe com algum tipo de compromisso ilusório com uma verdade absoluta em prol da produção de uma verdade como sentido compartilhado pelos envolvidos no tecido de pesquisa. Ao pensarmos nesse movimento das redes de significações nas pesquisas no/dos/com os cotidianos, podemos posicionar-nos a partir da perspectiva de Soares (2013, p. 740): “Nada é, tudo se torna, tudo é devir. Não somos, não estamos no mundo, mas nos tornamos com o mundo, completando-o”.

1.1 Ser “um menino como os outros”... Como os outros?

Já fui coisa
escrita na lousa
hoje sem musa
Apenas meu nome
escrito na blusa
Paulo Leminski

Ao longo deste capítulo, alguns relatos sobre minha história vão sendo tecidos como uma agulha que vai costurando os pedaços de uma travessia; pedaços esses que se entrelaçam, envolvem, movimentam um pensamento, uma forma de ver e significar o mundo. Nesses pedaços, busco referenciar-me como um (des)combinado de práticas, rituais, experiências que invadem e afirmam a potência e a expansão da vida.

⁷ O “diário de campo” foi um registro – não sistemático – de alguns apontamentos que foram surgindo no mergulho de campo. O registro foi feito com anotações, gravador de áudio e gravações em vídeo

Os estudos nos/com os cotidianos têm surgido de forma mais presente nas pesquisas da Educação e nas Ciências Humanas, em geral, o que demonstra um interesse crescente e expressivo por parte desse campo em compreender as denominadas questões do dia a dia. Não se trata de abordar um campo de pesquisa, de observar um objeto, mas sim em “pesquisar com” os praticantes do cotidiano. De forma surpreendente e inesperada, nos/com os cotidianos, estamos numa constante caça de nós mesmos, de nossas histórias de vida, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos (FERRAÇO, 2007). Estamos de alguma forma:

Incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. Então, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras “eu” faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses outros e outros “outros”. Por vezes, quando nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim: – Eu penso o cotidiano enquanto me penso... – Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano... – Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano... – Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros... – Mas, eu também sou esses outros... – Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão... – Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje... – Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão [...] (FERRAÇO, 2003, p. 160-61, grifo do autor).

Com base no pensamento de Ferraço (2003), penso que mais que responder e comprovar venho argumentar, apresentar tensões, aprender com práticas que desestabilizam alguma “ordem” estabelecida. Nessa abrangência, deparo com esse capítulo com as possibilidades de pensar minha história de vida numa concepção de um desenho fluido, que traz algo profano, em contraposição à severidade das normas de gênero e suas respectivas condutas esperadas. Isso porque: “Nossos habitats sucessivos jamais desaparecem totalmente, nós os deixamos sem deixá-los, pois eles habitam, por sua vez, invisíveis e presentes, nas nossas memórias e nos nossos sonhos. Eles viajam conosco” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 207). No cerne desses sonhos, temos a memória como “teatro de operação” das artes

do fazer e da mais necessária, entre elas, a “arte de nutrir”, que se instala na imaginação, nos sonhos solitários (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 207).

1.1.1 Aquele que sonhou em ser “um menino como os outros”

O desejo de tornar-se “um menino como os outros”, o que demarca essa condição? Muitas vezes, tentei, de todas as maneiras, buscar entender por que gostava de brincar com bonecas; por que sentia prazer em ser maquiado pelas minhas primas; “pular elástico”; brincar de “casinha”; mas, por que fazer essas perguntas? O que incomodava o meu próprio desejo de brincar, de experienciar, de viver sobre uma lógica tecida de modo “inconveniente” as práticas consideradas como masculinas?

Eis que, num belo dia, descobri minha designação no mundo, sendo essa apresentada pela minha família, pois eu era o tão esperado “varão”: a função de ser o único “neto homem” em uma geração de cinco netas e seis filhas; aquele que era aclamado como um “troféu” por um avô baiano e militar que tentou por seis vezes ter um “filho homem” e decidiu encerrar a tentativa porque tinha medo da lenda do lobisomem⁸. Eu era aquele que vinha da típica família em que os homens eram militares e as mulheres eram professoras. Passei anos ouvindo a frase: “Quero ver o Bruninho general!”. Mas, o que isso quer dizer? Que códigos, que rituais estavam aclamando para que eu aprendesse? O que estava inscrito no meu corpo que fazia a produção desse discurso sobre eu ir contra os meus desejos?

Bom, acredito que, naquela época, quando criança, eu não pensava no peso que tinha essa rede de significações que tais discursos incidiam sobre meu corpo e meu modo de vida. Contudo, sei que o “Bruninho general”, que morria de medo de tornar-se militar, tinha um grande desejo de ser professor, o único na família que desejava tal profissão. Então, se tinha alguém que realizou o sonho de uma avó professora em ter um membro da família exercendo o Magistério, esse alguém não foi nenhuma das seis filhas – algumas obrigadas a cursar o Normal – e, até mesmo, nenhuma das quatro netas; mas sim, o tal neto designado como homem, o varão, aquele em que todos sonhavam que chegaria a General das Forças Armadas só por ter um pênis no meio das pernas. Porém, por que todos produziam esses discursos?

⁸ De acordo com a lenda, se uma mãe tiver seis filhas mulheres e o sétimo for homem, esse se transformará em lobisomem

Qual era o problema em eu ser professor ao invés de militar? Por que um temor em ser militar percorria o meu corpo?

Desde sua mais tenra idade, e mesmo que seja apenas em função daquilo que elas aprendem a ler no rosto de seus pais as vítimas do capitalismo e do “socialismo” burocrático são corroídas por uma angústia e uma culpabilidade inconscientes que constituem uma das engrenagens essenciais para o bom funcionamento do sistema de auto-sujeição dos indivíduos à produção [...]. O resultado deste trabalho é a produção em série de um indivíduo que será o mais despreparado possível para enfrentar as provas importantes de sua vida. É completamente desarmado que ele enfrentará a realidade, sozinho, sem recursos, emperrado por toda esta moral e este ideal babaca que lhe foi colocado e do qual ele é incapaz de se desfazer. Ele foi, de certo modo, fragilizado, vulnerabilizado, ele está prontinho para se agarrar a todas as merdas institucionais organizadas para o acolher: a escola, a hierarquia, o exército [...] (GUATTARI, 1981, p. 13).

Pensando bem, posso afirmar que, de certa forma, a minha condição de masculinidade era algo praticado em meu convívio familiar, pois o “Bruninho varão” sempre brincou com suas primas: brincou de bonecas, “Barbie”, “escolinha”, “casinha” e tudo aquilo designado como inerente ao universo feminino. E todas essas ações eram um tanto que barganhadas pelos membros da minha família. É como se eu mostrasse algo do tipo “é possível eu ser o tal menino, o tal varão que vocês sonham que será general e brincar com as bonecas que tanto gosto!”. Desse modo, acredito que, em meio a essa negociação, uma condição de masculinidade passa a ser criada, reinventada, pois nunca fui reprimido ou tive minha vontade de brincar interdita. Diante de tantas interrogações, lembro do meu convívio familiar na infância como aquele em que as pulsões do meu desejo transitavam, como enuncia Guattari (1981, p. 31): “[...] o desejo como pura positividade intensiva [...] ele é fluxo, intensidade”.

Membro do grupo de Certeau e coautor de “A invenção do cotidiano - volume 2”, Mayol (CERTEAU; GIARD; MAYOL 2003), no Capítulo “A conveniência”, propõe uma articulação em torno de noções como regulação, comportamento, censura, reconhecimento, máscara e benefícios, a qual nos permite pensar que a performatividade dos gêneros e das sexualidades no espaço social possui termos de um pacto entre praticantes, como um jogo. Ele utilizou o conceito de “conveniência” para argumentar em relação a essa modalidade de comportamento, ao modo das táticas, e aponta para os corpos como principal meio de comunicação.

Para se manter conveniente é preciso saber jogar o perde-ganha, não exigir tudo imediatamente para deixar um prazo sempre ulterior o domínio total do benefício almejado na relação de consumo: o benefício aumenta quando se sabe renunciar (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 55).

Pensando com Mayol (2003), acredito que apesar das negociações colocadas em minha família sobre minha forma de viver a masculinidade, uma expectativa depositada em meu corpo vem de uma série de atributos socialmente compartilhados a respeito de um ideário produzido sobre o que esperar dos corpos designados como masculinos. Assim, podemos pensar que os próprios corpos masculinos são socialmente produzidos pelas práticas e pelos discursos. Entre esses procedimentos, podemos destacar as operações por meio das quais os homens são incluídos em categorias ou classificações. E seria o uso dessas classificações opcional ou obrigatório? Em quais momentos, os modos de viver o corpo masculino trazem tensão e ruptura? Como viver neste “cabo de guerra” que, em alguns momentos, nos puxam para um caminho e, às vezes, para o outro? Seria possível viver sem um lado?

1.2 Um cu na minha vida: na escola, como aluno

Entre as redes que teceram a minha infância, encontravam-se aquelas criadas na/com a escola e, com elas, veio uma constatação de acontecimentos que deixaram inúmeras marcas no meu corpo e no que penso ter sido minha vida neste *espaçotempo*. Inúmeras vezes, eu fui chamado de *mulherzinha*⁹, *bichinha*, *monange*, *bambi*, *viadinho*, *viadão*, *lessie*, *pit bitoca* e tantos outros apelidos. As agressões não vinham só dos estudantes, mas, às vezes, também dos professores, seja por silenciamento, omissão ou por agirem preconceituosamente. Em um belo dia – ou não tão belo assim –, a professora de Português me mandou conjugar o verbo “dar” e o fez com aquela entonação de deboche, de humilhação. Então, olho em volta e estão todos rindo, debochando, reafirmando o que seria minha condição de inferioridade apenas por eu não me encaixar em um padrão, em uma forma de ser menino. Enfim, tive que enfrentar e sobreviver a uma série de ações que eram usadas para desqualificar minha forma de viver e assim permanecer na escola. Nessa abrangência, Guattari (1981, p. 35) problematiza que:

A lógica feminino-passivo/masculino-ativo permanece assim uma referência tornada obrigatória pelo poder, para permitir-lhe situar, localizar, territorializar, controlar as intensidades do desejo. Fora dessa bipolaridade exclusiva, não há salvação ou então é caída no absurdo, o recurso a prisão, ao asilo, à psicanálise, etc. O próprio desvio, as diferentes formas de marginalismo são codificáveis para funcionar como válvulas

⁹ O termo utilizado já mostra as tensões entre feminino e masculino em que a condição do sujeito fosse colocada num lugar de perseguição por normas morais e convenções desde que se nascia. Os homens eram deixados “livres”, porém, da puberdade em diante, havia uma pressão enorme, porém oculta, para que se definissem definitivamente como homem ou mulher. E, talvez muito mais que isso, de ser tentado a “virar uma mulher”, sendo essa uma condição submissa ou subalternizada.

de segurança Em suma, as mulheres são os únicos depositários autorizados do devir corpo sexuado. Um homem que se desliga das disputas fálicas, inerentes a todas as formações de poder, se engajará, segundo diversas modalidades possível, num tal devir mulher.

Imagem 3 – Postagem copiada da rede social Facebook.



Fonte: Facebook.

A imagem acima me ajuda a pensar nos motivos pelos quais ser chamado de “mulherzinha”, bem como por tantos outros apelidos que remetem ao feminino, era motivo para sofrimento; talvez por eu mesmo acreditar que vivia de forma errada, que a culpa era minha por não me encontrar dentro do padrão masculino; talvez porque, mesmo sendo vítima de discriminação machista, acreditava que “mulherzinha” era um ser inferior. De acordo com Guattari (1981, p. 35):

Para compreender o homossexual, dizemos que é um pouco 'como mulher'. E muitos entram nessa jogada um tanto normalizadora. [...] Por não estar tão longe do binarismo do poder fálico, o devir mulher pode desempenhar este papel intermediário, este papel mediador frente aos outros devires sexuais.

O meu corpo se retraía, sofria, meu coração “chorava”, ah! Só o coração chorava porque nem isso o tal “menino como os outros” poderia fazer. Nesse sentido, conforme problematiza Guattari (1981, p. 64):

A repressão é adaptada de modo que possa ser interiorizada mais facilmente. O que não significa que ela tenha sido suavizada. Suas formas muito óbvias são hoje mal toleradas e por isso o que se busca é uma espécie de minituarização do fascismo [...]. Procura-se, de preferência, controlar as pessoas com laços quase invisíveis que as prendem mais eficientemente ao modo de produção capitalista (ou socialista) na medida em que elas o investem de modo inconsciente.

Lembro-me que, a cada dia, buscava me esconder, sendo aquele que “entrava mudo e saía calado”, que só falava quando me era designado, que andava pelos cantos para não ser notado, que vivia na solidão, sem companhia. Obviamente, isso me fazia sofrer, sofrer muito, pois olhava a minha volta e, aos meus olhos, todos eram muito felizes, estavam sempre correndo, brincando, conversando, contando histórias...

Caminhei, segui em frente e busquei sair da dor e ser feliz com a minha forma de viver, com o meu jeito, mas sem acreditar que, algum dia, a Fada Azul iria tirar-me de alguma condição de submissão e transformar-me em “um menino como os outros” porque eu nem sei se essa categoria existe; e, assim, fui (re)criando meu modo de viver, fabulando meu mundo e minha vida no ambiente escolar.

Mas, no meio dessas situações, como disse, busquei criar uma lógica para eu viver ou talvez reviver tudo o que observava na escola, amenizando, desse modo, um pouco a dor que eu carregava no meu corpo; talvez, como diz a canção “Foi assim¹⁰”, interpretada por Wanderléa: “Foi assim. O que eu senti não sei dizer. Só sei que pude então compreender”. Dessa forma, quiçá como modo de ruptura de tanto sofrimento, sempre quando eu chegava em casa, trancava-me no quarto e recriava toda a minha rotina escolar, como um filme ou uma novela; potencializava todo meu arsenal cênico de criar falas, cenas, interações etc., pautado sempre em cima do meu cotidiano, do que era visto e de como gostaria que fosse vivido, mas que não tinha coragem de “colocar a cara no sol” e viver. Penso que, na verdade, eu criei uma novela em minha cabeça: a “novela do Bruno na escola” e, assim, com a realidade colocada no meu quarto, eu revivia tudo que via na escola e fabulava esse Bruno como o grande protagonista dessa história. Nesse jogo, a memória era minha aliada, pois buscava relembrar tudo! Parecia um pouco louco ou, talvez, esquizofrênico, porém essa foi a tática que criei para aliviar um pouco a dor de ser o tal “fora do padrão” que me fazia sofrer tanto. De acordo com Certeau (1994), a memória intervém no momento certo e depende do contingente; sua articulação, ao modo das táticas, se aproveita da ocasião e produz um lance em que a reinvenção do passado opera para transformar um presente que oprime.

A memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece – uma surpresa que ela está habitada a transformar em ocasião [...]. A memória produz num lugar que não lhe é próprio. De uma circunstância estranha recebe a sua forma e implantação (CERTEAU, 1994, p. 162).

¹⁰ Composição: Ronaldo / Renato Correa, LP “A Ternura de Wanderléa”, Wanderléa, CBS Discos International, 1966.

Sendo assim, ao me debruçar na tarefa de mergulhar em minha história de vida, de problematizar minha infância e reinventá-la em uma narrativa que me constitui atualmente, vislumbro o quanto o cotidiano é composto por um conjugado de relações, mistérios e surpresas. Ao pensar com Certeau (1994), Soares (2013, p. 742, grifo nosso) corrobora a respeito do conceito de memória:

Embora recorramos à memória, ao criar e ao entrar em relação com narrativas verbais e imagéticas, não a concebemos como restituição, resgate ou reconstrução do passado [...]. Memória, assim compreendida, como fabulação que reconfigura passado e presente, acionada por perceptos e afectos, tomando de assalto *espaçotempos* vividos e/ou outros inexistentes para instituir outros possíveis

Voltando à história do *Pinocchio*, trazida no início do texto, vejo que o tal desejo do boneco de tornar-se “um menino como os outros”, poderia ter uma forte ligação com uma tentativa de encaixar-se em um padrão esperado. Hoje, ao reler o Conto, aproprio-me do texto, elaborando uma série de indagações sobre o que é ser “um menino como os outros”; vejo a história narrada como uma grande tensão entre dois conceitos trazidos por Certeau (1994): tática e estratégia, cujo uso possa, talvez, operacionalizar a compreensão dos processos de construção e desconstrução de uma identidade masculina única, pura e fechada.

Ao ponderar sobre o conceito de estratégia, o citado autor nos faz pensar que essa ação se manifesta fisicamente por seu clima de operação e os produtos que emergem desse clima (linguagem, leis, literatura, arte, discursos). A estratégia concebe um investimento enorme de espaço (construções) e de tempo (as histórias e suas tradições). Sendo assim, o modo de operar com as identidades já está determinado. Contudo, Certeau (1994) nos descreve sobre um modelo de prática, a tática, em que os indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço, sejam capazes de desempenhar, de forma ágil, um aglomerado de ações para responder a uma necessidade que surja. Portanto, a necessidade faz uma tática “surgir” no mundo, uma criação que traz consigo golpes ao que está instituído. A estratégia tem a ver com um cálculo, um planejamento, uma determinação, uma produção que se faz e que atua como uma ordem a partir de um lugar próprio – confere e é conferida por uma autoridade desse lugar. A tática é o tipo de ação que possibilita a sobrevivência dos que precisam praticar esse lugar nessa ordem estabelecida. Eles só podem agir aproveitando a ocasião, com o repertório dominante, mas ao agir, marcando um desvio com sua prática em relação ao que foi imposto, produzem sempre a diferença (CERTEAU, 1994). “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]” (LEUILLIOT apud CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 31).

E esse “invisível” – o qual os autores acima mencionam – me fez resgatar que essa história na/com a escola não foi constituída apenas de sofrimento e angústia. O mesmo lugar que causava sofrimento devido à produção de um discurso preconceituoso, discriminatório sobre os modos de viver uma masculinidade, era também o lugar em que as amigas faziam-me sentir pertencente ao espaço da escola, pois o *bichinha*, *monange*, *bambi*, *viadinho*, que tanto era segregado nesse espaço, era o mesmo que possuía amigos. Amigos que, juntos, acabavam por romper com uma lógica padronizada e homogeneizadora produzida por estratégias de normalização no/com o cotidiano da escola. Já que aqueles que eram classificados como *a bicha*; *a menina de bigode*; *a gorda e preta*; *a menina chamada de Tropeço por ser alta*, constituíam um grupo de amigos sobre o qual os afetos passavam. No entanto, por que essas classificações são produzidas na escola? De onde vem esse padrão que limita os corpos, que segregam em rótulos ou formas? Para tantas indagações, apoio-me em Preciado (2014, p. 103) que nos salienta: “É preciso destacar que estas tecnologias do sexo e do gênero não existem, isoladamente ou de maneira específica, sem fazer parte de uma biopolítica mais ampla que reúne tecnologias coloniais de produção do corpo-europeu-heterossexual-branco.”

Bom, e o que pessoas que, de uma forma, buscavam escapar dessa biopolítica podem fazer? “Ser um CU na vida do outro”. E ao invés de dizer: “eu te amo meu amigo” nós falávamos: “Fulano, você é um CU na minha vida”. E o gesto do CÚ era feito com as mãos. Me lembro que dávamos muitas gargalhadas em falar isso para o outro; era ótimo ser um “Cú na vida do outro” porque o corpo tinha uma sensação boa, uma troca de carinho, de afeto e que poderia ser totalmente desestabilizador de uma lógica de amizade tecida no seio de um lugar tido como formatador: a escola. Então, os que eram classificados como “esquisitos” na escola, criavam um modo próprio de habitá-la e trocar carinhos; provocavam aquele espaço; costuravam relações outras para as marcas sobre as relações de amizade nessa escola. E, assim, desestruturávamos um caminho de controle e subvertíamos a norma. Enfim, era um modo pelo qual nossos afetos buscavam, pelo CU, expressar os carinhos e sentimentos de quem, a todo tempo, escapava de um padrão normalizado. O Cú como afirmação e expansão da vida. Ao realizar as leituras de Preciado (2014), em seu capítulo “A filosofia como modo superior de dar o cu”, fico abismado com a potência de crianças, com cerca de dez anos de idade, em romper com uma lógica convencional de afeto através de um conjugado de situações que colocam nossos corpos e modos de viver como pontos de desestabilização diante de uma lógica formatada e com tudo aquilo esperado por um padrão produzido sobre ser criança no âmbito escolar.

Assim, chegamos a compreender por que a aprendizagem dos signos não depende da boa vontade, nem de uma espécie de inclinação à verdade, mas de uma violência de uma situação concreta que nos leva a essa busca. É por isso que a amizade e a filosofia, ainda que estejam próximas da produção de signos homossexuais, carecem de instrumentos adequados de decifração posto que são fundamentalmente atividades “realistas” e ingênuas que não podem enfrentar o signo que se desdobrou contra si mesmo na forma de mentira. A verdade do amor não é, como gostaria a filosofia [...]. A verdade é o resultado da violência que nos obriga a abandonar o prazer da repetição serial do amor, é a necessidade que nos faz acreditar na mentira e na força, com a qual a escolha da dor se impõe à vontade perante a ameaça de Sodoma e Gomorra (PRECIADO, 2014, p. 184).

1.3 Na escola, como professor de crianças

Aos dezessete anos, concluí o Ensino Médio; chegou a hora de decidir o rumo da vida profissional já que os dezoito anos se aproximavam e, com eles, o tão temido alistamento militar obrigatório. Para nos ajudar a pensar/sentir essa apreensão, compartilho uma narrativa extraída de uma rede social em que uma mãe fala dessa angústia do serviço militar obrigatório.

Eu tentei ficar calada, mas não consegui! ESTOU PEDINDO AJUDA PARA TODOS OS MEUS AMIGOS! SEI QUE ESTÁ ENORME, MAS LEIAM POR FAVOR! Meu filho mais novo faz 19 anos em junho. No início do ano passado, logo após o resultado do ENEM, no qual ele foi aprovado para cursar Produção Cultural em uma universidade pública, fiquei no pé dele para ir se alistar e resolver logo essa "coisa" de serviço militar obrigatório. Muito aborrecido ele me obedeceu. Se alistou no dia 05/02/2015 e mandaram ele retornar em 28/08. Achei que era por ele ainda ter 17 anos, deveria esperar fazer 18, para pegar o certificado de reservista. Não me preocupei em falar com ninguém, ou procurar alguém que pudesse providenciar a dispensa dele, pois um rapaz já no Ensino Superior, que preencheu o formulário dizendo que não queria servir, não deveria ser chamado. Pelo menos é isso que todo mundo fala. Engano! Ele começou o curso de Produção Cultural e conseguiu ser aprovado no Programa Pet-Prod.Cultural, que é um programa do Governo Federal, onde a aprendizagem é feita através do trabalho. Passou a estudar e trabalhar! Um orgulho para mim! No dia 28/8 ele se apresentou para inspeção médica e mandaram ele voltar no dia 31/08/2015, quando ele foi submetido a uma prova escrita (???). Mandaram ele voltar novamente no dia 08/01/16. Detalhe que, cada dia de apresentação são horas a fio aguardando, sem esclarecimentos, sem consideração, sem resolução, sem fazer nada! No final de 2015 ele foi um dos vencedores de um edital da Cesgranrio para produzir um curta-metragem sobre transsexuais da Baixada Fluminense (o roteiro e direção do curta são de autoria dele). Mais um orgulho para mim! No primeiro ano de faculdade, tantas vitórias... Voltando ao exército....quando ele se reapresentou em 08/01 deram a notícia de que ele iria servir no

CIOPESP e deveria se apresentar novamente em 11/02/2015. Ele chegou a argumentar que era aluno do curso superior, que trabalhava como monitor, etc. Mas os "indivíduos" alegaram que nada disso importava e que o serviço militar estava acima de qualquer outra coisa! Eu fiquei arrasada, desesperada! Não conheço militares, não sabia o que fazer, comecei a falar com várias pessoas e consegui alguns dispostos a ajudar. Um colega de trabalho, ex-militar, gentilíssimo, foi até o

quartel conversou com o comandante e pediu que ele fosse dispensado. Dia 11/02/16 ele se apresentou. Horas de espera, como sempre, para assinar um papel e mandarem ele retornar no dia 18/02 para nova inspeção médica e entrevista. Desta vez avisaram que no retorno deveriam trazer qualquer exame que apontasse problemas de saúde e que quem NÃO quisesse servir deveria comparecer DE CAMISA BRANCA (?) e os demais de camisa preta. Nenhuma abertura para ele falar que o meu colega já havia conversado com o comandante. Ontem, 18/02 ele compareceu munido de atestados médicos que comprovam problemas respiratórios e ortopédicos. A médica disse que nenhum deles era importante o suficiente para isentá-lo do serviço militar e outros soldados presentes no momento da inspeção ainda debocharam dele. Na entrevista apenas perguntas sobre a FAMÍLIA(?), quem somos e o que fazemos e novamente todos os argumentos sobre a faculdade e o trabalho foram descartados como menos importantes. Convocado para um teste físico na segunda-feira, 22/02! Este desabafo em rede social foi o que de menos escandaloso eu consegui fazer. Tive vontade de ir ao quartel e enfiar a mão na cara de meia dúzia. Tive vontade de ir para a imprensa. Tive muita raiva, mas o que fazer agora? Aceitar o serviço militar como uma dádiva, que pode ser boa para meu filho? Um menino que se transformou e se encontrou profissionalmente, demonstrando maturidade, com inúmeros sonhos de futuro. Deixar a instituição militar interromper tudo isso? Será que o serviço militar é tão bom assim, está tão acima das leis e da vida de todo mundo? Será que o serviço militar obrigatório ainda deve existir? Será que um médico, apenas por ser militar tem direito de contestar um atestado de um médico civil? Será que os militares tem o direito de dispor assim da vida e do tempo dos jovens deixando-os por mais de um ano (a primeira apresentação do meu filho foi em 05/02/2015) nesta expectativa? Tirando-os sob força da lei de seus afazeres acadêmicos e profissionais, para ficarem esperando horas sentados, aguardando a boa vontade dos militares. Será que os militares podem brincar e zoar os rapazes que chegam para se alistar? Ah, Luciana, deixa de bobagem! Para de proteger o seu filho, isso é normal! Será? Se o meu filho realmente tiver que servir será o maior desgosto da minha vida!!! Desculpe, Roberto¹¹, você não me autorizou a fazer isso, mas eu não podia mais ficar calada! (RELATO EXTRAÍDO DA REDE SOCIAL FACEBOOK, 2016).

Assim como na narrativa acima, busquei no Ensino Superior a fuga do alistamento militar obrigatório. Não pensei duas vezes; “arregacei as mangas” e fui estudar para prestar o Vestibular para o Curso de Pedagogia com 17 anos. Da mesma forma que Roberto e sua mãe, nunca tive interesse na área militar, um campo de atuação que muitas vezes foi – e permanece, em muitos casos – visto como tentativa de escapar ao âmbito da supremacia do masculino. Ao pensar nessa trajetória do serviço militar obrigatório, vista como fuga de um sentido produzido para os corpos encarnados como masculinos, creio apoiar-me em Certeau (1994, p. 45) para pensar nessa tensão entre o que é produzido a ser desejado e os caminhos tecidos para fugir dessa produção: “[...] as táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”.

Há nove anos, trabalho na Educação Infantil, porém, mergulhar nesse campo de atuação não foi tarefa fácil; peregrinei, conforme a canção da banda Cidade Negra¹²: “Você

¹¹ Nome alterado para uso nesta pesquisa

¹² Banda Cidade Negra, composta por Toni Garrido, Lazão, Bino Farias e Da Gama. Música “A estrada”, composição de Toni Garrido e Da Gama, CD “Quanto mais curtido melhor”, Som Livre, 1998.

não sabe como caminhei, pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu não cochilei!”.

O início dessa caminhada se deu no terceiro período do curso de Pedagogia quando me apaixonei completamente pelos estudos da Infância. Com o propósito de atuar nesse campo, comecei a percorrer algumas escolas para tentar a oportunidade de estágio, contudo, o “não” sempre vinha com as justificativas mais estúpidas. Tanto que, um dia, pelo interfone de uma escola privada, uma voz me disse: “Educação Infantil não trabalha com homens; passar bem!”. Mais uma vez, eu me vi diante dos descaminhos em torno das questões desse meu corpo designado como masculino; desse órgão chamado pênis que, com seu conjugado de atribuições que incidem sobre a atuação do corpo na vida social, sempre tentou me levar para um fluxo contra minha vontade. Mas, segui em frente e não desisti do meu desejo: atuar como Professor de Educação Infantil. Estudei, estudei mais, muito, noite, dia e, então, consegui ser admitido como estagiário no Colégio de Aplicação da universidade em que estudava.

1.3.1 Uma trajetória, algumas inquietações

No ano de 2011, após ter feito concurso público, ingressei como Professor Regente de Educação Infantil, na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e fui lotado em uma creche localizada em Bangu, zona Oeste do Município do Rio de Janeiro: a Creche Municipal Vila União da Paz, por onde atuei durante cinco anos como Professor Regente de Turmas. Nessa instituição, vivi algumas situações que, muitas vezes, colocaram “em xeque”, mais uma vez, algumas interrogações em meu corpo sobre o quê esperar de um professor de crianças no que diz respeito às práticas de gênero? No entanto, essas perguntas me trouxeram ao curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* intitulado “Administração e Planejamento da Educação”, oferecido pela UERJ, cuja monografia, orientada à época por Conceição Soares, foi um estudo sobre as relações de gênero produzidas no/dos/com cotidianos da gestão da Creche Municipal Vila União da Paz. Creio que os desdobramentos dessa pesquisa trouxeram-me para o Mestrado em Educação junto ao PROPED. Tal pesquisa teve, como eixo central, as narrativas dos membros do Conselho Escola Comunidade que nos guiaram acerca da produção de práticas e discursos que surgem “nas múltiplas relações nas quais vivemos e criamos conhecimentos e significações” (ALVES; SOARES, 2012, p. 53)

Foto1 – Registro fotográfico que realizaram da minha atuação como professor com as crianças da Creche Municipal Vila União da Paz.



Fonte: próprio autor.

De forma breve, diria que essa Instituição apresenta, em seu entorno, um quadro de saneamento precário, com sucessivos alagamentos em períodos de chuva. No que se refere à infraestrutura, dispõe de um prédio principal dividido em: um berçário, três salas de atividades, espaço externo de leitura e contação de histórias, um solário e uma pequena área externa onde se encontram um parquinho, uma piscina de bolas, uma casinha de bonecas, um balanço e um fraldário; tudo para melhor atender ao corpo discente. Nos anos letivos de 2011 e 2012, a Instituição conquistou o “Prêmio Anual de Qualidade na Educação Infantil”¹³.

¹³ O Prêmio Anual da Qualidade na Educação foi instituído pelo Decreto nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, com o objetivo de avaliar, selecionar e classificar os projetos pedagógicos anuais apresentados pelas Unidades de Educação Infantil e Educação Especial, que foram realizadas em conformidade com as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, que apresentaram os critérios para a seleção

Ao praticar meu dia a dia de professor poderia afirmar que a aprendizagem de todos nós, membros da comunidade escolar, se dava constante interação e tomamos a responsabilidade de oferecer oportunidades de contemplar diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, considerávamos o contexto social e cultural em que estávamos inseridos e as situações concretas de vida.

A Creche é pequena, atende cerca de 90 crianças divididas em quatro turmas, sendo: um berçário, uma turma de dois anos denominada “Maternal I” e duas turmas de três anos denominadas “Maternal II”. Percebi que a denominação “maternal” das turmas de dois e três anos não é uma prática apenas dessa Unidade Escolar; a própria Secretaria Municipal de Educação, em circulares ou documentos internos em geral, especifica esses grupamentos com tal denominação. No entanto, no sistema acadêmico e em documentos oficiais, esses grupamentos são denominados pelo binômio faixa etária X numeral em dezena: EI 50 – berçário; EI 40 – turma de dois anos; EI 30 – turma de três anos.

Os espaços em que praticávamos a ação pedagógica eram organizados pelos profissionais que trabalhavam nas salas de atividades. Existem murais e móveis (internos e externos), todos sempre muito bem elaborados e com a participação das crianças.

Os trabalhos desenvolvidos com as crianças também são expostos pela Unidade Escolar: pinturas, desenhos dirigidos, registro de recontação de histórias, entre outros, são todos colocados à disposição de modo que as crianças se percebam como parte integrante dos espaços, além de ser uma forma de enaltecer, junto à comunidade escolar, o referencial educativo que a Creche possui na vida e no desenvolvimento das crianças. Nesse momento, também não há, de forma explícita, alguma distinção ou segregação por gênero, como por exemplo, “trabalho das meninas”, “trabalho dos meninos” ou algo similar.

Lembro-me que, ao me apresentar à Direção da Unidade, eu fui comunicado que seria lotado em uma turma de Berçário II (crianças de 12 a 23 meses de idade). Fiquei bem receoso, primeiramente, por não ter uma experiência com essa faixa etária tão pequena e específica no desenvolvimento do trabalho pedagógico; em seguida, por não saber como era a relação dos responsáveis com a atuação de um profissional do “gênero masculino”. Contudo, ao chegar à Sala de Atividades, soube que a Unidade Escolar já possuía três profissionais do “gênero masculino” e que, em minha turma, tínhamos um Agente Auxiliar de Creche de tal gênero. Isso, de certa forma, me tranquilizou em relação a possíveis embates que poderiam ocorrer junto à equipe de Auxiliares de Creche, bem como com os responsáveis ali das crianças.

Lembro-me que, ao conhecer Reginaldo¹⁴ (Agente Auxiliar de Creche), ouvi dele a seguinte fala: *Puxa! Que bom um homem na sala! Agora vou conversar sobre futebol nessa sala; num aguentava mais, na hora do sono, ter que falar de novelas, culinária...* E eu disse: *Então, eu adoro novelas e não sei nada de futebol! Mas, você pode me ensinar (risos); e ainda vamos poder falar sobre a novela das oito.*

De repente, um silêncio esteve naquela sala, mas o corpo de Reginaldo se retraiu sobre mim, seus olhos arregalaram e, após me olhar da cabeça aos pés, ele me perguntou: *Se você precisar de ajuda para enfeitar os muraís, é só falar.* Reginaldo me virou as costas e saiu da sala; as demais Auxiliares começaram a falar assuntos diversos e o dia seguiu.

Nesse jogo de relações em que me coloquei, causando certa ruptura ao que era designado ao meu corpo, à minha vida, penso que, nesse caso, o corpo com seus gestos e palavras, engendra táticas, instituindo uma “arte do fraco”, como diz Certeau (1994, p. 101); que teria como objetivo produzir, como efeitos de sua astúcia utilizada, muitas vezes, como último recurso, possibilidades de sobrevivência e, no limite, uma rede de antidisciplina que desestabiliza a ordem, a norma, a lei do lugar. “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 101).

As práticas de “maternagem e/ou de cuidado/educação” existentes no cotidiano da Educação Infantil nos revelam uma forte tendência a conceber cuidado e educação como transposição de saberes do feminino, em parte, adquiridos pelas mulheres na sua socialização primária, assim como nas experiências provenientes do universo doméstico (CARVALHO, apud SAYÃO 2005, p. 44). Concomitantemente, em certos momentos, percebem-se conhecimentos e saberes que a Instituição, por meio das profissionais, lança como práticas que igualmente são caracterizadas como pertencentes ao “mundo feminino” e que acomodam uma certa cultura institucional.

O cerne do que envolve a feminização do magistério, e a sua predominância nos Anos Iniciais da Educação Básica, é enaltecida sob a ótica do gênero feminino pelo fato dos aspectos entrelaçados na construção do perfil, nesse campo de atuação, se compor por uma produção, em sua maioria, feita por mulheres e para as mulheres.

Por diversas vezes, ouvi falas que demonstram as tensões que cercam as relações de gênero por ser homem num espaço considerado do universo feminino, realizadas por meio de julgamentos baseados em estereótipos de gênero e comparações a partir do que é esperado

¹⁴ Todos os nomes citados foram trocados a fim de preservar os sujeitos da pesquisa.

para professores e professoras, conforme pressupostos da diferença sexual generalizante, tais como:

Você é muito libertino com as crianças, usa muito “a lei dos pintinhos embaixo da asa”. As meninas (professoras) são mais organizadas nos momentos de controle das atividades. E você, como homem, deveria se impor mais.
Ou então: As meninas (professoras) por si só são mais caprichosas; vai pegando o jeitinho com elas que, daqui a pouco, você está “craque”.

Ou ainda: *O que um homem de quase 1,90m veio fazer na Creche?* Nessa Escola, comecei a perceber que não havia problema em ser homem e atuar com as crianças pequenas desde que os procedimentos adotados, ao desenvolver o trabalho, fossem nos moldes dos padrões estabelecidos; porém ouvia tudo em silêncio, às vezes, soltava algum riso e, no meio do meu trabalho no dia a dia, ia desconstruindo essas falas com minhas ações, pois seguia o meu trabalho sem tentar me enquadrar no padrão desejado: mostrava meu “capricho”, meu “empenho” sobre a minha performance na atuação como professor.

No cerne dessa inquietude e com falas que pareciam desconexas, busquei problematizar esse princípio que parece ter sido, em alguma medida, imposto ou naturalizado pelo que se pensa sobre a arte de fazer o magistério com crianças pequenas. Levando em conta toda essa questão, Braislovsky (2008, p. 135) diz que:

Um modo particular de vida e lugar na escola para habitar um corpo masculino é conjugado nos jardineiros mestres que aparece para assumir a forma de uma ruptura e uma perturbação. Jardineiros mestres podem ser definidos como homens que construíram para si um projeto muito perto de sua maneira própria de habitar o corpo masculino.

No ano de 2012, tivemos a eleição para escolher os membros do Conselho Escola Comunidade (CEC). Nessa eleição, cada segmento – professor, funcionários e responsável – é eleito para representar o seu segmento. O diretor da unidade é o presidente 'nato', uma vez que a eleição para diretor ocorre sempre no ano anterior às eleições do CEC. Na referida ocasião, fui eleito para representar o segmento professor junto ao Conselho, o que vi como interessante, pois poderia ter uma participação mais ativa nas decisões da Unidade Escolar. No final do processo de eleição, ao perguntar, de modo informal, o motivo das colegas terem me escolhido para representar o segmento professor, fui surpreendido pelas seguintes narrativas:

Você é homem, tem pulso, vai nos representar bem! (Professora A).

Muita mulher junta não dará certo. Tendo você, a gente consegue dar uma quebrada no “tititi” da mulherada (risos). (Professora B).
É bom termos a racionalidade do homem; mulher sempre sonha demais. (Professora C).

Nas três falas, é possível ver como as perspectivas machistas e sexistas estão presentes nas escolas e precisam ser problematizadas. Segundo Louro (2011) o campo com os Estudos Culturais e, ultimamente, com a teoria *queer*, instiga uma reviravolta epistemológica porque atenta para formas convencionais de pensar e de conhecer. No campo da educação, segundo a autora, a pedagogia *queer* “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência”. Em sentido geral, *queer* significa: “colocar-se numa postura contrária a normalização, seja ela qual for. Ele se contrapõe à heteronormatividade compulsória” (LOURO, 2011, p. 52).

Pelo menos, uma vez no bimestre, fazemos as reuniões do Conselho a fim de discutir os rumos das verbas da Escola e avaliar os caminhos que devemos seguir nos aspectos administrativos e pedagógicos¹⁵. Nessas reuniões, eu não era nada racional ou tinha “pulso firme”, como esperavam. Na verdade, com meu jeito que muitos ali diziam ser doce e meigo, ao lançar as ideias, pude ir colaborando com as questões do Conselho e, até mesmo, disseminando, aos poucos, algumas problemáticas a respeito das relações de gênero, como por exemplo, a questão de utilizarmos a verba de brinquedos com valor X para brinquedos femininos e valor Y para brinquedos masculinos, tendo como argumento que, ao utilizarmos na Sala de Atividades um baú de brinquedos sem distinção por gênero, não se fazia necessário que fizéssemos esta distinção no momento de aquisição dos brinquedos. Outro fator também apontado foi o debate de um diálogo entre uma educadora e uma criança de quatro anos que havia caído e ralado um dos joelhos:

Educadora: Para de chorar! Você é menino; menino não chora...
Criança: Eu choro sim, sou um menino chorando!
Educadora: Mas, você já viu o Super-homem chorando?
Criança: Não!
Educadora: Então, menino valente não chora!
Criança: Mas é porque ... a mãe dele não deixa, mas ele deve chorar escondido...

A educadora, em questão, ficou em silêncio e logo foi interagir com outros integrantes do grupo; a criança que chorava passou de modo devagar a “engolir o choro” e eu observava tudo e apenas acolhi o menino em meu corpo, sem nada dizer. Mais à frente, ao problematizar

¹⁵ As decisões pedagógicas feitas pelas reuniões do CEC não descartam as decisões e apontamentos feitos nos Conselhos de Classe e nos Centros de Estudos. No caso em questão, complementam com o objetivo de integrar o processo de gestão participativa da unidade

essa narrativa junto ao Conselho, conseguimos desmistificar um pouco sobre o culto que nós mesmos fazemos sobre o ideário do que é ser menino e seu conjugado de atribuições.

Assim, tais olhares sobre o “ser homem” bem como o discurso de “capricho, empenho, bonito...” foram mudando de ótica e valor. Dessa maneira, mais uma vez, vislumbro em minha própria trajetória, como o meu modo de “ser homem”, com meus gestos considerados junto àquele grupo, como doces e meigos, subverte a uma série de lógicas tecidas no âmbito do que se espera de um sujeito encarnado como masculino e de um professor encarnado num corpo que foi designado no tecido social – como masculino – no âmbito da Creche.

Trazer à tona algumas memórias das minhas histórias de vida traz a possibilidade de compreender um pouco as relações que constituo nos/com os cotidianos da educação. Penso que, na base desse meu relato, dessa minha viagem, me apoio-me em Certeau (1994, p. 200) que nos diz:

Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias [...]. De fato organizam as caminhadas. Fazem a viagem antes ou enquanto os pés as executam.

Outra possibilidade a ser lançada, nesse momento, toca no cerne do conjunto de desenhos que um educador traz com o seu corpo masculino, com sua masculinidade, misturando-se aos cotidianos de uma Instituição Escolar de Educação Infantil. Ao tentarmos enfatizar que o espaço público – as ruas, as instituições, a praça, o mercado – encontra-se ligado ao trânsito do corpo masculino, podemos de imediato pensar em narrativas como: “Os homens circulam a qualquer hora, com qualquer roupa, em qualquer espaço e não correm o risco de serem estuprados.” (NOLASCO; ROSSATO, 2016, p. 02). É imperativo discutir, com Certeau, Giard, Mayol (2003, p. 201) que “pelas histórias os lugares se tornam habitáveis. Habitar é narrativizar. Fomentar ou restaurar esta narratividade é portanto também uma tarefa de restauração”. Assim, não podemos perder de vista que um dos grandes desdobramentos do Movimento Feminista foi a conquista na exploração dos espaços, seja na ocupação de novos postos no mercado de trabalho, seja na ressignificação das antigas ocupações – como o caso do magistério – e, sobretudo, nas implicações que essas novidades trouxeram para os homens que se acostumaram a reinar solitários em espaços pretensamente seus, supostamente “nossos” (NOLASCO; ROSSATO, 2016).

A respeito de uma cidade nova que o Arquiteto Gumbrach gostaria de construir, Certeau (1994, p. 201) nos evidencia que “as ruínas de uma cidade que teria existido antes da

cidade nova, seriam as ruínas de uma cidade que jamais existiu”. Pensando nessa direção, quais caminhos o masculino aponta para tal ideia de hegemonia sobre todo e qualquer corpo que não está nessa lógica operatória? Acompanhando a recomendação de Sócrates Nolasco (1993, p. 12): " A maneira opressiva pela qual tradicionalmente os homens são socializados. Os homens abrem mão da própria liberdade quando negam seus limites, história de vida, desejos e sonhos para tentar reproduzir o padrão de comportamento definido a priori para eles."

Sob margem desse pensamento elencado por Sócrates Nolasco (1993), podemos pensar a masculinidade como um lugar no campo do imaginário social que age intensamente nas redes de discursos no contexto das relações de poder que possibilita uma formatação no alcance de um padrão estabelecido. No advento da modernidade, vemos a masculinidade considerada hegemônica, sendo balizada na égide de um processo civilizatório de progresso. Nesse emaranhado de concepções, vemos como urgente a problematização dessa justa medida nos modelos talhados nos corpos masculinos de qualquer idade, seja pelo aval dos grupos que nos cercam, pela aceitação de nossos modos de estar no mundo ou pela percepção de que erramos a mão, pois precisamos quebrar o eixo, passar do ponto, *desmasculinizarmos*, *enviadarmos* sob o ponto de vista do que jamais poderia ser *desmasculinizado* (NOLASCO; ROSSATO, 2016).

Finalmente, mais do que respostas às perguntas originais da minha história de vida com a educação, encontro outras perguntas que abrem para outras investigações, sendo essa a finalidade para projetar as indagações desse capítulo que inaugura a travessia da pesquisa.

A minha trajetória como estudante e como professor de crianças constitui *saberesfazer*s e sentidos sobre a produção e a performatividade dos gêneros-sexualidades na infância. Com essa pesquisa, busco dar continuidade e expandir minhas redes de conhecimentos e significações, mergulhando nos cotidianos de outra escola.

2 PESQUISANDO COM CRIANÇAS NOS/COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Saiba:

Todo mundo teve infância

Maomé já foi criança

Arquimedes, Buda, Galileu

e também você e eu

*Arnaldo Antunes*¹⁶

O que podemos aprender com as operações praticadas com as crianças no âmbito dos questionamentos que tecem sobre as expectativas que lhe são postas? Será que estamos querendo responder perguntas ou colocá-las em evidência?

Acredito que fazer pesquisa tendo a parceria de crianças tem sido um grande desafio em minha trajetória acadêmica e profissional, principalmente, quando se trata de problematizar, com crianças entre quarto e cinco anos de idade, sobre as questões de gênero-sexualidade. Como é viver um corpo denominado como masculino ou feminino? Quais as possibilidades de rompimento e/ou golpes em uma tentativa de homogeneização da experiência?

Como trajetória ao tecer a pesquisa e a produção de dados que se engendram na *prácticateoriaprática* que desenvolvi, optei pela metodologia das conversas. Pensando esta conversa que não é elaborada, mas atravessa.

A conversa é um acontecimento (ALVES, 2008). Potencializa a afirmação. Deste modo, busco com as conversas o não estabelecimento de verdades ou um ponto final, porém, traçar linhas, apontamentos para problematizar o corpo, o gênero e os currículos. Assim, me interessa as aprendizagens das conversas que tive com a turma 5B. O que essas conversas me dão a pensar?

¹⁶ Música “Saiba”, Arnaldo Antunes, CD homônimo, BMG, 2004

2.1 O EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas

Depois de muito peregrinar, encontrar o cenário no qual busco trazer à tona minhas inquietações não foi ou tem sido uma tarefa fácil. Conforme mencionado, sou Professor de Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro, lugar em que comecei a pensar sobre as questões de gênero que permeiam os *saberesfazeres* das crianças. No entanto, nessa trajetória, surgiram algumas barreiras – de ordem burocrática na pesquisa com crianças na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro – que me levaram para o Município de Nova Iguaçu, mais precisamente para o EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, localizado no bairro Comendador Soares. Tal situação surgiu quando me encontrei no desespero das burocracias da pesquisa com crianças junto à rede em que atuo como professor e, num desabafo com uma amiga, surgiu o convite: *Amigo, venha fazer sua pesquisa na escola em que fui diretora! Acredito que lá em nossa escola você poderá encontrar muitas situações conforme sua demanda de pesquisa.*

Numa tarde de terça-feira do mês de abril de 2016, adentrei pela primeira vez naquela Instituição. Inseri-me no emaranhado de relações daquela Turma 5B e seus praticantes. Meu corpo era atravessado por imagens, cheiros, barulho e infinitas sensações às quais vejo quão complexo é narrar. Nesse cenário, relato minhas primeiras sensações ao chegar neste espaço:

A escola funciona dentro de outra escola (um CIEP); nunca tinha visto algo assim: duas escolas ocupando um mesmo espaço-tempo. Fiquei encantado! É como se um corpo tivesse entrando em outro corpo e cada um vivia suas práticas, suas vivências. O EMEI utiliza apenas um pedaço de um corredor do CIEP. Me coloquei com uma série de interrogações: Como fazer educação num espaço que não é seu? Será mesmo que esse espaço não é “seu”? Existe privacidade na convivência e exploração dos espaços? O que é viver/conviver num espaço como um corpo estranho? (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. 01).

Foto 2 – CIEP 022
Presidente Getúlio Vargas.



Fonte: próprio autor.

Nesse primeiro contato com essa escola, pude vislumbrar que a Instituição em questão encontra-se alocada dentro do CIEP 022 Presidente Getúlio Vargas¹⁷, pois o prédio original do EMEI está em reforma há três anos devido a sucessivos alagamentos. Diante dessa situação, inusitada aos meus olhos, apoio-me em Certeau, Giard e Mayol (2003, p. 207) para pensar que: “O espaço privado é aquela cidade ideal onde todos os passantes teriam rostos de amados, onde as ruas são familiares e seguras, onde a arquitetura interna pode ser modificada quase à vontade.”. Nessa relação com os espaços que o EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas vive, busco problematizar brevemente a ideia de espaços privados, conforme afirmam os citados autores: “O território onde se desdobram e se repetem dia a dia os gestos elementares das “artes do fazer” é antes de tudo o espaço privado [...]. De tudo se faz para não retirar-se dele, porque é o lugar em que a gente se sente em paz.” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 203).

Penso que, ao adentrar nessa Instituição, na condição de pesquisador, eu poderia viver margem e não me sentir à vontade para mergulhar nesse espaço, uma vez que não faço parte da equipe docente da escola e estava ali em uma breve passagem. Entretanto, o EMEI, que pode ser visto como um intruso junto ao espaço do CIEP, dispõe de uma espécie de habilidade em trazer consigo uma pluralidade de comportamentos cuja percepção de visita ou invasão não tende a ser privilegiada; algo que senti – com meu corpo – durante os dois meses de convivência junto à Instituição.

A diversidade dos espaços do EMEI nem se compara com a multiplicidade das práticas que poderão ser tecidas no âmbito dessa pesquisa, pois “no espaço privado se repetem inúmeras vezes às minuciosas variações de sequências de gestos, indispensáveis aos ritmos do agir cotidiano” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003).

Foto 3 – As crianças da Turma 5b brincando na área externa do CIEP.



Fonte: próprio autor.

¹⁷ O CIEP 022 atende a turmas do Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos, logo, a ocupação do espaço é pensada e planejada de acordo com as especificidades dessas etapas de ensino

A turma de cinco anos, turno tarde, é composta por 25 crianças e uma professora. Logo quando cheguei, as crianças estavam brincando com a massa de modelar; algumas se levantaram, me deram abraços e continuaram a brincar. Nesse momento, eu pensava: *Como serei recebido? Será que conseguirei problematizar minhas inquietações? Como eles irão me receber? Que hipóteses, eles irão levantar sobre minha presença naquele espaço?* E como uma pista para essas indagações, a professora relata que:

Eles – as crianças – estão acostumados com esse corpo estranho na escola. Sempre recebemos visitas, estagiários, pesquisadores. Todos esses passam, deixam suas marcas. As crianças sempre falam, comentam, então geralmente, eles não param o que estão fazendo para observar quem entra e o que faz ali; eles não fazem isso de forma sistemática. Se despertar uma curiosidade, eles vêm, perguntam e falam; senão, continuam brincando e fazendo as atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 2016, p. ?).

Um pouco depois da fala da professora, Hulk Azul¹⁸ me abraça e diz: *Oi Tio Pablo*¹⁹!

Eu, juntamente com a professora, demos uma risada e a mesma falou: *Esse não é o Tio Pablo, o Tio Bruno*. E a criança responde: (risos)... *Eles são iguais...* (risos). A professora me fala: *Eles não veem o Pablo tem um tempinho*. Nesse primeiro momento, levanto uma hipótese sobre a presença masculina e suas nuances referentes à lógica oferecida para as crianças naquele espaço, pois o Professor Pablo era o único homem do quadro de profissionais da Escola e, apesar de algumas semelhanças – tanto eu como Pablo somos altos e usamos óculos –, isso nos coloca, para essa criança, numa posição de, ao mesmo tempo, apontar uma lógica oferecida bem como colocar em xeque a presença de um corpo masculino no/com o cotidiano daquela Escola. Considerando o campo de atuação da Educação Infantil como um espaço pensado e produzido por mulheres, o aprofundamento do tema à luz dos estudos de pensar as questões de gênero sobre a lógica das crianças nos indica antigos dilemas e novas questões.

Wulf (2013) apoia-se em Walter Benjamin para mostrar como as crianças incorporam seus ambientes culturais em meio a processos de repetição. No decorrer desses processos, as crianças assimilam características da casa, cantos particulares, objetos e atmosferas. Esses artefatos são incorporados como “impressões” das imagens e inscritas no imaginário da criança, sendo transformados em novas imagens do pensamento, transformados em memórias que auxiliam as crianças a ter acesso ao mundo da cultura (WULF, 2013). Desse modo, o

¹⁸ Todos os pseudônimos usados para nos referir às crianças foram inventados por elas próprias para uso na pesquisa. Mais à frente, iremos narrar como foi este momento.

¹⁹ Pablo é um professor do EMEI; já foi diretor da Unidade e, atualmente, trabalha como professor-secretário no período da manhã

autor também nos coloca que: “Bebês e crianças pequenas se relacionam com pessoas com as quais convivem [...] Respondem aos adultos usando competências que já foram adquiridas” (WULF, 2013, p. 52). Dessa maneira, podemos pensar que os processos miméticos são orientados na alteridade, pois as primeiras trocas também permitem às crianças a aprender e a evocar seus próprios sentimentos para com as outras pessoas e evocá-los aos outros (WULF, 2013). “As condições culturais do início da vida são impressas nos cérebros e no corpo das crianças” (WULF, 2013, p. 52). Portanto, essa apresentação do corpo masculino na educação de crianças envolve não somente nossos modos de lidar com os produtos materiais da cultura, mas também com a dinâmica das relações sociais e as formas de atividade de como a vida é encenada (WULF, 2013).

2.1.1 Notas de um espaço: as Salas de Atividades do EMEI

Conforme mencionado, as demandas que envolvem a temática em questão serão compartilhadas, tencionadas e problematizadas com os praticantes da Turma 5B do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas.

A Instituição é pequena; possui duas salas de atividades, uma secretaria, um pequeno refeitório e um banheiro. O EMEI atende cerca de 90 crianças divididas em quatro turmas, sendo: duas turmas com crianças de quatro anos e duas turmas com crianças de cinco anos; cada turno possui uma turma de cada faixa etária, sendo atendida em turnos parciais: manhã e tarde. Para proporcionar a todos os grupamentos momentos de atividades, a gestão da Unidade fez uma divisão denominada “salas ambientes”²⁰ em que disponibiliza a todas as crianças a exploração dos espaços da Instituição em momentos diferentes. Nessa proposta, as duas turmas realizam um rodízio – diário e semanal – entre as salas de atividades. A alimentação/momento do recreio é feita por ambas as turmas no pequeno corredor em que concentra as atividades do EMEI.

²⁰ O conceito de sala ambiente adotado pelo EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas busca a legitimidade de que o aspecto físico do ambiente exerce forte impacto sobre as ações das crianças e, consequentemente, sobre sua aprendizagem. Construiu-se uma proposta de organização do ambiente que atenda às crianças em sua plenitude ou, pelo menos, que favoreça uma melhor atuação delas na sua relação com os espaços. Assim, o espaço busca por atender às necessidades das crianças e provocar uma relação nas diversas formas de expressão infantil. Nesse aspecto, numa sala, são disponibilizados brinquedos diversos e fantasias, com ausência de mesas/cadeiras para atividades envolvendo a brincadeira livre; na outra sala, encontramos mesas, cadeiras, livros infantis, “chamadinha”, jogos e demais materiais no que concerne às questões do letramento.

As salas são organizadas de forma a facilitar a locomoção e promover um ambiente facilitador para expressão das crianças. Com relação à arrumação do material pedagógico, percebe-se que há uma distinção ou organização de acordo com o gênero, porém todas as crianças têm acesso ao material disponibilizado pela escola, o que caracteriza uma ruptura na distinção cultural de gênero. Vislumbramos que todo esse acervo fica disponível sob escolha e critério da criança e, por diversas vezes, foi possível visualizar meninos brincando com bonecas e meninas brincando com carrinhos e caminhõezinhos. Tal prática parece ser bem naturalizada aos olhos dos adultos que trabalham ali, uma vez que não presenciei nenhum tipo de ação e/ou olhar acerca dessa prática, que parece ser rotineira nos momentos de atividade livre das crianças. Um elemento que me chamou a atenção no que diz respeito à disposição das bonecas, foi o fato de as salas possuírem tanto bonecas “brancas” como bonecas “negras”, o que demonstra uma preocupação da gestão em quebrar paradigmas e concepções de modo geral.

Foto 4 - Sala de Atividades do EMEI



Fonte: próprio autor.

Foto 5 – Atividade feita com as crianças da turma 4B e que deu um desdobramento para turma 5B em uma roda de conversa sobre questões de raça.



Fonte: próprio autor.

A “Chamadinha” e as “filas” são atividades muito utilizadas na Educação Infantil. A primeira é usada como recurso pedagógico para o trabalho de função social da escrita e apropriação das crianças para o reconhecimento do nome. Já as “filas”, é algo ainda muito presente no dia a dia de diversas escolas.

Em geral, muitas instituições de Educação Infantil possuem esses recursos pedagógicos separados por gênero – coluna das meninas e coluna dos meninos – tendo uma espécie de reforço no discurso: “Você é menino coloque seu nome aqui / fique nessa fila; você é menina coloque seu nome aqui / fila nessa fila”.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2005, p. 238).

No EMEI, percebemos que essa foi elaborada sem pretensões de uma disposição por gênero. Diariamente, as crianças remontam a organização dos nomes, que não possui uma separação por gênero, assim como organizam como funcionará a “fila”, sempre de acordo com suas vontades e interesses.

Foto 6 – Chamadinha da Turma 5B.



Fonte: próprio autor.

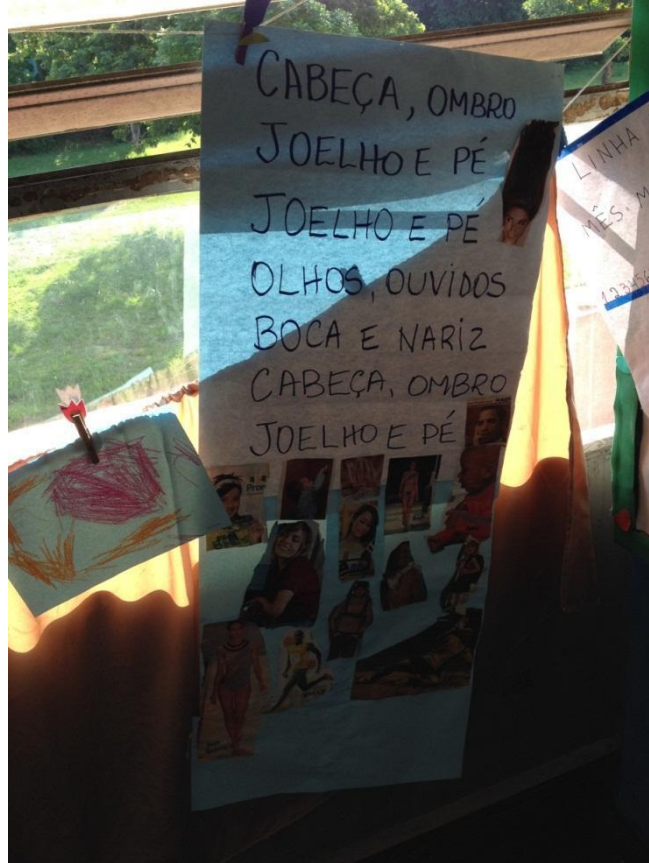
Foto 7 – Crianças brincando de “fila” antes de ir ao recreio.



Fonte: próprio autor.

As atividades dirigidas também são mediadas, num primeiro olhar, sem distinção de gênero, assim como a organização das crianças que, dificilmente, é feita sobre a ótica: “meninos X meninas”.

Foto 8 – Produção feita pela turma numa atividade em que as crianças fizeram uma pesquisa em revistas para a associação da cantiga de roda com o esquema corporal.



Fonte: próprio autor.

2.2 Algumas ideias sobre infância e Educação Infantil

Podemos pensar a infância na concepção de um desenho fluido, que traz algo profano em contraposição à severidade e suas respectivas condutas esperadas. Ao nos contaminarmos com essa visão, podemos pensar com Kohan (2003, p. 63): “A infância, como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que encontra-se num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe”.

A partir das diversas relações que experimentam, as crianças são levadas a cumprir determinados papéis sexistas, incluindo a submissão “natural” da mulher para com o homem. Nessa visão, alguns discursos podem constituir-se como um produtor de subjetividades das crianças, perpetuando que essas se constituam com base em padrões pré-definidos socialmente. Pensamos a noção de subjetivação na perspectiva de alguns pensadores “denominados” como pós-estruturalistas. A partir dessa visão, é possível afirmar que “o capitalismo produz formas-subjetividade, modelizações subjetivas” (BARROS; PINTO, 2004, p. 02). Esses modelos abarcam as percepções e a memória; envolve a dinâmica das relações sociais; o campo das práticas. Nesse entendimento, os processos de subjetivação, ao mesmo tempo, são produzidos em instâncias coletivas e institucionais. Para Guattari (1981), o capitalismo necessita de certo modo de subjetivação para expandir sua produção; produção essa que perpassa pelo desejo, pelas formas de produção da existência. No entanto, concomitantemente, tal produção, ao mesmo tempo, se choca com os modos de subjetivação singulares que, como tal, é recusa, é resistência, construindo sensibilidades outras, modos de relações outros, ocasionando assim, outras formas de produção da existência (BARROS; PINTO, 2004).

Pensar as formas como as crianças vivem as questões de gênero não se apresenta como uma tarefa fácil, pois, buscando ajuda de Guattari (1981, p. 50): “Como evitar que crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer liberdade de expressão?”. Mais adiante, o autor corrobora que desde a infância é que começa esse processo de iniciação: “Trata-se de uma iniciação ao sistema de representações e aos valores do capitalismo” (GUATTARI, 1981, p. 51).

No entanto, as pistas que pairam em torno dos modos de apropriação das crianças acerca da generificação dos corpos são de uma potência que deixa passar o convívio com as incertezas. Ribes (2002) considera que a criança traz consigo uma habilidade para lidar com as – “eternamente novas” – tecnologias. E tal destreza não somente a coloca numa posição de ruptura diante do adulto como a transforma na tradutora, para o adulto, de múltiplas significações de uma criação que é sua (adulto), porém que, muitas vezes, soa com estranheza a esse mesmo adulto.

2.2.1 Imagens, Imaginário e diferença

Aventurar-se em uma pesquisa com crianças... Este tem sido um grande desafio em algumas pesquisas em educação, desafio esse que decidi encarar. Principalmente, quando crianças com cinco anos de idade pedem emprestado o seu aparelho de celular, perguntando se nele possuem “jogos”. O celular é emprestado por diversas vezes enquanto estive com a turma. De repente, num determinado dia, ao vasculhar o álbum do meu celular, deparo-me com diversas imagens²¹ que foram produzidas pelas crianças; imagens que surgiram em diferentes momentos em que estive na pesquisa.

Foto 9



Não tenho dimensão alguma do que foi produzido nesse manuseio das crianças com a câmera do meu celular, pois enquanto “emprestava” para um grupo de crianças o meu aparelho – com a finalidade de brincarem com os jogos de celular –, eu estava realizando algumas conversas com outro grupo de crianças na pretensão de achar que apenas ali, naquele momento, estava tecendo essa pesquisa.

Fiquei durante dias pensando nessas imagens; elas me afetaram, senti-me provocado por algo que não tinha a menor ideia. Definitivamente, essa atitude já é um bom começo para mudar radicalmente o protagonismo da cena. Apresentam-se um novo olhar, novos modos de

²¹ Para as imagens que serão expostas nessa parte da Dissertação, opto por não colocar legendas uma vez que não me sinto autorizado em nomear ou decodificar essas imagens

pensar e perceber o mundo e esses movimentos que se produzem nos/com os cotidianos. Penso que essas imagens nos dão pistas para pensar nos caminhos que vão sendo tomados nessa pesquisa. Um caminho de aprendizagens, apontamentos e lógicas outras que são colocadas pelas crianças a todo instante em nosso dia a dia.

Foto 10



As imagens acima não são muito nítidas, bagunçam uma ideia de sentido, de uma representação ou padronização. Desse modo, como nos apropriarmos dos modos de pensar das crianças? O que essa “falta” de nitidez, enquadramento ou padronização nos remete a problematizar quando se trata de pensarmos sobre questões de corpo, gênero e sexualidade com as crianças? Vejo muitos caminhos que vou sendo levado, ao longo dessa pesquisa, assim como quem pensa nas potencialidades da trajetória que percorre.

Nessa perspectiva, Kohan (2003, p. 239, grifo do autor) nos ajuda nessas provocações ao falar que:

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito e o não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*infans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição, isso é infância.

Nesse entendimento, podemos ver a imaginação como uma habilidade em apropriar-se de imagens em ação num processo pelo qual um pedaço do mundo é transformado em um instrumento esteticamente estabelecido. Imaginação assim vista, constitui um mundo, mundo esse *dentrofora* das imagens, pois algumas vezes a relação é de “mágica” e encantamento, algumas vezes, de semelhança; outras vezes, de causalidade ou conveniência. É nessa

sobreposição de diferentes imagens em nossa percepção, que vislumbramos os desdobramentos do poder da imaginação (WULF, 2013).

As imagens produzidas pelas crianças nos levam para caminhos de múltiplas significações na apropriação dos artefatos culturais. Nessa direção, é impossível pensar em uma produção de pesquisa feita sobre as crianças, mas é necessário dialogar e fazer com as crianças.

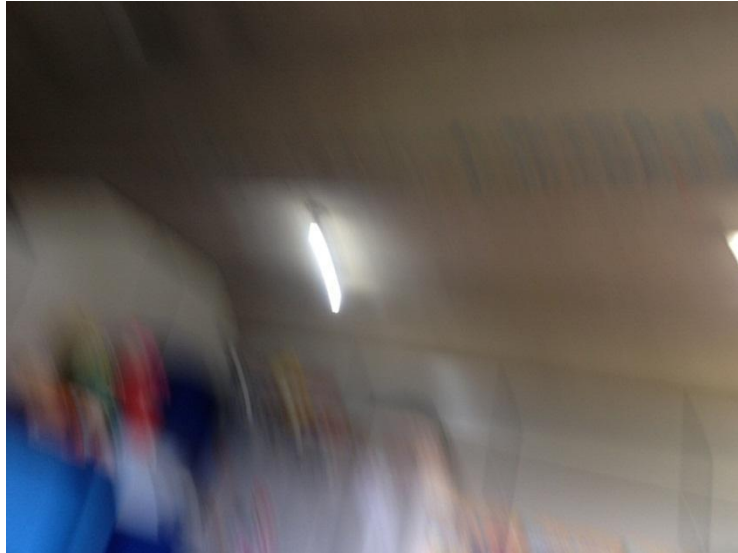
Foto 11



Pensar nesses mecanismos que corrompem com dogmas estabelecidos pode ser uma forma de lutar contra configurações que nos enquadram em diversos caminhos de controle. Nessa abrangência, pensar a produção das imagens feitas pelas crianças é buscar ir além de um modelo totalizante; é mergulhar em uma rede de relações com múltiplas possibilidades; é debruçar-se sobre um mosaico que não vem pronto a ser construído; mas sim, redimensionado

através de um conjugado de acontecimentos, que se engendram nas experiências cotidianas que nos atravessam.

Foto 12



Essas imagens são vertiginosas, algumas vezes, embaçadas; bagunçam a ideia do correto, tiram-nos de um campo de sentido que foi dado. E, assim, surgem imagens acopladas à experiência do devir, num movimento de transformação que torna a existência um mergulho no desconhecido, que não busca uma representação prontamente definida, mas nos tocam, nos atravessam, nos afetam. E, ao nos afetar, nos direciona a produzir algum sentido.

A função fabuladora desencadeada com as imagens, implica, como sugerem Gonçalves e Head (2009), o devir-imagético dos próprios pesquisadores e dos demais praticantes com os quais realizamos as pesquisas nos/com os cotidianos, quando nos pomos a ficcionar. Assim, o devir-imagético ao qual nos referimos não é o devir da imagem (em si), mas o devir de todos nós, engendrado quando nos pomos a imaginar, a ficcionar sobre os outros (SOARES, 2013, p. 742).

Como nada se conserva no mesmo, as pistas que pairam em torno dessas imagens são de uma leveza de um ser que brinca; de uma potência que deixa passar o convívio com as incertezas, carregado e vazio de julgamentos. É nessa ótica que se torna possível abordar a concepção do devir-criança. Conforme nos fala Kohan (2003, p. 64), “o devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal”. O autor nos fala que esse encontro “marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2003, p. 64). E vamos assumindo, para essa pesquisa, uma trajetória de incertezas, da falta e da incompletude.

2.3 Corpo, ritual e atitude de pesquisa em educação

Numa quinta-feira, eu chego à escola, tenho sensações e começo a ter uma percepção de pertencimento àquele espaço. Isso me faz recordar alguns pontos elencados por Certeau, Giard e Mayol (2003) ao dissertarem sobre as práticas cotidianas no bairro. Os autores abordam que, no bairro, fica disposta uma organização coletiva de trajetórias individuais dos quais seus usuários se encontram, se misturam para atender as suas necessidades cotidianas. “Um indivíduo que nasce ou se instala em um bairro é obrigado a levar em conta o seu meio social, inserir-se nele para poder viver aí. 'Obrigado' não deve ser entendido só em sentido repressivo, mas também enquanto lhe cria obrigações, etimologicamente laços/vínculos” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 47).

Fazendo uma apropriação dessa dinâmica do bairro apresentada pelos autores, vejo-me mergulhado na rede das relações do EMEI. Adentrar na escola e ser reconhecido, uma prática que implica em aderir a um sistema de valores e comportamentos que “força” cada um de nós a se conservar por trás de uma máscara para sair-se bem no seu papel (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, 2003). “Inserir na palavra 'comportamento' significa indicar que o corpo é o suporte primeiro, fundamental, da mensagem social proferida” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 48). Assim, o espaço ali organizado em trajetórias múltiplas onde o corpo do praticante se deixa ver, colhe em sua sala de aula – espaço que podemos pensar como privado no âmbito da escola – os benefícios adquiridos numa convenção coletiva.

O corpo é o suporte de todas as mensagens gestuais que articulam essa conformidade: é um quadro negro onde se escrevem – e portanto se fazem legíveis – o respeito aos códigos ou ao contrário o desvio com relação aos sistemas de comportamentos [...]. Em suma, o corpo, na rua, vem sempre acompanhado de uma ciência da representação do corpo cujo código é mais ou menos, mas suficientemente, conhecido por todos os usuários (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2003, p. 48).

Pela conveniência, meu corpo – até, então, desconhecido por muitos – passa a habitar aquele espaço na condição de pesquisador. E agora, teria eu que comportamentos? Que formas de agir? O que é entrar numa escola na condição de pesquisador? Se é que isso existe... Entrar num espaço, sem suas redes, suas formas de significar o mundo? Que rituais constituem a prática da pesquisa? Bom, pensando com Certeau, Giard e Mayol (2003, p. 49), vislumbramos o conceito de conveniência para nos ajudar a pensar nessa condição: “Simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer

submisso a ela: no fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo de comportamentos e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social”. Isto significa que essa ideia de conveniência possui relações estreitas com os processos de educação ou diria com os processos miméticos colocados a um grupo social; a conveniência passa a ser um gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós. Nesse mote, ao adentrar naquele espaço, carrego, inscrito em meu corpo, alguns olhares, gestos e formas de significar o mundo que atravessam a expressão de um arranjo performativo do ritual da pesquisa e da condição de pesquisador, um aspecto vital que ocorre na forma de um conjunto de ações que criam uma realidade social e que é encenada nos rituais, conduzida num contexto de rituais anteriores, constituindo uma relação de performance do ritual (WULF, 2013).

Adentro o CIEP, subo rampas e chego ao EMEI, cumprimento a direção da escola e sigo para a sala de brinquedos onde se encontra a turma de cinco anos. As crianças me abraçam e voltam a brincar; cumprimento a professora e fico mergulhado naquele espaço, olhando, vivendo, movimentando-me; converso com algumas crianças, com a professora; brinco também, manuseio brinquedos e objetos em geral. Chega a hora do recreio; vou com as crianças para o refeitório; eles pegam o lanche, vão para o corredor e ficam com a dirigente de turma. Nesse momento, fico com a professora no refeitório, como alguns biscoitos e conversamos, em geral, juntamente com a professora da turma de quatro anos; falamos sobre novelas e acontecimentos que passam no dia a dia da mídia; passam os minutos, vamos para o corredor e retornamos à sala de aula; barulhos, conversas, corpos se movimentam e habitam aquela sala.

Pergunto às crianças se podemos conversar um pouco sobre uma coisa muito importante para mim. Eles aceitam conversar; sentamos em roda e questiono se haviam reparado que eu estava indo à escola e estava sempre na sala junto a todos eles, conversando nas rodinhas, participando das brincadeiras e atuando nas atividades que eram propostas pela professora. Responderam-me afirmativamente; quando perguntei sobre o motivo, algumas crianças levantaram algumas hipóteses:

Elza²²: Você veio, pra ficar aqui com a gente.
 Pega a Metralhadora: Você veio pra ficar olhando a gente.
 Anitta: Você veio pra olhar a tia.
 Super-Thiago: Você veio pra brincar
 Menino: Você veio pra ficar olhando
 Frigideira: Você veio pra... É... Ficar no lugar do Tio Pablo.

²² Mais à frente, irei abordar como esses apelidos apareceram na pesquisa

Eu disse, então, que estava no EMEI para fazer de tudo um pouco o que eles falaram; que estava ali para brincar, sentir, conhecê-los, mas eu havia ido lá também porque eu precisava de uma coisa:

Bruno²³: Eu vim aqui para ser amigo de vocês, eu vim aqui para termos uma amizade e pedir uma ajuda a vocês.
 Hulk Azul: O tia, o quadro tá sujo.
 Professora: Tá, depois eu apago...
 Ninja: Uma ajuda?
 Ludimilla: É, uma ajuda.
 Bruno: E sabe qual ajuda eu vim pedir a vocês?...
 Superman de aço: Eu sou o Superman de aço e eu corro mais rápido...
 Bruno: Nossa! Você corre mais rápido, que legal! Deve correr muito então, né?
 Hulk Azul: Eu já passei ele.
 Frigideira: E nós vamos te ajudar?
 Bruno: Então, turminha, eu vim pedir uma ajuda, quem gostaria de me ajudar?
 Crianças: Eu! (Disseram todos).
 Bruno: Ah! que legal, estamos começando uma amizade bem bacana. Acho que vamos ser grandes companheiros numa caçada.
 Bruno: Bom, eu vim aqui pedir essa ajuda porque eu estou fazendo uma pesquisa. É uma ajuda em uma pesquisa; o que vocês sabem sobre uma pesquisa? Podem me ajudar? Algumas crianças: Eu sei, Eu sei.
 Elza: É um negócio que você tem que pesquisar sem ninguém saber porquê; tem que ser uma surpresa, né? Uma surpresa que vai todo mundo saber.
 Pega a Metralhadora: É um negócio, um trabalho que, se não fizer, vai ficar sem fazer...
 Frigideira: É um negócio que a gente quer procurar.
 Luna: É um segredo.
 Hulk Azul: E vão descobrir.

Uma surpresa; um segredo que vão descobrir; um negócio de fazer ... Eis que surge nosso conceito de pesquisa. Nesse momento, o alvoroço foi geral: todos falavam, faziam comentários entre os pequenos grupos; o semblante parecia de animação e entusiasmo. De acordo com Ribes e Macedo (2012, p. 02):

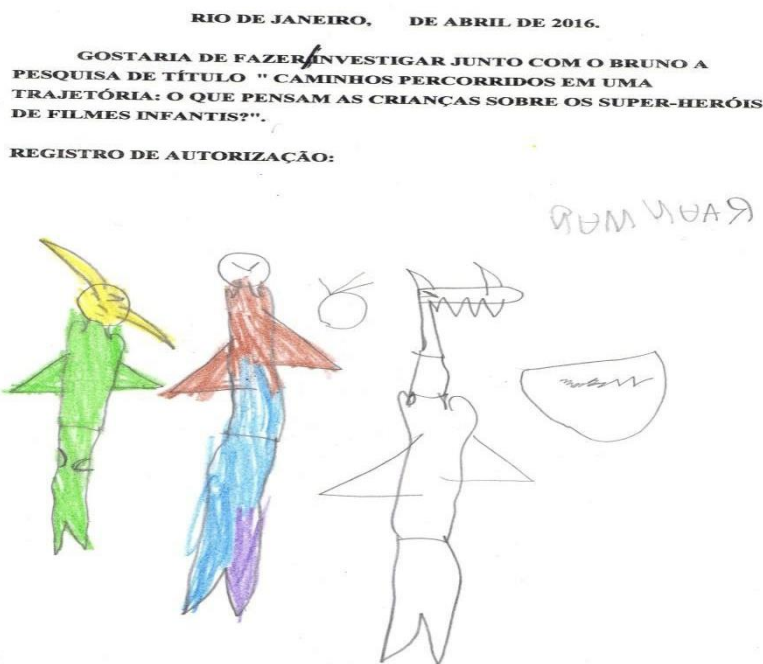
O pesquisador e a criança não iniciam sua relação de alteridade tendo o mesmo ponto de partida no que se refere ao significado da pesquisa, mas é justamente essa diferença que os identifica e os posiciona em todo discurso produzido no interior dessa relação.

Em seguida, expliquei que quem quisesse me ajudar com a pesquisa ia ter que dar a autorização, ou seja, quem concordasse, faria um registro informando que gostaria de fazer parte dessa pesquisa. Li para eles o que estava escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quando disse o nome provisório da pesquisa “Caminhos percorridos em uma trajetória e a arte de fazer educação com crianças: o que pensam as crianças sobre os super-

²³ Nesse movimento do “Brincar de ser”, surpreendi-me sem criar um nome para ser usado na pesquisa.

heróis?”²⁴, perguntei se sabiam a que crianças eu estava me referindo e responderam-me que eu falava sobre elas mesmas. Perguntei se gostariam de criar um nome que seria usado para a pesquisa, todos concordaram e ficaram bem animados com a sugestão. Cada um fez seu registro no Termo de Consentimento como forma de assinatura/autorização da pesquisa e incluiu também o nome ficcional que seria utilizado para pesquisa

Foto 13 – Termo de Consentimento para a pesquisa.



Fonte: próprio autor.

Ao pensar com Ribes (2015, p. 58) sobre a ética na pesquisa com crianças, a autora nos abarca com o termo bakthiniano de “responsividade”, que congrega uma atuação de responder e de responsabilizar-se. Nesse aspecto: “Em que condições, adultos e crianças exercem suas responsabilidades? [...] Que relações de poder, de liberdade e de autoria se colocam nesse exercício? A que respondem? Pelo que se responsabilizam?”. Essas indagações são de extrema importância na urgência em haver uma horizontalidade nas condições desses diferentes sujeitos – adultos e crianças – no tecido social. Então, me vi em mais uma “armadilha” criada nessa lógica que nos coloca – adultos – numa posição aparentemente favorável nas relações, como no caso da pesquisa, pois antes mesmo de apresentar-me enquanto pesquisador para as crianças, fui posto na lógica de que todos naquele espaço já sabiam o que eu faria ali; todos já haviam autorizado a minha presença e apenas, depois disso,

²⁴ Nome provisório da pesquisa. A princípio buscava trazer ao campo minhas inquietações sobre 'ser menino', pensar com as crianças como era viver num corpo intitulado como masculino. No entanto, o barco foi sendo navegado para outros mares.

pude compartilhar e solicitar a ajuda das crianças para tecer minha pesquisa. É justamente aí, na evocação do outro, que a ideia de ética se estrutura. Nessa lógica, discorrer uma ética da responsividade na pesquisa com crianças implica em abrimos mão de uma postura maquinal em relação ao conhecimento, mas que provoca também uma recusa ao agir inconsequente (RIBES, 2015).

Nessa convergência, os estudos nos/dos/com os cotidianos me ajudam a buscar uma abordagem de pesquisa que vai ao encontro com o que a autora acima menciona.

Para nós que praticamos esse tipo de pesquisa, o cotidiano não é apenas o locus privilegiado de uma investigação, mas um *espaçotempo* de experimentar com os praticantes da educação uma forma de fazer ciência que não se dá a partir da clivagem entre sujeito e objeto, mas que se faz na relação com sujeitos, objetos, intensidades, fragmentos, imagens, sensibilidades, memórias, que se transformam mutuamente no decorrer da caminhada, incluindo-se aí, principalmente, o próprio pesquisador (SOARES, 2010, p. 65, grifo do autor).

Considerando com Ribes (2015, p. 58) que não há uma sociedade sem crianças, visto que “o nascer das crianças é condição para a preservação da própria espécie humana”, podemos afirmar que a relação de alteridade entre adultos e crianças está imersa nas práticas da vida cotidiana como elemento constitutivo das próprias relações sociais. É nesse conjunto que se tecem os lugares sociais que adultos e crianças ocupam na sociedade e as condições a partir das quais se posicionam uns sobre os outros, sobre suas experiências da infância e da adultez e sobre o curso da própria vida (RIBES, 2015)

2.3.1 Eu vou ser... Eu vou ser... Eu vou ser... Crianças que brincavam de ser

Frigideira: eu sou o Vermelho

Pega a Metralhadora: eu sou o Homem-Aranha

Hulk Azul: eu sou o Hulk

Ninja: eu sou o Ben 10.

Diário de campo

Recorrendo à ajuda da arte e da literatura, o livro que inspirou a peça teatral “O Menino que Brincava de Ser” desnuda um jogo de brincadeira, de faz-de-conta, para trazer à tona questões cotidianas, que passam do autoritarismo – as dúvidas que, por vezes, a criança

tem – ao machismo e a reação dos adultos em lidar com essas questões quando abordadas pelas crianças.

Abaixo, disponho um trecho do diálogo de dois personagens do Conto ao qual recorro: Dudu²⁵ e o Psicólogo. Tal passagem traz algumas dessas situações que vivenciei com as crianças em minha pesquisa no EMEI:

Dudu, qual é sua brincadeira preferida?
 Gosto de Brincar de ser.
 Brincar de ser? Será que eu conheço essa brincadeira? Você pode me explicar como é?
 E assim: quando a gente brinca, a gente inventa que é outra coisa; quando eu vejo um desenho, eu brinco de ser aquele personagem mais legal do desenho.
 Quais os personagens você acha mais legais?
 Gosto de um monte: quando eu vejo Robin Hood, eu brinco de ser ele; quando eu vejo o da Bela adormecida, eu brinco de ser a bruxa, gosto muito de ser a bruxa...
 (MARTINS, 2000, p. 10).

Em um dos primeiros momentos da pesquisa, eu pensei que não seria justo ou leal com os meus parceiros de pesquisa nomeá-los com letras (X, Y ou Z) nem mesmo inventar nomes fictícios para eles. Ao longo da minha caminhada no magistério sempre percebi que as crianças têm uma grande habilidade em brincar de ser, ser o que não é... Mas, quando somos ou não somos? O que define essa condição? Que trânsito é esse que as crianças fazem junto à ação do verbo “ser”? Que condição é essa que as constitui? Que aproximações ou pontes entre real e imaginação passam pelo corpo?

Numa tarde de terça-feira, retornei ao EMEI; chegando lá, vi que as crianças estavam muito alvoroçadas. Era um dia de muito calor, as salas possuem pouca ventilação e a frequência estava alta. Conversei um pouco com a professora²⁶ enquanto as crianças brincavam livremente na sala de atividades. Tocou o sinal e elas foram para o recreio; perguntei à professora se poderia realizar uma atividade com as crianças; ela disse que sim.

Retornando à sala, conversamos um pouco informalmente. Logo, em seguida, a professora tomou a palavra com a intenção de ajudar-me a iniciar a atividade e disse:

Turminha, hoje o Bruno quer fazer uma atividade com vocês; vamos ouvir o que ele tem a nos dizer?

²⁵ Personagem principal do livro “O menino que brincava de ser”, da autora Georgina Martins (2000), que mostra a inocência de Dudu, o menino que brincava de ser o que sua imaginação permitisse e a reação dos adultos com seus julgamentos

²⁶ Personagem principal do livro “O menino que brincava de ser”, da autora Georgina Martins (2000), que mostra a inocência de Dudu, o menino que brincava de ser o que sua imaginação permitisse e a reação dos adultos com seus julgamentos

Foto 14 – Eu, conversando com as crianças. Registro feito pela professora da Turma 5B.



Fonte: próprio autor.

Iniciei esse momento conforme o diálogo abaixo:

Bruno: Boa tarde, turminha.

Crianças: Boa tarde.

Bruno: Vocês lembram que, no outro dia, estive aqui e conversei que precisava da ajuda de vocês; quem se lembra?

Crianças: Eu!

Elza: Você disse que queria que a gente ajudasse você a fazer uma pesquisa.

Bruno: Isso mesmo, Elza! [...] Aí,, nessa pesquisa,, eu vou precisar escrever um pouco do que vocês pensam..

Hulk Azul: Tia, amarra meu sapato?

Professora: Tá, perai.

Bruno: Então, só que quando fazemos uma pesquisa, nós precisamos seguir alguns combinados. E, dentre esses combinados, é que nós precisamos escolher, inventar um nome para que a gente use na pesquisa. Daí, eu vou precisar que cada um pense num nome bem legal e que vocês queiram usar na pesquisa. Tudo bem?

Batata-verde: Qualquer nome?

Bruno: É, vocês vão inventar um nome para usarmos na pesquisa. Com esse nome, nós vamos brincar de ser, ser o que quisermos. Que tal?

Super-Thiago: Mas num pode usar o meu nome?

Bruno: Você quer usar o seu nome?

Super-Thiago: Não sei, é o meu nome.

Bruno: E por que será que esse nome é seu?

Super-Thiago: Todo mundo me chama, ué!

Bruno: E por que será que todo mundo te chama assim, foi você que escolheu?

Super-Thiago: Não, né?! Quando eu era bebê já tinha esse nome. E não vou usar outro!

Brincar de ser o que desejamos, contudo, quando não desejamos? Brincar, ser, gostar, desejar. E, de fato, como lidamos com a imaginação? O que a infância nos provoca? O que a infância nos alerta sobre perder de vista essa potência em burlar o instituído para brincar de

ser? Será que perdemos essa habilidade ou não a praticamos? Mais à frente, segue a continuidade da atividade sobre a escolha dos nomes para uso na pesquisa:

Bruno: Bom, então, vamos fazer assim: cada um pensa em um nome que gostaria de “ser” na pesquisa. Nós vamos brincar de ser o que mais queremos nessa pesquisa que vocês estão me ajudando. Aí, vocês vão fazer um registro nessa folha de papel sobre a escolha desse nome, combinado?

Crianças: Tá.

Frigideira: Pode ser o que eu quiser?

Bruno: Pode.

Frigideira: Tá.

As crianças prosseguem fazendo seus registros; conversam entre si, fazem “cochichos”, usam a imaginação para brincar de ser, ser o que quiser, o que convém. No meio dessa encruzilhada de *saberesfazeres*, eis que me coloco em uma luta política diante dos modos de viver o nome, código tão atrelado ao gênero. Assim, surge no meio da pesquisa, a experiência de realizar invenções que surge nos acontecimentos para problematizar e trazer tensões sobre os estudos e pesquisas realizados no campo do gênero e da educação. Surge um novo caminho em minha trajetória da pesquisa.

Foto 15 – Crianças realizando a produção do registro do nome para usar na/com a pesquisa.



Fonte: próprio autor.

Podemos pensar a ideia do “brincar de ser” como um dispositivo. Soares (2016) apoia-se em Foucault (2005) para pensar o termo “dispositivo”. De acordo com Foucault (2005 *apud* Soares, 2016): “O termo dispositivo indica um conjunto de práticas de saber, poder e

subjetivação, tem, para o autor, um sentido e uma função metodológica” (p. 86). Ainda, segundo Foucault (2005 apud SOARES, 2016), um dispositivo pode produzir um efeito que não estava de modo algum previsto de antemão.

Nessa apropriação da concepção de dispositivo, os nomes criados nessa pesquisa produzem uma forma de conhecimento que nos traz pensamentos outros, que nos questionam, potencializam rupturas nos modos habituais de vislumbrar a ideia de nome como demarcador de uma identidade engessada e formatada. Com isso, podemos destacar que os usuários, os praticantes ordinários (CERTEAU, 1994) se apropriam de artefatos culturais, produzem formas de combate e resistência aos preconceitos que operam para além de denunciar atitudes discriminatórias, mas inventam, em diferentes linguagens, narrativas de um cotidiano vivido e experimentado, por meio da imaginação, modos de produzir conhecimentos e significações.

Bruno: Então, turminha, terminaram de escolher os nomes?

Crianças: Sim.

Bruno: Vamos lá, quem quer mostrar aos colegas o nome que escolheu ser e que tal dizer um pouco por que escolheu esse nome. Combinado?

Crianças: Tá..

Bruno: Quem vai começar?

Elza: Eu! [...] Eu escolhi ser a Elza porque eu gosto dela.

Bruno: E por que você vai brincar de ser a Elza? Onde você a conheceu?

Elza: Ela é a princesa do desenho; ela luta muito e canta “Livre estou, livre estou, não posso mais segurar.”

Bruno: Quem vai falar agora?

Frigideira: Eu! Eu vou brincar de ser a frigideira, porque eu gosto da panela que faz o bife lá em casa.

Bruno: Quem mais?

Hulk Azul: Eu vou ser o Hulk Azul porque eu não quero ser igual ao Hulk da televisão; eu quero ser diferente!

Pega a Metralhadora: Eu vou brincar de ser Pega a Metralhadora. Da música "tra tra tra"

Grupo de Crianças: [risos]

Batata-verde: Eu vou ser o Batata-verde porque a batata é amarela, mas se ela fosse verde, ia ser mais gostosa.

Luna: Que coisa de maluco [risos]...

Cozinheiro: Eu queria cozinhar, mas minha mãe não deixa; vou ser o Cozinheiro porque aí eu brinco de cozinhar.

Hulk Azul: Eu não gosto de cozinhar, só de comer.

Luna: Eu quero brincar de ser a Luna. Ela sabe muita coisa. Ela aparece no desenho do Show da Luna.

Ninja: O Ninja eu quero ser porque ser Ninja é muito legal; eles lutam como Samurai.

Leão Forte: Um leão é muito forte, eu sou forte também; aí, eu vou ser o Leão Forte da pesquisa!

Super-Thiago: Eu não vou mudar o meu nome; vou ser só Super-Thiago.

Bruno: Nossa! Muito bacanas os nomes escolhidos, turminha. Agora que escolhemos os nomes que vamos brincar de ser nessa minha pesquisa que vocês estão me ajudando, eu prometo que serão esses nomes que vão aparecer quando eu começar a escrever sobre tudo que vocês vão me ajudar, tá legal?

Crianças: Tá.

Ninja: Então, a gente agora pode ser o que quiser?

Bruno: Pode! A gente sempre pode ser o que quiser, todo dia!

Ninja: Não pode.
 Bruno: Por que?
 Ninja: Porque [...] se a gente for ser, a gente não ia brincar de ser
 Bruno: É verdade, Ninja, é verdade...

Conforme o fechamento da conversa acima, vemos como é complexo “brincar de ser”. Lutar contra essas configurações que tentam enquadrar-nos em categorias, identidades, normas e nos mais variados aparelhos de controle, possibilitam-nos pensar em construir caminhos para que assumamos as rédeas de nossos próprios processos de subjetivação, de criação das nossas estéticas de existência (GUATTARI, 1981). Ao pensar nessa produção constante de um ideário de gênero, realizada por diferentes instituições e contextos da vida social, vemos como as práticas do “brincar de ser”, utilizadas nessa pesquisa, reforçam a problematização elencada por Certeau (1994), que nos faz pensar que na vida ordinária, cotidiana, os modos de usar produzem derivas, desvios, apropriações e diferenças em contraposição à severidade normativa e suas respectivas condutas esperadas e planejamentos estrategicamente calculados por uma autoridade política, econômica, cultural, militar, religiosa etc.

Produtores desconhecidos, os consumidores produzem por suas práticas significantes alguma coisa que poderia ter a figura de uma “linha de erre” [...]. Embora sejam compostas por vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem (CERTEAU, 1994, p. 45).

Nesse sentido, as narrativas das crianças nos colocam em outra possibilidade de comunicação, de consumo de informações, de criação de significados e significações, de ver e ser visto, do engendramento de saberes potencializados pelas experiências vivenciadas em rede nos *espaçostempos* do pesquisador.

Desse modo, interessa-nos saber quais caminhos a produção e circulação das práticas das crianças nos apontam para pensar a educação que temos hoje, qual desejamos e, também, outras possíveis. Pensar os currículos, seus alargamentos e atravessamentos que transbordam o instituído, colocando em xeque aquilo que é prescrito, produzindo agenciamentos outros e potencializando o (d)escolamento de nossas certezas.

3 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Por causa dessas brincadeiras,
resolvi levar o Dudu ao médico,
Pra ver se ele tinha algum problema.
Ele disse que queria ser menina.

Trecho do livro "O menino que brincava de ser".

Georgina Martins

Em linhas gerais, podemos dizer que Gênero é uma classificação dos corpos entre masculino e feminino originada em tempos tão antigos que não sabemos afirmar sua precisão. A generificação dos corpos remete a uma operação de classificação binária e ao convencimento permanente sobre a diferença sexual, que começa antes mesmo do nascimento (quando mães fazem o ultrassom) e que se intensifica por toda vida. Desde a tenra idade, as crianças performam com relação ao gênero. Nesse sentido, é preciso pensar sobre como a aprendizagem social do *sexo-gênero*, enquanto demarcador de pessoas, implica na constituição das crianças, seus valores, suas potencialidades e obstruções.

Gênero é um conceito originário das Ciências Sociais surgido nos anos 60/70, no contexto dos estudos feministas, e relacionado a uma construção social das diferenças culturais entre homens e mulheres. Em linhas gerais, o termo significa a “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres” (SCOTT, 1995, p. 86). A conceituação de gênero expressa todo um sistema de relações que inclui sexo, mas que transcende a diferença biológica. O termo sexo designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos. Vale ressaltar que esse conjugado de acontecimentos no âmbito político-social foi denominado “a segunda onda do feminismo”, quando se trabalhava com a ideia de diferença sexual embasada na biologia, ou seja, na anatomia do corpo, ainda naturalizada. Nesse debate, necessita-se enfatizar a contribuição do movimento sufragista decorrente do século XIX, no período da industrialização e urbanização, momento em que muitos deixaram o campo para trabalhar nas fábricas e, com isso, as mulheres passaram a se conscientizar e reivindicar os seus direitos (LOURO, 2011).

Simone de Beauvoir balizou de forma enfática a questão feminista pelo fato de divulgar amplamente a ideia do “ser mulher” como uma construção social e não como um dado natural. Sendo assim, perguntas surgiram: Há universalidade na subordinação do

gênero? Existem causas ou raízes? Seria possível trazer à tona a discussão que se colocava até então mediante posições ou abordagens descritas a seguir, porém, cabe considerar que, mesmo situando historicamente tais concepções, elas ainda coexistem, se afirmam e reafirmam pela produção teórica ou por ideias incorporadas cotidianamente.

A cultura patriarcal se ocupa de uma posição que dissimulou e perpetuou a imagem da mulher como sendo um ser “passivo” e obediente, disseminando essa imagem durante muito tempo assim como se preocupou em fortificar o imaginário de “sexo forte” atribuído ao homem, reforçando a imagem do dominador e evidenciando uma possível “fragilidade” da mulher. Esse modelo, tido como de moralidade, atribuía ao homem um “pleno direito” de usufruir do convívio social, permitindo-lhe uma maior participação na vida política e cultural, cabendo à mulher cuidar dos filhos, da casa e da ordem referente aos afazeres domésticos. Conforme aponta Beauvoir (1980, p. 9): “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”.

Diferentes discursos que configuram os paradigmas – científicos e sociais – dominantes são plenamente favoráveis à superioridade masculina; mais do que isso, a produzem, coengendrando uma sociedade patriarcal. Somando-se a isso, há ainda o discurso religioso, da sociedade cristã, pelo qual a mulher deveria possuir os predicados de Maria de Nazaré, sendo doce, pura e casta. O discurso produzido através de viés religioso e dogmático trouxe de modo muito latente o estigma de uma essência do gênero, colocando os corpos em um plano limitado na vida social.

O movimento feminista sempre colaborou de forma enfática para as discussões acerca das tensões de gênero e, nesse momento, é possível vislumbrar diversas correntes que apresentam concepções teóricas e de militância. A denominada “Terceira Onda Feminista” ganha destaque a partir da década de 1990 e corrobora com os tempos atuais. As contribuições latentes da autora Judith Butler²⁷ e da teoria *queer*²⁸ representam uma

²⁷ A autora Judith Butler é uma filósofa estadunidense que segue a corrente pós-estruturalista, uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo e teoria *queer*. A principal contribuição da autora é problematizar que o gênero produz efeitos performativos, algo que lança mão de uma série de implicações. Nessa abrangência, agimos-andamos-falamos de formas que consolidam uma impressão na ideia de ser homem ou mulher. A performance, para a autora, tem a ver com fluidez de ações, de formas, algo que transita, que não pertence ao gênero (LOURO, 2011).

²⁸ A teoria *queer* teve origem nos Estados Unidos, em meados da década de 1980, a partir das áreas de estudos gay, lésbicos e feministas e é intensamente influenciada pela obra do autor Michel Foucault. O campo da teoria *queer* instiga uma ruptura nas formas convencionais do pensar e do conhecer; é uma reviravolta no campo epistemológico e ganhou ascensão na década de 1990 (LOURO, 2011).

reprojeção das estratégias da fase anterior. Em presença dessa visão, o feminismo se concretizou enquanto atitude política e de modo intelectual, que busca a ruptura de padrões tradicionais, abolindo a opressão sofrida ao longo da história da humanidade, sendo apoiado tanto por homens como por mulheres que defendem a legitimidade do corpo independente da genitália. Conforme mencionado, tal movimento é dividido em três fases, cada qual marcada por suas conquistas e interesses.

Para o autor²⁹ Beatriz/Paul Preciado (2014, p. 26), o corpo, o gênero e a sexualidade são “tecnologias sociopolíticas complexas”, ou seja, os códigos da heterossexualidade produzem um dispositivo de produção de feminilidade e masculinidade, que recorta o corpo e traz consigo operações de fragmentação de órgãos, que são reiteradas aos próprios corpos enquanto verdade biológica. Ao incorporar essa ideia, o autor nos afirma que a própria norma “científica” cria “os papéis e as práticas sexuais que naturalmente se atribuem aos gêneros masculino e feminino como um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro”. Em consequência, a diferença sexual é uma “heterodivisão” – denominação do autor – do corpo na qual a simetria não é possível, ou seja, é produto de um processo histórico caracterizado na luta pelo poder, dizendo o que está ajustado com a ciência. Bhabha (1998) nos indaga a respeito da sobreposição de um discurso aclamado por um determinado grupo tido como hegemônico que, através da soberania social, transmite um conjunto de valores que são impregnados de geração em geração. Com isso, temos a criação de práticas que colaboram para um valor negativo do que não está “classificado” como “a identidade” dentro de normas estabelecidas.

Expectativas do ponto de vista da cultura e da prática social criam uma série de discursos que pressionam os sujeitos – a partir do seu órgão genital – a agirem em consonância ao que um princípio ou norma considera como correspondente a algumas condutas e sentimentos com relação ao gênero.

Toda sexualidade implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. Deste modo, o pensamento heterocentrado assegura o vínculo estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como órgãos sexuais e reprodutores. Capitalismo sexual e sexo do capitalismo. O sexo do ser vivo se converte em um objeto central da política e da governabilidade (PRECIADO, 2014 p. 12).

²⁹ 28 O/A autor/a se considera um “sujeito falante” que, visando superar os binarismos estabelecidos pela sociedade ocidental, traz em sua obra “Manifesto Contrassexual” (2014), a seguinte problematização no que se refere a sua biografia: “Se sou homem ou mulher? Esta pergunta reflete uma obsessão ansiosa do Ocidente. Qual? A de querer reduzir a verdade do sexo a um binômio. Eu dedico minha vida a dinamitar esse binômio.” Conforme mencionado sobre o/a autor/a Beatriz/Paul Preciado, ratifico minha intenção em “brincar” com os artigos definidos que marcam o gênero no âmbito da linguagem.

Ao pensar nessa afirmação, podemos verificar que Preciado (2014) busca despedaçar os estereótipos mulher/homem considerando a natureza como um contrato social que pode ser substituído por um contrato contrassexual. Assim, Preciado propõe um contrato consensual e temporal, a ser firmado por “corpos falantes”, análogos - e não iguais - que integram uma “sociedade contrassexual”. “Esta reapropriação dos discursos de produção de poder/saber sobre o sexo é um abalo epistemológico” (PRECIADO, 2014 p. 15). É posto assim uma concepção do corpo em mutação.

No mote do pensamento de Preciado (2014) a contrassexualidade não é a criação de uma nova natureza, mas sim o fim da natureza como controle e constrangimento dos corpos. A contra-sexualidade supõe que o sexo e a sexualidade - e não apenas o gênero - são forçados por tecnologias sócio-políticas.

3.1 No meio do caminho tinha algumas perguntas

Hulk Azul: Tio, você é viado?

Bruno: Por que essa pergunta, Hulk Azul?

Hulk Azul: Meu pai falou que você é viado.

Bruno: E você (Hulk Azul) sabe o que é ser viado?

Hulk Azul: Hum...

Hulk Azul: É ser mulherzinha.

Bruno: E por que ser viado é ser mulherzinha?

Hulk Azul: Hum... É porque mulherzinha é menino que faz coisa de menina; que cuida de criança...

Bruno: Mas eu (professor) não posso cuidar de criança?

Hulk Azul: É porque... Porque menino fica forte pra todo mundo ficar com medo

Bruno: E só menino precisa causar medo? Medo em quem?

Hulk Azul: Hum... Na gente; menino grande bota medo na gente que é pequeno.

Bruno: E eu sou menino grande?

Hulk Azul: É.

Bruno: Eu coloco medo em vocês?

Hulk Azul: Não!

Bruno: Então, eu sou mulherzinha?

Hulk Azul: Hum... Você não é mulherzinha porque você é nosso tio.

Bruno: Então, eu (professor) não sou viado?

Hulk Azul: Não!

Bruno: Ué! Por quê?

Hulk Azul: É porque ... A gente gosta de você, tio

Bruno: E se não gostasse, eu seria viado? [risos].

Diálogo entre mim, professor, e Hulk Azul, de 5 anos

O diálogo anterior emerge de um acontecimento cotidiano. Eis que Hulk Azul, de cinco anos de idade, me faz uma indagação que envolve questões de gênero-sexualidade. Ao problematizar a demanda, percebe-se uma série de nuances a respeito do que as crianças pensam sobre a ideia de ser menino, ou melhor, de tornar-se menino, já que fazendo uma apropriação de Simone de Beauvoir: “ninguém nasce, torna-se”. Nessa perspectiva, podemos pensar que os próprios corpos são socialmente produzidos pelas práticas e pelos discursos. Entre esses procedimentos, podemos destacar as operações por meio das quais corpos são incluídos em categorias ou classificações. Seria o uso dessas classificações opcional ou obrigatório?

Quando o assunto são as questões de gênero e sexualidade, vemos que a infância muitas vezes ocupa um lugar do qual não se fala muito. O que as crianças sofrem cotidianamente com essas questões? Há alguma coisa nessa estrutura chamada “estudos de gênero” que, de alguma forma, repulsa os corpos infantis? Preciado (2013) evoca em seu texto sobre a defesa da criança *queer*. Penso que o grande desafio deste jogo é legitimar as crianças diante das rupturas nas práticas heterocentradas. Não existe criança *queer*, existem crianças; crianças que desejam, inventam, produzem, experimentam, vivem, porém, para isso, necessário que tenhamos uma disposição de condições para que elas possam potencializar cada vez mais sua capacidade de experimentar o mundo, já que as crianças usam as imagens do mundo exterior, por meio dos processos miméticos, para transformar e incorporar ao seu mundo de imagens internas (WULF, 2013).

Nesse aspecto, a aprendizagem cultural é adquirida num processo de incorporação e atribuição de sentidos dos produtos culturais disponíveis. Como expõe o autor Wulf (2013, p. 53)

“A habilidade mimética de transformar o mundo material externo em imagens, transferindo-as para o nosso mundo interior das imagens e tornando-as acessíveis para os outros permitem aos indivíduos a formação ativa das realidades culturais”. Apropriando-se das imagens do mundo, as crianças formam repertórios que compõem seu imaginário no qual criam referências e modelos a serem imitados. De modo prático, esses processos não abarcam apenas as maneiras em lidar com os produtos materiais da cultura, mas também com as relações sociais, os modos de agir e as formas como a vida social vai sendo encenada e executada. Esse conjugado de relações envolve formas de conhecimento prático que são aprendidos mimeticamente em processos corporais e nos permitem atuar no bojo das relações sociais (WULF, 2013, p. 53).

3.1.1 Fantasia entra (en)cena

Foto 16 – Imagem que surgiu no meu celular produzida por alguma criança.



Fonte: próprio autor.

O que pensar com essa imagem produzida por uma criança? É um corpo masculino ou feminino? Essa pergunta se faz necessária?

Essa imagem é vertiginosa, coloca “em xeque” a ideia do que é considerado como adequado, nos tira de um campo de sentido que foi dado. Descentrada e desenquadrada, quando avaliada por um olhar adulto, por um modo de ver e fazer imagens previamente codificado, a imagem representa ou cria desejos e possibilidades a partir do que existe? E assim surgem imagens que nos ajudam a pensar no gênero e na educação de modo acoplado à experiência estética, num movimento de criação que torna o mundo um processo de aposta no desconhecido, no imprevisível, no não codificado, e que não busca uma representação prontamente definida, mas nos toca, nos atravessa, nos afeta.

Numa conversa com Batata-verde, eis que surgiu uma questão que vai de encontro ao que afirmamos no parágrafo acima:

Bruno: Eu adoro dançar!
 Batata-verde: Ah! Você é mulherzinha?
 Bruno: Por que? Por que gosto de dançar?
 Batata-verde: É! Eu sou menino; menino não dança.

Bruno: Aê? Por quê?
 Batata-verde: Porque não pode!
 Bruno: Mas, naquele dia você dançou
 Batata-verde: É porque eu tava de fantasia; aí pode... de fantasia pode.

Segundo Butler apud Vieira, Reis e Rossato (2016, p. 06):

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural.

A inteligibilidade cultural de Butler *apud* Vieira, Reis e Rossato (2016) é o que Certeau, Giard e Mayol (2003, p. 49) chamam de “conveniência”, ou seja:

E o gerenciamento simbólico da face pública de cada um de nós desde que nos achamos na rua. A conveniência é simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela: no fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo de comportamentos, e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social.

Ao pensar a conveniência como norma também nos aproximamos do conceito de estratégia em Certeau (1994), que nos faz pensar que essa ação se manifesta fisicamente por seu clima de operação e os produtos que emergem desse clima (linguagem, leis, literatura,

arte, discursos). A estratégia concebe um investimento enorme de espaço (construções) e de tempo (as histórias e suas tradições), sendo assim, o modo de operar com as identidades já estão determinados.

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, um cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 1994, p. 99).

Contudo, Certeau (1994) nos descreve sobre um modelo tático em que os indivíduos ou grupos que são fragmentados em termos de espaço são capazes de desempenhar de forma ágil um aglomerado de ações para responder a uma necessidade que surja. Portanto, a necessidade faz uma tática “surgir” no mundo, uma criação que traz consigo golpes ao que está instituído.

Assim, dialogando com a conveniência por certa inteligibilidade, Batata-verde se desloca, se mistura e contamina as certezas, (des)estabilizando as lógicas binárias já estabelecidas de gênero e sexualidade.

3.2 Um pouco das contribuições da *Professora*³⁰

Professora possui o curso Normal, é graduada em Letras e possui Especialização em Educação Infantil. *Professora* da Rede Municipal de Nova Iguaçu, lotada no EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas e, no ano de 2016, atuou na Turma 5B; ela também leciona Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino.

Sempre que chegava ao EMEI, mais precisamente na sala de atividades, nós conversávamos um pouco; assuntos sempre variados, desde questões do dia a dia, o trabalho que ela desenvolvia com a turma, bem como um pouco das minhas inquietações de pesquisa. No momento em que estive tecendo a pesquisa, *Professora* sempre esteve presente e atuante, buscava me ajudar *aprenderensinar* junto com as crianças. Quando *Professora* realizava o seu

³⁰ Como acordo, foi o nome a ser utilizado pela “professora” da Turma 5B. Irei utilizar a escrita em “itálico” quando o termo referir-se ao nome da regente da Turma 5B.

trabalho, eu também buscava cooperar; era uma espécie de troca, mas que, em nenhum momento, foi negociada verbalmente. Tal situação partiu dos acontecimentos num movimento em que nossos corpos e gestos se entrelaçavam naquele *espaçotempo* em meio às práticas cotidianas. Wulf (2013, p. 121), ao pensar como Mead, nos fala que os gestos são “uma fase do movimento corporal que, devido a um sistema sensorial do corpo que é social por natureza, funciona como unidade básica de adaptação mútua para animais socialmente organizados”.

Professora fazia um trabalho pautado em projetos de trabalho. Em cada período – seja uma semana ou um mês, por exemplo – abordava algum tema de interesse das crianças. Nesses projetos, iam conversando, tecendo conteúdos e partilhando experiências. No momento em que estive na turma, vi um projeto falando sobre “Dinheiro” e outro sobre “Higiene Pessoal”. Em ambos os projetos, as crianças colocavam seus anseios e questionamentos.

Numa tarde de quarta-feira, estive no EMEI e, enquanto as crianças brincavam em uma das salas de atividades, eu e *Professora* conversávamos um pouco sobre uma das conversas que tive com elas sobre super-heróis. Nessa conversa, Elza questionava um grupo de crianças que não aceitava na possibilidade da Barbie ser uma “super-herói” (denominação de Elza). Segue abaixo o diálogo que teve nesse momento da conversa com as crianças e contou com a intervenção da *Professora*:

Batata-verde: Eu odeio a Barbie; quando ela aparece na televisão, eu queria jogar uma cadeira nela.
 Professora: Mas, da cantora da “Pega a metralhadora”, vocês gostam, né?
 Pega a Metralhadora: Porque ela é gostosa.
 Professora: Então, só pode gostar da mulher gostosa? Num pode gostar de todas as mulheres?
 Batata-verde: É porque a Barbie não é mulher; ela é boneca.
 Professora: E não pode gostar de boneca?
 Batata-verde: É porque a gente é menino; só menina pode gostar de boneca.
 Professora: Mas, quem inventou isso?
 Batata-verde: Não sei, ué! (fazendo gesto com as mãos).
 Professora: Então, os meninos não podem brincar com boneca? Num pode brincar de ser pai? Ou brincar com a boneca de outra coisa?
 Pega a Metralhadora: Pode! Mas, aí ele é mulherzinha...
 Professora: Vocês são muito engraçados [risos].

Ao conversamos sobre o diálogo acima, eu e *Professora* falamos como é curioso a forma como as crianças lidam com as questões de gênero. Em alguns momentos, as crianças parecem romper com toda e qualquer forma de categorização e formatação dos corpos, encenam formas outras de lidar com o corpo, tecem práticas que nos encantam, nos questionam sobre os modos de praticar o gênero. No entanto, muitas vezes, as mesmas

crianças produzem discursos baseados numa lógica normalizadora e heterocentrada (Preciado, 2014, p. 12).

Ao pensar nessa afirmação, um dos modos mais presentes na sociedade contemporânea ocidental tem sido a aparente contradição entre a tendência para se padronizar, por um lado, e, por outro, a argumentação que tende a legitimar a multiplicidade dos contextos sociais e culturais em que as pessoas vivem e, portanto, as crianças se desenvolvem. Nesse ponto, percebe-se que a discussão das teorias de gênero emerge enquanto problematizadora do que está dado/naturalizado, com vistas a questionar e potencializar práticas educativas. Assim, estudos e pesquisas no campo do gênero implicam em interrogar a produção de diferenças que são enaltecidas a partir do “sexo”, isto é, as consideradas como diferenças sexuais.

Esses movimentos, de alguns momentos, buscamos romper e, em outros, agir dentro de uma espécie de “formatação”, têm muito a ver com os rituais e processos miméticos investigados por Wulf (2013). O autor nos fala que o contexto e a ação dos gestos na criação dos filhos, educação e socialização demonstram a relevância das pesquisas com o caráter mimético dos gestos (WULF, 2013).

3.2.1 Professora e alguns rituais: uma foto para o Dia das Mães

Foto 17 – Registro do início da organização de uma foto referente à lembrança do Dia das Mães.



Fonte: próprio autor.77

Começa a organização para uma fotografia referente ao Dia das Mães. A professora conversa com as crianças sobre o registro e combina que, para a fotografia, os meninos ficarão em pé, uns ao lado dos outros, e as meninas sentadas, com “perna de chinês”. De repente, em meio à organização, surge uma fala da professora: *O que é isso? O que é isso? São só as meninas que vão ficar sentadas, eu hein!* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016). No contexto apresentado, podemos apontar vilões, culpados, inocentes? Quem deve responsabilizar-se na prática dos discursos heterocentrados? A professora, ao problematizar a ruptura do combinado realizado, apresenta uma lógica tecida ao que se espera na categorização dos corpos.

Há algum tempo, busco envolver elementos do ponto de vista da produção teórica, dos discursos enunciados e das práticas cotidianas de minha própria trajetória para articular com as relações de ruptura dessa relação com o gênero de forma rígida, engessada, fria, dura, incapaz de pensar em possibilidades outras para a afirmação do corpo. Nessa abrangência, na medida em que as relações entre os sujeitos intitulados como “homens e mulheres” começam a ser questionadas, problematizadas no âmbito da docência do professor de Educação Infantil, podemos vislumbrar que os modos de vida começam, então, a mudar nossas definições de gênero, que se caracterizam como provisórias e incompletas. No entanto, conforme nos fala Preciado (2013, p. 26): “Os papéis e as práticas que naturalmente se atribuem aos gêneros femininos e masculinos são um conjunto arbitrário de regulações inscritas nos corpos que asseguram a exploração material de um sexo sobre o outro”.

Alguns risos, aparentemente comedidos, começam uma organização dos corpos para uma fotografia, crianças encarnadas num corpo tido masculino ficam em pé, uma ao lado da outra, em sua maioria, com as mãos para trás; já as crianças encarnadas num corpo tido feminino, ficam sentadas em “perna de chinês”, uma ao lado da outra, ambas sem qualquer tipo de contato físico. Algumas crianças trocam olhares, exercem algum tipo de comunicação por meio desse gesto – o olhar – e professora diz que: *Primeiro, eu vou tirar a foto da turma toda e, depois, uma foto só com os meninos e, uma outra, só com as meninas [...]. Vamos lá! Ajeitem a blusa e vamos dar um sorriso bem bonito.* De acordo com Wulf (2013, p. 119), o significado dos rituais e seus processos usados na criação, educação e socialização das crianças foi estabelecido por meio dos gestos: “Os gestos demonstram ter um importante papel na criação e socialização das crianças”.

Professora está com um leve sorriso, olhos que exprimem uma certa alegria. A professora brinca ao falar que: *Nada daquele sorriso assim* – um semblante de sorriso tido como “forçado”, fazendo uma espécie de careta – *Vamos fazer um sorriso bem bonito!* Ou

seja, a expressão do corpo para o ritual da fotografia do Dia das Mães necessitava ter uma produção mimética que envolvesse um gesto que tivesse, como referência, o sentimento da alegria.

Os gestos desempenham um papel importante em todas as comunicações verbais e interações sociais [...]. Gestos perfeitos adquirem um grau de naturalidade culturalmente moldada e passam a impressão de que o conteúdo psicológico e expressão corporal estão neles entrelaçados (WULF, 2013, p. 123; 125).

Algumas gargalhadas surgem no grupo; de repente, uma pequena “quebra” em toda dinâmica da seriedade no ritual da fotografia. As crianças movimentam seus corpos, fazendo poses, mesmo diante dos combinados; alguns meninos encostam os ombros, dois se dão as mãos de forma íntima, sorrisos, cabeças inclinam-se e uma fotografia é criada.

Foto 18 – Registro da fotografia para o Dia das Mães.



Fonte: próprio autor.

O que tornamos a existir com uma fotografia? Que memórias serão acionadas nessas crianças ao apreciarem essa fotografia? Wulf (2013, p. 32), ao mencionar sobre a produção mimética da representação, nos apresenta que “retratos renascentistas e fotografias contemporâneas retratam corpos humanos que representam seres humanos em situações significativas de suas vidas por meio de imagens do corpo”.

Com a afirmação acima, percebemos que, desde há muito tempo, os seres humanos fazem imagens do corpo; tais imagens também encarnam as concepções de sujeito com a qual

estamos lidando. No caso acima, vemos uma tensão de gênero colocada, uma representação da categorização dos corpos.

O homem é como ele aparece no corpo. O corpo em si é uma imagem, mesmo antes de ser imitado em imagens. A representação não é o que ela pretende ser, ou seja, a reprodução do corpo. Na verdade, é a produção de uma imagem do corpo que já está prefigurada no autorretrato do corpo. O triângulo homem-corpo-imagem não pode ser dissolvido sem uma variação que afete todos os três termos (BELTING apud WULF, 2013, p. 32).

Nessa direção, podemos supor que tudo é imagem, os processos de abstração culminam em imagens e símbolos. É possível achá-las em qualquer lugar e em inúmeros espaços. Desse modo, “imagens fazem coisas e realidades desaparecer” (WULF, 2013, p. 33); em paralelo, as imagens preservam, transmitem, transformam-se em auxiliadoras de memória; memórias que habitam espaços, tornando-as vivas.

Certeau (1994, p. 159), ao mencionar sobre a ideia de memória, evoca-nos que essa surge por surpresa, numa ordem, como uma arte de “dar um golpe” à ocasião. “A ocasião é um nó tão importante as práticas cotidianas [...] a ocasião não cessa de enganar as definições, por não ser isolável nem de uma conjuntura e nem de uma operação”. Assim, uma memória pode ser vista como aquisição de um passado nas contingências de um presente, “instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é passado, perda de lugar, mas brilho de tempo), ele suputa e prevê também as 'vias múltiplas do futuro' combinando as particularidades possíveis” (CERTEAU, 1994, p. 158). De tal modo, a natureza eletrônica da imagem fotográfica a transforma em uma memória imagética em que um mundo de fascinação e de aparências passa a existir, espalhando, cada vez mais, um jogo de imagens, um jogo em que tudo é possível; o mundo de imagens, assim, afeta a própria vida (WULF, 2013).

4 APRENDIZAGENS INVENTIVAS E OUTRAS POSSIBILIDADES: O GÊNERO PRATICADO NA/COM A ESCOLA

Vou ficar mais um pouquinho
Para ver se eu aprendo alguma coisa
nessa parte do caminho.

Tulipa Ruiz³¹

Atravessar, provocar, “levantar uma poeira”. Tudo isso vai sendo proposto por aquele intitulado como pesquisador; uma pessoa que interroga as práticas alheias naquele espaço denominado campo de pesquisa. No entanto, o que se faz com todos esses artefatos? E, acima de tudo, como somos atravessados, provocados, que 'poeiras' nos são levantadas quando estamos encenando a condição de pesquisador? Que operações, as crianças praticam que desestabilizam aquele denominado pesquisador?

Para ajudar em nossas inquietações, Wulf (2013, p. 14) destaca que, na infância, os processos miméticos são de extrema importância, pois o autor defende que “o aprendizado cultural é em grande parte um aprendizado mimético”. Mais à frente, tal autor menciona que:

Em processos miméticos, as crianças aprendem a sentir, expressar e modificar seus sentimentos. Da mesma forma, a fala e a postura ereta são habilidades adquiridas mimeticamente. Ademais, como mostrou Walter Benjamin em “Infância em Berlim por volta de 1900”, as crianças também exploram seu entorno em processos miméticos, nos quais assemelham-se a esse ambiente e o incorporam ao seu imaginário (WULF, 2013, p. 14).

Nessa abrangência, partilhamos da ideia de que as práticas tecidas cotidianamente nas escolas podem ser vistas enquanto processos miméticos que produzem diferença, afirmação permanente. Os conhecimentos gestual e ritual são conhecimentos de cunho prático e tácito incorporados em seu caráter performativo, que emerge das relações. “Sem rituais, não haveria o social” (WULF, 2013, p. 14). Assim, os rituais cumprem um desempenho central na formação social e cultural dos sujeitos. A exemplo de ritual, podemos destacar uma formatura em que, no seu decorrer, existe uma transição do status de aluno para a situação de formado, sendo um processo encenado e executado no seio das relações sociais; o poder social do ritual desdobra-se do seu caráter performativo, pois esse caráter emerge (WULF, 2013). Para além

³¹ Música “Efêmera”, composição de Gustavo Ruiz e Tulipa Ruiz, CD homônimo, YB Music, 2010.

dos rituais extraordinários, pequenos rituais cotidianos estão implicados na constituição dos sujeitos e das comunidades.

Nos rituais, os gestos articulam um papel central já que “os gestos transmitem valores sociais e culturais em formas corpóreas [...]. Nos gestos muitas vezes estão condensados os significados dos rituais” (WULF, 2013, p. 16). Mas, esses rituais, gestos e aprendizagem são práticas a serem transmitidas? E as crianças, como se inserem nos processos miméticos? Nos rituais e gestos, temos como elemento central o papel dos elementos lúdicos, pois esse contribui para a multiplicidade e o caráter dinâmico da performatividade dos rituais e gestos. O faz-de-conta é tencionado nas possibilidades de ação dos seres humanos; nele, realizamos nossa liberdade, tornando-se claros que rituais e gestos, corpos e performatividade, imaginação e processos miméticos na produção do patrimônio cultural intangível, bem como admitir e destacar a inventabilidade nos processos de subjetivação.

4.1 Homem de Ferra e o Ben 10 usando vestido

Olha, meu vestido, eu sou o Ben 10³²! (Ninja brincava com a fantasia)

Que legal, Ninja! Você gosta de vestido? (Bruno)

É! O Ben 10 podia usar vestido. (Ninja).

Diário de Campo

Com a ajuda de artefatos, uma criança nos mostra que produz uma imagem desse super-herói por meio dos quais a ausência do que não institui, torna-se presente. Na imagem do super-herói categorizado como masculino, é posta a presença de uma nova imagem, um homem-menino-super-herói-viril-macho que, num ato de imaginação, passa a usar um vestido, visto por muitos como algo da mulher-feminina-princesa-doce-mulherzinha. “Uma imagem obtém o seu significado ao retratar algo ausente” (WULF, 2013, p. 27). Portanto, uma nova imagem do masculino é instituída, é posta, é talvez burlada diante das lógicas tecidas nas relações sociais. A fantasia dá um poder à imaginação de fazer algo surgir, aparecer; algo que não está na imagem, mas que, ao fazê-lo, cria a esfera da estética. assim, Wulf destaca que: “Ver em e ver como é possível pela fantasia, pelo poder criativo da

³² É um super-herói de desenho animado. Trata-se de um garoto que adquiriu um dispositivo alienígena na forma de um relógio de pulso. Este objeto permite que o menino se transforme em seres alienígenas, cabendo a ele (uma criança) a segurança do seu planeta

imaginação que faz o mundo aparecer e que, portanto, é fundamental para relação do homem com o mundo [...]. Sem imaginação não haveria memórias ou projeções de futuro" (WULF, 2013, p. 27).

Tanto não haveria, que:

Luna: Eu sou Homem de ferra!
 Pega a Metralhadora: Não pode! O Homem de Ferro é menino.
 Luna: Não! Eu sou Homem de Ferra; o Homem de Ferro que é menino.
 Pega a Metralhadora: Mas, não existe Homem de Ferra...
 Luna: É... mas, agora existe: eu vou ser Homem de Ferra!
 Pega a Metralhadora: Mas, não pode; você é menina! Você vai ser a Cinderela.
 Luna: Eu não! Vai ser você. Vou ser a Homem de Ferra, sim.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Ou ainda:

Hulk Azul: Perdeu, menor, perdeu! (pow, pow, pow)!
 Ninja: Ele morreu! O Ben 10 vai te pegar e jogar no chão, ele (Ben 10) vai pegar você!
 Hulk Azul: Não vai não! Ele é menininho. Eu sou o policial grandão...
 Ninja: Não vai nada! Ele pula altão, igual menino...

Nos dois diálogos acima, é possível supor que discutir a função da imaginação é mais do que a capacidade de “trazer os ausentes” (WULF, 2013) para o presente e imaginar o mundo. “A criação e reestruturação dos sistemas de ordem é uma característica importante da imaginação. A imaginação nos permite inventar coisas e desenvolver a criatividade” (WULF, 2013, p. 28). Indo além, mais que desenvolver a criatividade, podemos problematizar que a imaginação produz algo livre e está livre de reivindicações de verdades e discernimento; o processo criativo está ligado a uma força originada num lugar outro, na subjetividade.

4.2 Uma boneca e as tramas cotidianas: gestos (en)cena

Mais um dia encarando a prática da pesquisa; andava um pouco perdido sobre o quê fazer, o quê pensar ou produzir com as crianças para problematizar as perguntas que transitam essa pesquisa: “O que as crianças pensam sobre ser gênero?” “Que práticas ou lógicas são operadas nesse *espaçotempo* no que concerne à generificação dos corpos?” Então, observo um pouco as crianças: estão na Sala de Brinquedos; todos estão em situações diversas: alguns usam fantasias; um grupo de “meninos” brincam de espadas/luta dos super-heróis; um deles

segura uma boneca que parece ser usada como algum armamento do super-herói em questão. Em meio à brincadeira, Cozinheiro parece ser interrogado:

Batata-verde: *Ahhhhh* (apontando), *tá segurando a bonequinha* (risos).

Leão forte: *É! Tá segurando a bonequinha* (risos).

Tal criança que segurava a boneca enquanto brincava de luta dos super-heróis retrai um pouco o corpo; os olhos ficam em direção ao chão. Rapidamente, surge outra criança na cena e o movimento da brincadeira segue a proposta daquele pequeno grupo e a boneca que estava sendo usada como uma espada ou armadura, retorna à brincadeira, exercendo tal função. Penso em interceder naquela ação, em problematizar com as crianças sobre a cena em questão, como sempre fiz na ocasião em que achava oportuna para minha pesquisa. Contudo, nesse dia, quero apenas conversar e brincar, tirar um pouco dessa armadura de pesquisador que mergulha no/com o cotidiano. Continuo a observá-los na brincadeira; estava num daqueles dias que parecia não ter forças para problematizar nada. No entanto, um pensamento de Wulf (2013, p. 128) me vem à cabeça quando reflito sobre os gestos de Batata-verde e Leão Forte: “Crianças e adolescentes sabem o que certos gestos significam e como eles são julgados e correspondidos. Os gestos tornam o comportamento humano calculável”.

Chega a hora do recreio; as crianças se organizam e vão ao refeitório pegar os seus lanches e retornam ao corredor. Eu fico, como de costume, com as professoras no refeitório e conversamos sobre assuntos gerais. No final do recreio, no instante do movimento de retorno à sala de aula, eis que surge uma criança – Cozinheiro – e me fala:

Cozinheiro: E se a gente desenhasse um super-herói nosso?

Bruno: Um super-herói da turma?

Cozinheiro: É!

Bruno: Aé? Por quê?

Cozinheiro: Pra ele salvar o mundo

Bruno: Salvar o mundo de quê?

Cozinheiro: De todos os supervilões que estragam o mundo.

Bruno: E eles estragam o mundo com o quê?

Cozinheiro: Ah... É... Num sei.

Bruno: Ué! Você não sabe? Então, por que a gente vai fazer o super-herói?

Cozinheiro: Hum... É porque... Ele vai salvar o mundo dos supervilões, ué!

Bruno: Ah tá! Então, tá...

Cozinheiro: Eu não posso ficar com a boneca...

Bruno: Mas, você gosta?

Cozinheiro: ... (Gestos com as mãos)... Não sei; eles ficam rindo porque eu seguro a boneca.

Retornamos à sala e a *Professora* continuou suas atividades. Enquanto estava ali, o diálogo que tive com Cozinheiro e a cena que vi mais cedo, não me saíam da cabeça. Tal

situação me trazia uma inquietude, sensação que não sabia expressar, problematizar. Vi-me como quem leva uma rasteira e do chão não consegue levantar. O dia encerrou e fui para casa pensando que algo estava posto em tudo que vivera naquele dia; pensava como é possível que, num momento, em que “não estava nem aí para o olhar e a prática de pesquisar”, algo me “caí na bandeja” ou seria melhor afirmar: *É simples, senhor pesquisador. Mergulhar no/com o cotidiano, é fazer COM; é tecer junto e misturado. E, desse modo, as crianças estavam também tecendo aquela pesquisa que “você” julgava como sua.* Pensava nas crianças como meras parceiras, porém, atravesso-me em meio a incompletudes e incertezas diante da infância.

Infância não seria idade sem razão, mas... A condição de ser afetado, embora não tenhamos os meios – linguagem e representação – de nomear, identificar, reproduzir e reconhecer o que nos afeta. Por infância entendo que nascemos antes de nascer por nós mesmos. E, portanto, nascemos através dos outros, mas também para os outros, entregues sem defesa, aos outros (LYOTARD apud KOHAN, 2003, p. 239).

Ao trilhar tal pensamento, encontramos nessa travessia, a infância enquanto experiência; a infância que afeta, que marca esse mergulho no/com o cotidiano, que profana as ideias a serem trabalhadas sobre o gênero.

4.2.1 O Super Colorido na área

Retorno à casa e fico com o gesto de Cozinheiro rondando meus pensamentos; o gesto de “não saber” o porquê as crianças praticam rupturas e normalizações. As risadas e deboches pelo fato de Cozinheiro estar com uma boneca nas mãos me leva à seguinte questão: “Cabe às demandas das crianças saber o que é gênero?” Ou será que a demanda urgente é a fluidez, a passagem, rituais outros para com o corpo, o gênero e os inúmeros atributos que são postos nas práticas cotidianas?

Em meio a tantas interrogações, Wulf (2013, p. 126) coloca que “a linguagem de imagens e o emprego do corpo nos gestos são produtos da cultura que são usados para moldar as crianças e em cuja elaboração elas próprias participam”. Os indivíduos apropriam-se dos gestos em processos miméticos, incorporados em tradições culturais da imagem e do corpo. “Os gestos expressam uma configuração corporal, uma intenção interna e uma relação mediada com o mundo” (WULF, 2013, p. 126).

Penso nas propostas levantadas por Cozinheiro e, dois dias depois, volto ao EMEI e deixo-me levar pela mão, pelos pés, pela cabeça... Deixo-me levar, por todo corpo, para aprender com as crianças sobre as questões de gênero-sexualidade.

Utilizando-me da atenção desses pensamentos diante do ritual da conversa, conversa essa sempre vista numa relação constituída entre adulto-criança; pesquisador-criança; professor-criança; criança-criança, e tantos outros desdobramentos. Vejo que, diante de toda a conjuntura apresentada, agora chegou o momento em que os pesquisadores da infância – as crianças – vão, não só ajudar a investigar ou problematizar, mas trazer apontamentos para pensarmos os currículos a partir das inúmeras aprendizagens sobre o corpo, os gestos e as questões de gênero-sexualidade. Nessa relação, a infância atravessa, rasga, entrelaça todo conhecimento produzido ao longo da pesquisa.

Bruno: Cozinheiro, lembra o que conversamos naquele dia, do super-herói?

Cozinheiro: Sim.

Bruno: E se falássemos com a turma sobre a sua ideia?

Cozinheiro: Vamos!

Hoje, a partir da provocação de Cozinheiro, eu que faço uma proposta em meio às suas dúvidas. Quando nos apropriamos mimeticamente dos gestos de outros, experimentamos como enriquecedor e prazeroso é “pisar fora” (WULF, 2013) de nossas próprias formas gestuais de expressar o mundo de outra pessoa. “Isso leva para uma expansão de nossos mundos interiores por meio da entrada mimético-estética de um exterior e nos permite ter uma experiência vivaz” (WULF, 2013, p. 131). Assim, conforme foi proposto:

Bruno: Turma, ontem o Cozinheiro teve uma ideia que eu acho ser bacana para a nossa pesquisa. Cozinheiro, você quer falar sobre a ideia que você teve ontem?

Cozinheiro: É porque, a gente tá na pesquisa, aí, é porque a gente podia fazer um super-herói.

Cozinheiro, ao relatar “a gente tá na pesquisa”, nos faz pensar que os indivíduos e grupos encenam a vida social, desenvolvem encenações de corpos, gestos e formas de expressão. Os gestos, assim, oferecem informação sobre a importância social da encenação social do corpo (WULF, 2013).

Luna: Como vai ser esse super-herói?

Pega a Metralhadora: Ele vai ser adulto.

Bruno: Por que?

Pega a Metralhadora: Porque... ele cuida das pessoas; vai matar os vilões!

Hulk Azul: Ele vai ajudar as pessoas e vai dançar.

Super-Thiago: Ele vai usar preto igual o Batman.

Elza: Preto também.

Luna: Não!
 Frigideira: Pode usar roxo.
 Ninja: Pode usar muitas cores...
 Frigideira: Ele pode usar colorido.
 Bruno: Pode ser colorido, né? Usar todas as cores... Gostei dessa ideia!

Ao afirmar que, ao invés de “usar”, conforme colocado por Frigideira, o personagem em questão poderia “ser”, colocamo-nos aptos a decodificar gestos; os gestos tomam uma forma mimética.

Ao nos ajustar aos gestos de outras pessoas experimentamos sua corporalidade e seu mundo emocional. Na repetição mimética dos gestos de outras pessoas, transcendemos nossas fronteiras pessoais e nos movemos em direção à representação e expressão corporal de seu mundo (WULF, 2013, p. 131).

Seguindo a conversa com a Turma 5B:

Elza: Oh tio. Eu queria ser uma gata.
 Batata-verde: eu queria ser Homem-Aranha.
 Ninja: Eu queria...
 Leão Forte: O tio. Eu queria usar uma capa.
 Bruno: Vocês colocaram umas ideias bem legais.
 Frigideira: E ele vai brigar muito!
 Ninja: Vai brigar com o Hulk.
 Hulk Azul: Eu vi um Hulk de saia...
 Super-Thiago: Eu vou querer ser o Motoqueiro Fantasma.
 Professora: E ele vai ser homem ou mulher?
 Crianças: Homem.
 Crianças: Mulher.
 Crianças: Homem.
 Crianças: Mulher.
 Luna: Ele vai ser alto. Vai ser do seu tamanho.
 Professora: Então, vamos fazer uma votação? Levanta a mão aberta quem acha que vai ser menino e levanta a mão fechada quem acha que vai ser menina. Pega a Metralhadora: Não! Deixa ele ser tudo...
 Hulk Azul: É.
 Elza: Ele vai usar a roupa toda colorida!

Ao ser colocado que o “super-herói”, que vem sendo criado, irá “ser tudo” (Pega a Metralhadora) e usar uma “roupa toda colorida” (Elza), percebemos uma reivindicação dos gestos por meio da expressão de um conhecimento prático. Eles não são adquiridos apenas por meio da linguagem e do pensamento, pois, ao imitar gestos e se aproximar deles, as crianças estão comportando-se mimeticamente, fazendo aquisições de competências de projetar, empregar gestos e modificá-los para se adequarem às circunstâncias (WULF, 2013).

Rei: O Hulk não tem blusa.
 Super-Thiago: Ele vai ter uma blusa de capa.
 Pega a Metralhadora: Ele vai usar uma bota.

Bruno: Ele vai ter uma arma?
 Super-Thiago: Vai ser desse tamanho...
 Cozinheiro: Vai ter uma arma de boneca peluda que vai rebolar.
 Elza: O nome vai ser Super Pedra!
 Anitta: Então, vamos inventar...
 Rei: Morcego...
 Batata-verde: Batman Flash.
 Leão Forte: Ou vamos pensar em outro?
 Ninja: Ele vai ser todo colorido!
 Pega a Metralhadora: Ele vai jogar cor com o pé rodando...
 Cozinheiro: Ele vai ser o Super Colorido!
 Ninja: E ele vai brigar o dia inteiro.
 Luna: E todo mundo vai ficar colorido.

Esses gestos tecidos com as crianças me afetam de tal maneira que penso o quanto problematizei uma série de tensões, de questionamentos, de discursos produzidos e, por meio dos processos miméticos, nós, os praticantes dessa pesquisa, fomos constituindo modos outros de praticar as concepções de gênero-sexualidade. Ouso dizer que seria um entendimento em que “tudo pode tudo”; “tudo vale”; “tudo é possível”.

Conforme temos abordado, nessa pesquisa, o “fazer com” as crianças nos desvela o caminho da falta e dos afetos que percorrem o corpo. Nessa abrangência, não há progresso de experiências vivenciadas, há infância! Infância por meio da encenação, dos rituais e dos gestos que produzem diferença nas redes de significação do gênero. “A infância passou de ser momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade de existência humana” (KOHAN, 2003, p. 244). Com esse pensamento de Kohan (2003), podemos ponderar com as crianças do EMEI que tal processo de produção do conhecimento não é apenas comunicativo, mas é corpóreo, gestual.

Ao encenar o mundo com as crianças, a noção de experiência torna-se amiga da infância. Longe de ser uma situação superada, estabelecida ou atendida, a infância nos desestabiliza, nos “morde”, nos convida a saborear a falta e, na falta, praticamos gestos outros na fixidez com o gênero.

4.3 Transformações e poeiras levantadas

Quando entrei em contato com o EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas e com a Turma 5B, obviamente, não conhecia profundamente suas ações e histórias. Tudo que vivi, foi como uma “cebola” que, a cada “casca”, surpresas e angústias foram sendo

saboreadas, criadas, sentidas e não apenas com o olhar, mas com os corpos que produziam afetos.

Batata-verde: Eu gostei de fazer pesquisa. [...]

Frigideira: Todo o dia, eu fiz pesquisa. [...]

Professora: A gente acha que quem vem fazer pesquisa é um “corpo estranho”, mas você mostrou que não precisa ser “estranho”, que dá pra misturar.

Conversamos, portanto, com os rituais e os gestos das crianças e da *Professora* da Turma 5B. Conhecimentos que vão sendo criados sobre essas práticas e que nos dão indícios para pensar os currículos que, cotidianamente, produzem redes de *saberesfazeres* e significações, que estão sendo tecidas a todo instante.

Elza: Eu não fiquei com medo do Super Colorido. Ele pode tudo; isso é legal! [...]

Ninja: É tudo esquisito, é tudo diferente com o Super Colorido! [...]

Professora: O Super Colorido “costurou” algo que eles já conheciam só que com novas histórias.

Ao *aprenderensinar* com os gestos da Turma 5B, senti que eles instituem modos de praticar a educação, bem como maneiras complexas de experimentar as noções de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil.

Professora: Com o Super Colorido, eu fiz um projeto dos super-heróis inventado pelas crianças. Chegaram à conclusão de que seria: Liga das Lendas (uma mistura de “Liga da Justiça” com lendas folclóricas, pois a turma disse que gostou desse negócio de misturar igual o Super Colorido que criamos). A cada dia, nós conversávamos sobre os personagens que íamos criando. Outras histórias foram contadas. O interessante foi que houve uma grande discussão entre as crianças para não classificar a Liga das Lendas em heróis ou vilões, meninos ou meninas, bons ou ruins. Resolvemos a questão da seguinte forma: as crianças decidiram que todo mundo, às vezes, é tudo um pouco. Acho que uma poeira foi levantada! [risos] Pelo jeito, novos ventos virão...

Essas práticas que são, a todo instante, tecidas, reinventadas com esses relatos carregados de rituais e gestos outros, não podem ser medidas ou avaliadas. Os currículos praticados abrangem a reviravolta, o desconhecido, as incertezas, pois são indissociáveis da dimensão de viver, praticar e existir. As questões não cessam por aqui ou por lá. A imprecisão, a confusão, a mistura deixam de ser temidas; surgem caminhos outros que incitam produções de rituais outros, que provocam uma zona de não conforto.

Vivemos e aprendemos juntos; não há prática certa ou errada: há práticas! Práticas que potencializam ou despotencializam, que tecem currículos, conhecimentos e significações. O que se torna urgente repensarmos é na problematização de nossas práticas, nossos gestos,

nossas aprendizagens. A produção dessas práticas se dá em meio a um emaranhado de sensações, rituais, gestos, acasos, acontecimentos, encontros, nos quais criamos sentidos imprevisíveis e ingovernáveis.

“A GENTE É FEITO PRA ACABAR”: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quem me diz
Da estrada que não cabe onde termina
Da luz que cega quando te ilumina
Da pergunta que emudece o coração.
*Marcelo Jeneci*³³

Foto 19 – Imagem que surgiu no celular e foi produzida por alguma criança.



Fonte: próprio autor.

Marcelo Jeneci, em sua canção, nos fala “a gente é feito pra acabar” e chego, nesse momento da Dissertação, com a intenção de propor um fechamento dessa escrita, mas será que a pesquisa acaba aqui? E, afinal, quando comecei essa pesquisa?

Na imagem acima, produzida por uma criança, penso que “os brinquedos estão postos à mesa” e explorados pelas mãos das crianças. Essa imagem me afeta a respeito das tensões que foram tecidas junto à Turma 5B. Mais que apresentados ou “postos à mesa”, as conversas mexeram, provocaram e reviraram as tensões sobre gênero-sexualidade.

³³ Música “Feito pra acabar”, composição Marcelo Jeneci, Paulo Neves, Zé Miguel Wisnik, CD homônimo, Som Livre, 2010

Nesse momento, lembro-me de um poema que sempre gostei muito, desde criança, que conheci numa série de TV chamada “Castelo Rá-Tim-Bum”³⁴.

Aqui nessa pedra alguém sentou
Para ver o mar
Mas o mar não parou para ser olhado
E foi mar, pra todo lado.
(LEMINSKI, 1983, não paginado)³⁵.

Como um “mar que não parou para ser olhado”, a Turma 5B mais que ajudou a partilhar as minhas dúvidas: colocou-me diante de mais interrogações sobre as práticas cotidianas. Eles me fizeram pensar sobre minhas memórias quando criança, quando professor. Atravessaram minha formação e minhas aprendizagens, desestabilizaram meu corpo e forma de ser afetado, de vibrar com a arte de fazer educação com crianças (CERTEAU, 1994). Valendo-me a refletir sobre a travessia percorrida por essa pesquisa, recorro a Nietzsche (1995) e à “Fábula dos Três Espíritos”: “Três transformações do espírito vos menciono: como o espírito se muda em camelo, e o camelo em leão, e o leão, finalmente, em criança” (NIETZSCHE, p. 34, 2002).

Na primeira parte da pesquisa, trago um pouco das minhas memórias sobre quando criança; relato minhas vivências em meu cotidiano familiar e escolar. Nessa fase, faço atribuição ao “camelo” que Nietzsche (2002) aborda em sua fábula. As pessoas submetem-se às leis e fazem o que lhe mandam mesmo que, por dentro, reclamem; mesmo que isso lhes doa e incomode.

Ainda pensando na primeiro movimento dessa Dissertação, coloco um pouco das minhas tramas como professor de crianças. Um clamor à esperança e/ou justiça! Sinto a exclamação permear os atos como se fosse capaz de abrir uma nova janela para o futuro. Parece que chegou a vez de tornar-me o “leão”, aquele que se rebela; que solta suas dúvidas; que vai contra a ordem estabelecida; que se recusa a aceitar tudo o que todos aceitam. Recortando, colando, imitando, gestos que tem a pretensão de superar traumas, tentando assim suportar a travessia do deserto.

Busco em vão os porquês, porém me surpreendo com as contradições que encontro e com as certezas que perco. Ora! A partir da segunda parte da pesquisa, quando adentro e mergulho nas práticas do EMEI Casa da Criança Presidente Getúlio Vargas, sobrecarrego-me protegido com leituras para suportar as madrugadas carregadas de interrogações, acordar com

³⁴ Série original da TV Cultura, criada por Cao Hamburger e Flávio de Souza, exibida de 1994 a 1999, mas reprisada inúmeras vezes pelas emissoras regionais nas décadas seguintes.

³⁵ LEMINSKI, Paulo. Poema *Aqui*, da Obra *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

o Sol escaldante e permanecer seguindo em frente. Transporto-me naquele *espaçotempo* do EMEI durante dois meses, sem me importar muito com o que vejo, mas buscando deixar o corpo sentir, afetar-se, vibrar-se. É necessária a metamorfose a que devemos nos submeter para vivermos com mais desejo e força e sem tanta obediência às “obrigações” ou às verdades inquestionáveis que não ousamos profanar. Trata-se de uma transformação na perspectiva. Vencendo as resistências com a “arte de dar golpes” (CERTEAU, 1994), nossa preguiça é revirada, as incertezas aumentam... É bonito corroborar que, muitas vezes, o que achamos que não daria certo, acabou saindo melhor do que poderíamos imaginar se tivéssemos abraçado o nosso próprio critério frequentemente rígido e engessado.

Um jogo que tem como “regra” fazer, sentir, *ensinaraprender*, desconhecer, viver as coisas de boa vontade mesmo que soframos um pouquinho. Contudo, mergulhamos e seguimos para ver no que vai dar, sabendo que quem pensa que “muito sabe” também não vê tudo e espera junto com todos os desdobramentos e resultados. É uma via de mão dupla, tripla, quádrupla; são muitas mãos, pés, braços, pernas, cabeças... Como num jogo de futebol onde a bola vai de um lado para o outro e vice-versa.

De fato, quando terminamos de fazer o que nos propomos, as decorrências são como uma contra-ordem dirigida a quem mandou: “Olhe: eu fiz o que você me mandou, mas para que só olhar?” Eu preferi me jogar e sentir a vida, as práticas, as formas de viver. Agora *pensamospraticamos* diferente de antes, pois vivi intensamente, sem armaduras, sem medo. Qual é o próximo passo? Isso pode ser muito divertido e dar ao trabalho (e a tantas outras coisas da vida) a leveza própria dos jogos, o entusiasmo de quem joga a alegria da criança que brinca. O Leão, após se desprender e apropriar-se da vida, torna-se uma criança e, com a falta, a incompletude e o esquecimento, assume a astúcia da recriação. Completa-se o ciclo de metamorfoses; o espírito livre é “uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação”. Dos “três espíritos”, eu busco inspiração na criação permanente da infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro: SBHE, 2000. *Anais...* Rio de Janeiro: SBHE, 2000. p. 330-32.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan/dez, 2003. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p.13-38.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês. A pesquisa e a criação de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia e Acácia Huenzer. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 577-99, mai/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200013>. Acesso em: 18 jul. 2016.

ALVES, Nilda; SOARES, Conceição. Currículos, Cotidianos e Redes Educativas. In: SANTOS, Edmea et al. (Orgs.). *Currículos: teorias e práticas*. São Paulo: Grupo Gen Ed., 2012. p. 39-60.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo: mito e realidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BARROS, Maria Elizabeth; PINTO, Sônia. *Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada*. 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt03/t0312.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

BRAILOSFSKY, Daniel. Educación Infantil y masculinidades: el caso de los maestros jardineiros. In. MORGAGE, Graciela; ALONSO, Graciela (Orgs.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidade” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 113-48.

CALLODI, Carlo. *As Aventuras de Pinóquio*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ECO. Umberto. *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pesquisa com o cotidiano. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313707005.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

FOUCAULT, Michael. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FURLANI, Jimena. *Ideologia de Gênero: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha*. Disponível em: <<http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Jimena-Furlani-02-e-03-maio-S%C3%A3o-Paulo-G%C3%AAnero-na-Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GHIRALDELLI, Paulo. *A infância na cidade de Gepeto ou possibilidades do neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna*. 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100002>. Acesso em: 15 ago. 2016.

GUATTARI, Felix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Porto Alegre, RS: Brasiliense, 1981.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2003.

_____. (org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan.-jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MARTINS, Georgina. *O menino que brincava de ser*. São Paulo: DCL Ed., 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *A filosofia na idade trágica dos gregos*. Trad. Maria Inês Madeira de Andrade. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

_____. *Assim Falava Zaratustra*. Trad. José Mendes Souza. Rio de Janeiro: Ebooks Brasil. 2002.

NOLASCO, Leonardo; ROSSATO, Bruno. *Masculinidades encenadas: tecendo leituras em salas de aula a partir do masculino-herói de desenhos animados e série de TV*. 2016. Disponível em: <http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467165239_ARQUIVO_ARTIGOLEOEBRUNOVFSEMINARIOVITORIA2016.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2016.

NOLASCO, Sócrates. *O Mito da Masculinidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRECIADO, Beatriz/Paul. *Multidões queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.1, p. 10-20, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000100002/18390>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. *Quem defende a criança queer?* 2013. Disponível em: <<http://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. *Manifesto Contrassexual*: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 Ed., 2014.

RIBES, Rita. Infância, Televisão e Publicidade: Uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 235-64, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14400.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/pereira.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

RIBES, Rita; MACEDO, Nélia Mara (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: NAU Ed., 2012.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil*: um estudo de professores em creche. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise*. Educação e Realidade, Porto Alegre, dez. 1995.

SOARES, Conceição. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 110, p. 57-71, jan.-mar. 2010. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. Pesquisas com os Cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 731-45, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22829>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

_____. O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas. *Visualidades*, Goiânia v. 14, n.1 p. 80-103, jan.-jun. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/43033>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

VIEIRA, A. L.; REIS, V. L.; ROSSATO, Bruno. Porque eu sou o que convém, inconveniente. In: *O que temos feito de nós? 4.º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade*, 2016. Vitória, 2016.

WULF, Christoph. *Homo Pictor*: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra Ed., 2013.