



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Rayane Ribas Martuchi

***“Aiiin, Mona, o babado é forte!”: quando a fofoca joga com a verdade,
interroga as amizades e produz sexualidades***

Rio de Janeiro

2024

Rayane Ribas Martuchi

**“Aiiin, Mona, o babado é forte!”: quando a fofoca joga com a verdade, interroga as
amizades e produz sexualidades**



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Amana Rocha Mattos

Rio de Janeiro

2024

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

M387 Martuchi , Rayane Ribas
“*Aiiin, monas, o babado é forte!*”: quando a fofoca joga com a verdade,
interroga as amigas e produz sexualidades / Rayane Ribas Martuchi – 2024.
113 f.

Orientadora: Amana Rocha Mattos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia social – Teses. 2. Infância – Teses. 3. Fofocas – Teses. I.
Mattos, Amana Rocha. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de
Psicologia. III. Título.

bs

CDU 316.6

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

Assinatura

Data

Rayane Ribas Martuchi

***“Aiiin, Mona, o babado é forte!”: quando a fofoca joga com a verdade, interroga as
amizades e produz sexualidades***

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

Aprovada em 08 de fevereiro de 2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Amana Rocha Mattos (Orientadora)

Instituto de Psicologia - UERJ

Prof.^a Dr.^a Catarina Decome Poker

Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL

Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Prof.^a Me.^a Sofia Favero Ricardo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Às minhas mais velhas, aos meus mais novos.
A todas as pessoas que acreditam.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que este trabalho não foi realizado sozinho, ao meu lado estavam muitas (oni)presenças. A minha caminhada nunca foi e nunca será só! Bato paó para saudar tudo o que aconteceu, e também o que não aconteceu. Ao feito e ao não feito, ao presente e ao ausente, ao que eu sei, e o que eu não sei, ao início e ao fim.

Ao meu povo, minha família espiritual, eu sei que vocês me guiaram até essa cidade, até essa oportunidade e não me deixaram desamparada. Salve a Ibejada, Salve Cosme e Damião! Aos meus padrinhos espirituais, Saravá Seu Zé Pelintra, Laroyê Seu Sete Capas, meu amor e minha imensa gratidão aos meus dois guardiões.

À minha família dessa vida, minha mãe Valéria, de quem herdei a encrenqueirice e a coragem. Meus irmãos André e Vinícius, encontrar vocês me faz voltar à infância, seja pelos arranca rabos, pelas piadas sem graça ou as zueras infinitas. E meu pai, Evaldo (*in memoriam*), meu eterno poeta, artista, pai e professor, sua sensibilidade, criatividade e rebeldia chegaram até mim, ainda que nossa coexistência nessa vida fosse tão curta, sei que está orgulhoso de mim!

Ao Degenera, todas, todos e todes que compõem o grupo de pesquisa, que me acompanharam por esses meses a fio, a companhia, as reflexões e cervejas com vocês fizeram toda a diferença. Andy, pela amizade, trocas afetivas e pelo *abstract*. Diego, Carol, Aryanne, Thays, Fer e Cecília, por serem pessoas de grande referência acadêmica na luta antirracista. Igor e Lari, por terem sido tão parceiros no trabalho de campo da pesquisa. Elaine e Rafa, por acompanharem esse trabalho em tantos estágios diferentes e continuarem contribuindo. Especialmente à minha orientadora, Amana Mattos, que alegria a minha ter encontrado você! Sua acolhida e orientações me fizeram chegar e ter permanecido aqui. Muito amor e gratidão!

Às amigadas e aos amores, tão preciosos! À minha Moni, minha *gossip* favorita, pela paciência, amorosidade e parceria nos projetos de vida.

À banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação: Fernando Pocahy, Sofia Favero, Leonardo Lemos, Catarina Decome, Claudia Cunha, Suzana Libardi, pelas generosas contribuições intelectuais e afetivas para este trabalho e para a minha vida.

Ao PPGPS/UERJ, colegiado docente, discentes e funcionárias, pelo suporte administrativo e burocrático a este processo; à escola parceira deste trabalho. Agradeço às bolsas concedidas pela Capes e Faperj, pois sem recursos financeiros essa pesquisa não teria acontecido.

Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram-se os caminhos

A flecha atirei
Onde caiu, bradei
O céu relampeou
A chuva vai chegar
Meu corpo foi ao chão
Na palha pra curar
Lavei a alma e então

Me refiz na lama, vi pedra rolar
Dancei com a correnteza
Me deixei pro mar

Me refiz na lama, vi pedra rolar
Dancei com a correnteza
Me deixei pro mar

Cantar e dançar pra saudar
O tempo que virá
Que foi, que está
Tocar pra marcar
O rito de passá
O rito de passá

Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram os caminhos
Abram-se os caminhos
Rito de Passá, Mc Tha

Dia e noite se encontram
Fitas dançam e colorem o céu
De tanto brincar perde a conta
Na boca invade o sabor do mel

Felicidade vem à tona
Canta, corre e pula
Com bala e guaraná faz mandinga
Criança com fé benze e cura

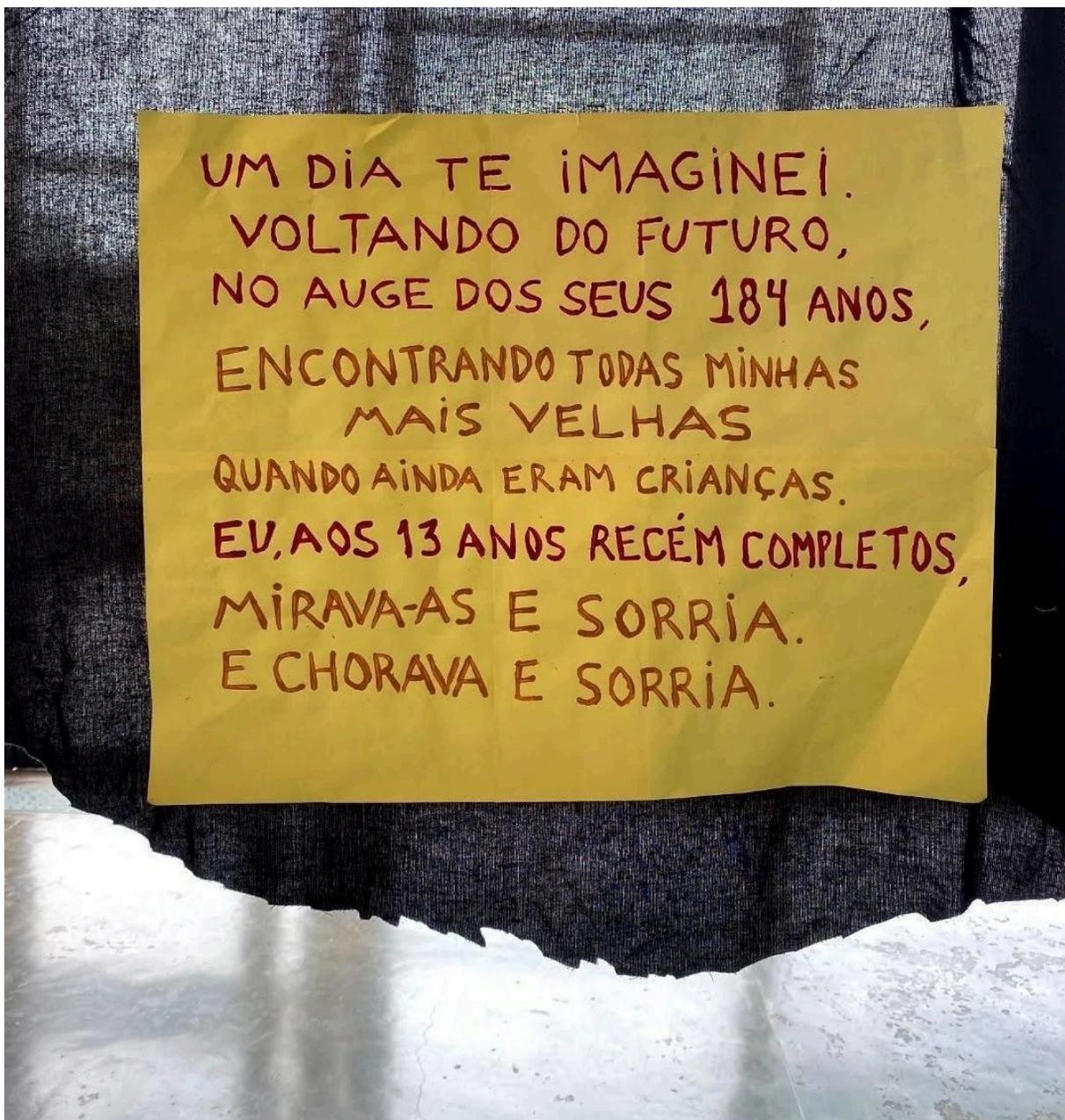
Tem nome de Flor, Nuvem, Palha
Tem cheiro doce a sua volta
Tem inocência que desagua
Tem sabedoria que transborda

Se um mais um é igual a dois
Alegria em dobro o corpo faz arrepiar
Bate e toca esses tambores
Pra a morte afastar.

Ibejiró!

Duas crianças, Roniery

“Onde estão as cartas de nossas ancestrais ao caminhar sobre o fogo?”^{1 2}



¹ “Esta imagem compõe o painel de cartas escritas, bordadas ou pintadas pelo Colectivo Ayllu, endereçadas a ancestrais em diferentes temporalidades: ancestrais hoje e aquelas pessoas que serão ancestrais no futuro. São desejos, confissões e orações sobre materiais diversos – em grande parte tecidos trazidos por colaboradores do grupo –, e elaborados de forma coletiva e manual. O Colectivo Ayllu é formado por migrantes, pessoas racializadas, dissidentes *queer* e/ou de gênero de ex-colônias espanholas que propõem críticas às estruturas de poder hegemônicas. É composto por Alex Aguirre Sanchez, Leticia/Kimy Rojas Miranda, Francisco Godoy Vega, Lucrecia Masson Córdoba e Iki Yos Piña Narváez Funes” (35ª Bienal de São Paulo, 2023). Disponível em https://www.instagram.com/p/Cx_dFz_L7l/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==

² Descrição da imagem: fotografia de um painel de tecido preto e borda irregular inferior branca com algumas sombras. No centro da imagem há um cartaz amarelo com letras nas cores vermelha e amarelo escuro, com os seguintes dizeres: “Um dia te imaginei voltando do futuro, no auge dos seus 184 anos, encontrando todas minhas mais velhas quando ainda eram crianças. Eu, aos 13 anos recém completos, mirava-as e sorria. E chorava e sorria”.

RESUMO

MARTUCHI, Rayane Ribas. “*Aiiin, Mona, o babado é forte!*”: quando a fofoca joga com a verdade, interroga as amizades e produz sexualidades. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

A fofoca é uma forma de narrativa que estabelece relação dos sujeitos com o mundo. Faz parte do cotidiano das pessoas e informa redes de valores, hegemônicos ou não. A fofoca exerce também sentido educativo quando crianças participam da vida cotidiana e por ela aprendem as normas morais de seus grupos. Contudo, mesmo que historicamente repreendida, por ser uma narrativa extra-oficial, a fofoca margeia a norma e o discurso institucional, escapa pela tangente e percorre corredores, salas, pátios e frestas da escola. O campo de incursão dessa pesquisa de mestrado é uma escola parceira do programa de pós-graduação, de ensino fundamental público, situada na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Neste trabalho, apresento os achados de pesquisa surgidos em um ciclo de cinco oficinas com uma turma de quarto ano, com crianças entre nove e dez anos, como participantes. As oficinas debateram as relações intersubjetivas e o tema da fofoca apareceu desde o primeiro encontro, sendo tomada como objeto de pesquisa e material de análise. A partir da indagação sobre o sentido da fofoca entre as crianças, busco refletir os efeitos da fofoca no processo de subjetivação de crianças. As principais interlocuções teórico-metodológicas são autoras dos feminismos interseccionais, estudos críticos da infância, estudos decoloniais, pós estruturalistas e *queer*, que partem da ideia de produção de saberes situados. A pesquisa-intervenção e diário de campo também compõem o arcabouço metodológico dessa pesquisa. A partir de Foucault, a fofoca é tomada como dispositivo lúdico que faz acessar e produzir opiniões, confissões, prazeres, fantasias, jogos de excitabilidade, normas, crenças, valores hegemônicos, mas também seus questionamentos, inversões e fissuras. A fofoca se mostrou ser uma via por onde as crianças exercitam suas sexualidades, jogam com a ideia de verdade, poder e troca. A fofoca também é um importante elemento na constituição de relações de afeto e amizade, que opera de forma ambivalente nas dinâmicas de aproximação e distanciamento entre as crianças, por ser ora desfrutada como diversão, ora vista como perigosa. Por fim, considera-se a imersão das crianças nas redes sociais como pano de fundo para a intensa enunciação da fofoca, articulada com outras temáticas.

Palavras-chave: Infância. Fofoca. Sexualidade. Amizade. Verdade.

ABSTRACT

MARTUCHI, Rayane Ribas. *“Ohh girl, the tea is strong!”*: when gossip plays with the truth, interrogates friendships and produces sexuality. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Gossip is a form of narrative that establishes a connection between subjects and the world. It is part of people's everyday lives and informs the network of values, whether hegemonic or not. Gossip as a phenomenon also serves an educative purpose when children participate in daily life, learning with it the moral norms of their groups. Despite being historically reprimanded for being an unofficial narrative, gossip lives on the margins of the norm and institutional discourse, escaping through the tangents and weaving through school corridors, rooms, yards, and gaps. This master's thesis research takes place at a public school in Rio de Janeiro, affiliated with the postgraduate program, focusing on the elementary level students. In this present work, I present the research findings from a series of five workshops with a fourth-grade class, involving children aged nine to ten as participants. The workshops debated intersubjective relationships, with gossip emerging on the field as a research object and analytical material from the first meeting. Questioning the meaning of gossip among children, I aim to reflect on its effects on the process of children's subjectivation. The main theoretical-methodological dialogues involve authors from intersectional feminisms, critical childhood studies, decolonial studies, post-structuralism, and queer theories rooted in the idea of situated knowledge production. The research-intervention and field diary also constitute the methodological framework. From Foucault, gossip is taken as a playful device that accesses and produces opinions, confessions, pleasures, fantasies, excitability games, norms, beliefs, hegemonic values, but also their questioning, inversions and ruptures. Gossip has proven to be a channel through which children explore their sexualities, play with the notion of truth, power, and exchange. It is also a significant element in the formation of affectionate and friendly relationships, in which it operates in an ambivalent way in the approaching and distancing dynamics between them, for being sometimes enjoyed as entertainment, and other times seen as dangerous. To conclude, the immersion of children in social networks is considered as a backdrop for the intense enunciation of gossip, interconnected with other themes.

Keywords: Childhood. Gossip. Sexuality. Friendship. Truth.

SUMÁRIO

	ABRINDO OS TRABALHOS NA PISTA DO <i>CARROSSEXUAL</i>	14
1	FAZENDO E DESFAZENDO O PERCURSO DA PESQUISA: ME COLOCANDO DENTRO DO JOGO	20
2	ALINHAVANDO TEORIA E MÉTODO	27
2.1	Epistemologia decolonial, feminismos interseccionais, estudos críticos da infância, pós-estruturalistas e <i>queer</i>	27
2.2	A infância sob demanda colonial	33
2.3	Das encrenças de gênero e sexualidades na/da escola e a pesquisa com crianças	39
3	“E VOCÊ, É FOFOQUEIRA, TIA? PORQUE EU SOU”: FAZENDO CIRCULAR O MUNDO DAS CRIANÇAS	54
3.1	De volta ao <i>Carrossexual</i>. Edificando com as Monas	61
3.2	Verdade ou Desafio? Brincando entre a manutenção e a subversão da norma, jogando com a verdade	67
3.3	“Aiin, Mona”: fofocando com as amigas e com as sexualidades	72
4	FOFOCAS FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	106
	ANEXO I - Atividades das oficinas	114

ABRINDO OS TRABALHOS NA PISTA DO CARROSSEXUAL

Andava pela sala enquanto as crianças se organizavam para iniciar a atividade, algumas já estavam em grupos, outras não, e como quase sempre, a turma estava bastante agitada e barulhenta. Nesse dia, estávamos apenas eu e outras duas estagiárias na facilitação do encontro, sem a presença da professora ou do psicólogo. Passei por uma menina que estava sentada em sua carteira, ainda sem grupo, que, então, me chamou para perto dela. Me aproximei, ela me pediu para chegar mais perto porque queria contar uma coisa em meu ouvido. Abaixei para ficar na sua altura. Sua feição me comunicava alguma descontração, alguma brincadeira em curso, apesar do tom sério com que ela me chamou para compartilhar essa informação. Bom, não sabia o que esperar.

“Tia, você sabe qual a minha orientação sexual?”, confidenciou em meu ouvido, fazendo uma concha com as mãos. Olhei para ela para tentar capturar o que ela queria dizer com aquilo. Silêncio. Perguntei se ela queria me falar qual era a sua orientação sexual. “Sou carrossexual, tia”, “o que é isso?” perguntei, já contendo a minha risada, pois percebi no tom de fala dela que havia um certo deboche. “É porque eu gosto de carros, tia... por isso”. Não consegui responder, comecei a rir junto dela, balançando a cabeça como quem dizia “não acredito que ouvi isso”. Por conveniência ou não, me levantei e fui acompanhar como estava a organização da turma para a atividade. Por um lado, a turma estava mesmo precisando de ajuda, por outro, usei isso como uma saída para a saia justa em que fui colocada pela menina.

Diário de Campo, 18 de agosto de 2022

A escola é composta não apenas de suas estruturas físicas, mas também de seu aspecto relacional, simbólico. Por esse espaço circulam pessoas de variadas idades, de contextos sócio-econômicos diversos. Circulam cores, afetos, desejos, experiências, normas, estéticas, proibições, brincadeiras, transgressões, corpos, (a)objetos, barulhos, silêncios (Louro, 1997). O espaço escolar é um multiverso de infinitas possibilidades e limites. Pelo espaço escolar também é produzido um tipo de saber que foge dos esquadros curriculares, um saber que é tácito, não institucionalizado, que nunca é totalmente capturado pela vigilância escolar.

Inicialmente, a fofoca não era um tema vislumbrado como objeto dessa pesquisa. Fofoca, normatividade, gênero e sexualidade foram temas surgidos durante a minha incursão no mestrado a partir de ciclos de oficinas realizadas em uma escola pública, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, parceira do projeto de pesquisa, estágio e extensão vinculado ao Degenera (Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros do Instituto de Psicologia/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ). Contudo, a partir da escuta atenta dos assuntos e suas enunciações veiculados em sala de aula, me chamou atenção quando, cheias de prazer e orgulho, crianças de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental (entre nove e dez anos) se nomeiam e se localizam: “*somos a turma da fofoca*”. Desde então, desdobramos a investigação desse tema, ao passo que outras questões foram presentificadas durante o trabalho na escola.

A fofoca tem sido discutida academicamente como algo da ordem do social, uma forma de comunicação que transmite valores e educa, mas que sempre — ou quase sempre — é negativa, remete ao comentário fútil da vida alheia, que gera prejuízos e sofrimento, cujo objetivo é fazer mal a determinados indivíduos a partir do relato de fatos reais ou imaginados (Fonseca, 2004; Elias e Scotson, 2000; Pereira, 2012). Entretanto, a relação perversa do feminino com a fofoca, ainda que pareça dada desde sempre, foi difundida na nossa sociedade a partir do século XVI, com a inquisição. A imagem de duas ou mais mulheres juntas, seja durante atividades domésticas, laborais ou apenas reunidas para conversar foi associada à calúnia, futilidade, localizada como imoral e criminosa por consequência do poder patriarcal que se sentia ameaçado pelas alianças entre mulheres, denuncia Silvia Federici (2019).

Elias e Scotson (2000) não partem de uma ideia definitiva sobre a função da fofoca, sendo esta somente uma figura de linguagem, já que a fofoca pode ser o nome dado a “algo feito por pessoas reunidas em grupos” (p. 129), a exemplo da função integradora que a fofoca exerceria. Como um feito social, praticada por pessoas em contextos e grupos com dinâmicas específicas, a fofoca pode ser um fator que contribui para maior integração em um grupo coeso que já partilha de valores e crenças em comum, na vida cotidiana, geralmente em grupos atravessados por gerações. Crenças partilhadas por grupos de gerações a fio tendem a se tornar verdades absolutas, e a favorecer com que a fofoca corra com mais liberdade. Outrora, em grupos menos coesos, a fofoca pode não ter o efeito de integração.

Outra perspectiva sobre a fofoca, que difere radicalmente da defesa que faço neste trabalho, parte do psicólogo social norte americano, Frank T. McAndrew (2009). Ele defende que a fofoca está presente desde os primatas não humanos, e a ideia de que a fofoca é uma estratégia evolucionista que influenciou na seleção natural e tais genes responsáveis pelo

comportamento de fofocar chegaram até nós, o que explicaria a “irresistível atração pela fofoca”, título do seu artigo, atração a que estaríamos todos submetidos. O psicólogo justifica sua defesa argumentando que os pequenos grupos de primatas estariam mais protegidos por terem acesso a informações sigilosas de grupos rivais, podendo traçar melhores estratégias de ataque e defesa em caso de conflito, e conseqüentemente o grupo melhor adaptado dominaria, levando ao sucesso da evolução.

Nessa perspectiva, a fofoca atuaria como inteligência social essencial.

Para o sucesso nesse ambiente [nosso passado pré-histórico] exigia a habilidade de prever e influenciar o comportamento dos outros; e uma atenção especial nas transações proveitosas – e muitas vezes decisivas no processo de seleção natural – realizadas por outras pessoas. Em resumo, quem se interessava pela vida alheia em geral obtinha mais sucesso que os demais (McAndrew, 2009, p. 39).

No artigo de McAndrew (2009), é notório como a fofoca é acionada como lógica causal uniforme e invariante, vista como um comportamento previsível, controlado e natural (inclusive “naturalmente feminino”), reforçando estereótipos de gênero, logo, desigualdades sociais generificadas. Sua compreensão sobre a fofoca como elemento evolutivo está coesa com a sua atuação na tradição da escola norte-americana de psicologia, com bases no darwinismo social, que busca respostas universais, positivistas e normatizantes, pressupostos da ciência moderna que serviu, e ainda serve, aos interesses do capitalismo.

A fofoca se mostrou como uma pista para chegar aos temas de gênero e sexualidade na infância observando como as crianças se diziam “fofoqueiras com orgulho”, evocando certo lugar de prazer. A fofoca era acionada como um dispositivo que operava um duplo que transitava entre normatização e subversão e, assim como os *memes*, objeto de análise de Couto Junior, Pocahy e Carvalho (2019), podem ser estratégias subversivas e transgressoras, abrindo possibilidade para novas expressões discursivas, subjetivas, bem como podem servir à reiteração de perversas normas sociais. Conjecturei, assim, que a fofoca possuía uma dimensão sexual, dimensão de poder, uma forma de fazer alianças e vínculos, através de comentários sobre a vida alheia. Tomando fatos “reais” ou não como tema, há explicitação de valores sociais, hegemônicos ou contra-hegemônicos. Pela fofoca, verdades são produzidas, contestadas, negociadas.

Através de diários de campo, ferramenta que permite ultrapassar a formalidade e exterioridade de um relato descritivo ou técnico ao abrir espaço para impressões pessoais, atravessamentos e afetações, trarei cenas ocorridas em duas turmas diferentes, ambas com crianças de nove e dez anos. Contudo, o tema da fofoca foi trabalhado com crianças de uma

das turmas, de forma processual, durante um ciclo de oficinas, composto por cinco encontros semanais no ano de 2023.

Neste trabalho de campo, construímos momentos de diálogo e debate com as crianças em formato de roda de conversa, entre outras atividades, de modo a não invocar um lugar confessional das crianças sobre suas experiências, tampouco um lugar de reprodução da lógica escolar de corrigir com *certo* ou *errado*. Nosso objetivo com essa pesquisa foi apreender o sentido da fofoca nas relações entre as crianças, tendo a vista a questão: qual o lugar da fofoca e quais seus efeitos no processo de subjetivação de crianças?

Começo, no primeiro capítulo, contando o percurso de construção da pesquisa, não apenas por considerar um elemento importante em qualquer pesquisa, mas também por vê-la como uma das bases que alicerçam a discussão dos temas que ela evoca: infância, fofoca, questões de gênero, sexualidade e produção de verdade. *Fazendo e desfazendo o percurso da pesquisa: me colocando dentro do jogo*, foi o modo que consegui dar lugar às reflexões que atravessavam o limiar das minhas experiências e subjetividade às das crianças com as quais trabalhei, tendo a geração como um dos principais marcadores sociais da diferença.

Em *Alinhavando teoria e método*, irei tecer, em sua companhia, esses dois campos conjuntamente, de modo a tentar construir pontes que os ligam e sustentam um modo de fazer pesquisa, que também é amalgamado, entrelaçado. A partir desse entrelace teórico-metodológico em um só capítulo, ponho em prática a estratégia que a interseccionalidade propõe de não separação de teoria e prática (Collins, 2022). Minhas principais interlocuções neste trabalho são autoras dos feminismos interseccionais, estudos críticos da infância, decoloniais, pós-estruturais e *queer*. Tais perspectivas sustentam esta pesquisa-intervenção por estarem além dos muros da teoria e da metodologia, como estamos habituadas a pensar a produção de conhecimento científico imposto pela modernidade, e se propõem como uma ética, um posicionamento, um enfrentamento diante das opressões sofridas pelos grupos subalternizados. Interseccionalidade, decolonialidade, estudos críticos da infância, pós-estruturalistas e *queer* partem da ideia de estudos que produzem saberes situados.

Trarei um subitem sobre *Infância e colonialidade* para discutir a estreita relação desses termos desde o século XVI. Como ferramenta criada pela colonização, a infância foi inventada para separar a “civilização” da “selvageria”, junto da categoria de “humanidade”, logo, esses conceitos serviram de justificativa para o extermínio de determinados povos para que o capitalismo fosse desenvolvido — daí o investimento nessas pessoas de pouca idade, pois elas seriam a continuidade dessa ideia de futuro (López, 2008).

A condição subjetiva infantil foi forjada na e da relação colonial de poder, e sua condição de “não ser” frente a um “ideal de ser” coloca o tempo em suspenso, através da noção presente no processo civilizatório de que somos iguais na ideia, mas diferentes no tempo. Isto é, somos iguais, mas “ainda não” alcançamos a igualdade (López, 2008). Esse tempo futuro, que jamais chega no entendimento de Foucault (1977), funciona como um exercício positivo de poder, que instaura o desejo de alcançar, ao passo que denota a impossibilidade e a impotência.

Infância articulada à colonialidade aciona as categorias de progresso e desenvolvimento como modos de subalternização de outros grupos culturais, afirmando a superioridade eurocêntrica. O discurso desenvolvimentista, mote da psicologia do desenvolvimento, se aplica a nações, pessoas e culturas que não a Europa e a América do Norte, justificando o conceito de “países subdesenvolvidos/em desenvolvimento”. De modo a segmentar a vida em etapas, o desenvolvimentismo impõe uma suposta fixidez, coerência e linearidade, em que a vida adulta, saudável, produtiva, branca, cisgênera, heterossexual e normal seria o ideal a ser perseguido (Souza; Salgado; Magnabosco, 2018).

Continuarei a discussão sobre infância agora atravessada *Das encrenças de gênero e sexualidades na/da escola e a pesquisa com crianças*. A regulação dos corpos infantis e a idade como dispositivo político, assim como outros marcadores interseccionados como gênero, classe, raça, sexualidade, operam na regulação dos corpos, e dentre eles, os corpos infantis, bem como as narrativas sobre as infâncias. O que implica dizer que este marcador geracional incide como o que legitima o status de “humanidade” aos corpos (Pocahy, 2012). No campo infância, significa dizer que elas são vistas politicamente como seres passíveis de dominação e controle, sob a égide da proteção da infância.

O dispositivo da normalidade sendo uma invenção, construído socialmente, é passível de mudança, e é nesse desafio que os estudos *queer* atuam quando propõem a ruptura com as normas hegemônicas cisheteronormativas. Essas dissidências continuam sendo controladas, perseguidas, criminalizadas, patologizadas com uma série de penalizações que recaem sobre corpos dissidentes, como a invisibilidade, violências de diferentes tipos, ausência de direitos e liberdade, a depender do contexto sociopolítico, como pontua Trujillo (2022).

O terceiro capítulo, *E você, é fofqueira, tia? Porque eu sou*: *fazendo circular o mundo das crianças*, será o início da nossa incursão no campo propriamente dito. Começarei contextualizando a escola, para além de suas características físicas, e abarcarei algumas experiências que não necessariamente têm relação com a fofoca, mas julgo serem parte importante para compreensão do retrato atual da instituição, com suas nuances, éticas,

possibilidades e desafios. Nos subitens deste capítulo, vamos conhecer a Turma das Monas, de onde vieram as cenas destacadas para a discussão do que foi produzido sobre fofoca, a partir das crianças: fofoca aliançada com a produção da verdade; como uma interrogante das amizades e um modo de exercitar a sexualidade.

Por fim, nas *Fofocas finais* arremato o ponto retomando, em síntese, algumas questões principais discutidas ao longo da dissertação, mas, sem pretensão de findar o tema, tampouco responder todas as questões levantadas, deixo pontas soltas e fios descontinuados para seguir tecendo esses saberes em trabalhos futuros.

1 FAZENDO E DESFAZENDO O PERCURSO DA PESQUISA: ME COLOCANDO DENTRO DO JOGO

Eu já disse quem sou ele.
 Meu desnome é Andaleço.
 Andando devagar eu atraso o final do dia.
 Caminho por beiras de rios conchosos.
 Para as crianças da estrada eu sou o Homem do Saco.
 Carrego latas furadas, pregos, papéis usados.
 (Ouço harpejos de mim nas latas tortas.)
 Não tenho pretensões de conquistar a inglória perfeita.
 Os loucos me interpretam.
 A minha direção é a pessoa do vento.
 Meus rumos não têm termômetro.
 De tarde arborizo pássaros.
 De noite os sapos me pulam.
 Não tenho carne de água.
 Eu pertenço de andar atoamente.
 Não tive estudamento de tomos.
 Só conheço as ciências que analfabetam.
 Todas as coisas têm ser?
 Sou um sujeito remoto.
 Aromas de jacintos me infinitam.
 E estes ermos me somam.
O andarilho, Manoel de Barros

Que não haja neutralidade na ciência não é novidade para quem se localiza nos estudos feministas. Mas, então, como produzir conhecimento de outro lugar? Acredito num modo de pesquisa que coloca a/o/e pesquisadora/o/e para jogo, porque entendo que produzir conhecimento não é somente falar sobre o outro, mas é também se implicar e assumir-se como parte da pesquisa para produção de um conhecimento situado. Penso que esse trabalho é mais sobre colocar questões do que oferecer respostas. Assim, tentarei trazer um panorama geral desses deslocamentos sofridos e encrencas encontradas, de gênero, de pesquisa e de meu lugar enquanto parte desse campo de problematização.

De qual lugar eu quero narrar essa dissertação? Estou autorizada a falar, escrever, sentir, digerir e excretar alguma produção de cunho acadêmico? Qual o meu lugar epistêmico e ontológico na ciência? O que me move a pesquisar esses temas? Como que meus temas de pesquisa me habitam? Como eu concebo as infâncias e o espaço escolar?

Vou começar minha incursão *tentando* exercitar o que mencionei acima, de me colocar para dentro do jogo dessa pesquisa. A minha intenção, e preocupação, é de que esse escrito não se torne uma versão atualizada de um tipo de “*meu querido diário...*”, uma escrita ensimesmada que só trate de percepções individuais e individualizantes, e caia, assim, numa armadilha da modernidade. Trata-se de uma tentativa, pois sei (ou não) dos perigos de cair nesse lugar. Caso eu caia, por favor, sejam generosas/os/es em me avisar. Como argumentarei ao longo do texto, me parece que o antídoto à colonialidade que me habita é justamente o contrário, me pensar no campo relacional, político e coletivo no que tange a essa pesquisa, pois, é a partir das minhas experiências e afetações que, enquanto alguém que faz pesquisa, posso ser alicerce para produção de algum conhecimento.

Pelo que conta minha mãe, a veia militante pulsava desde muito cedo no corpo dessa criança. “Encrenqueira”, “encrenqueirinha”, “invocada”, “briguentinha”, “encardida” e alguns outros derivados eram os meus apelidos na infância. Não raramente ouvia de minha mãe: “Rayane quando crescer tem que ser advogada, nunca vi encrenca igual”, noutras vezes ela me referenciava também como uma ferrenha defensora da justiça e da igualdade, sobretudo quando se tratava da divisão dos doces entre mim e meus irmãos. Acredito que, em partes, meus ímpetos encrenqueiros e justiceiros me trouxeram até aqui. Alguma sujidade minha mãe me endereçou quando me adjetivou de “encardida”, e acredito que nem ela, nem eu, imaginávamos que muitos anos depois eu iria arriscar me sujar nessas epistemologias insubmissas.

Cresci me entendendo como alguém que fugia da caixinha da heteronormatividade. Ao decorrer dos anos, tive contato com pessoas engajadas em movimentos sociais da minha cidade natal, Campinas/SP, e logo fui apresentada aos debates sobre gênero, sexualidade e tão logo às questões trans e outras formas de trânsito de gêneros. Nesses espaços fiz amizades, embates, vadiagens, aprendi a argumentar e disputar alguma coisa que, àquela época, eu nem sabia muito bem o que era, mas sabia que precisava defender, especialmente quem estava na margem da margem. Entender a condição de extrema vulnerabilidade social, como conhecemos através das estatísticas de violência, mortes e precariedades vivenciadas por pessoas trans (Antunes, 2010; Arán; Murta, 2009; Benevides; Nogueira, 2020; Bento, 2014; Brasil, 2004; Brasil, 2013; Jesus, 2012), juntamente ao passo que percebia nas existências

trans a força transgressora, subversiva e disruptiva frente essas opressões, me fizeram firmar meu ponto na aliança com essa causa, em especial.

Contudo, não é por pertencer à comunidade LGBTQ+ que estou isenta, blindada e “desconstruída” de (re)produzir preconceitos e violências. Por isso, julgo necessário essa extensa revisão das minhas intenções ao pesquisar infâncias e experiências de gênero e sexualidade, sobretudo por ocupar um lugar de poder enquanto acadêmica e psicóloga, ainda que eu aposte numa ciência contra-hegemônica. Entendo que preciso estar vigilante quanto à opressora que existe em mim. Portanto, *tentar* esvaziar-me de mim (Azerêdo, 2010) e assumir minha radical alteridade é o que possibilita o encontro com a diferença, com o estrangeiro que me circunda.

Narrar uma pesquisa é narrar o percurso dela, suas movimentações, idas e vindas — e aqui tiveram muitas. Compartilho experiências e reflexões desse processo, que não é somente acadêmico, mas também pessoal, como forma de dar elementos que compõem o retrato da pesquisa realizada, porém, jamais findada.

Parte das primeiras ideias desse trabalho, quando ainda era um projeto, foram compartilhadas com algumas de minhas professoras de graduação, colegas de profissão, pessoas trans do meu círculo afetivo e de trabalho, a fim de atender a minha inquietação: não queria tornar isso um projeto individual, autorreferenciado, pois é exatamente contra isso que o projeto versava. Nada mais coerente do que a formulação deste já ter comungado de uma perspectiva coletiva. Afinal, a serviço de quem essa pesquisa está? Dessa maneira, não compactuo com a prerrogativa de “dar voz”, autorizar a fala, isso me parece bastante colonizador e adultocêntrico. Crianças e outros grupos subalternizados já possuem fala, e falam há muito tempo. O desafio, então, era (é) operar em mim uma abertura, usar-me como meio para que essas vozes venham à superfície na pesquisa acadêmica.

Achei uma coincidência divertida o termo *encrenca* ter aparecido num dos textos trabalhados inicialmente no mestrado, intitulado *Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia*, de Sandra Azerêdo (2010). Como compartilhei há pouco, na infância, encrenca era um dos meus principais adjetivos atribuídos por dona Valéria, minha mãe... Mamis, porque você não me chama mais assim? Eu deixei de ser encrenqueira?

Encrenca também era (é) o sentimento que tinha (ainda tenho) quando resolvi tratar dos temas *sexualidade, gênero, infância e escola* em uma pesquisa de pós-graduação, antes mesmo de ser atropelada pelo *Carrossexual* e as fofocas adjacentes. Meu tom irônico e brincalhão ao me perguntar por que raios fui me meter nessa encrenca quando escolhi temas tão complexos, refletia os (des)caminhos trilhados nas inúmeras escolhas de “objetos de

pesquisa” que fiz, como o cânone científico insiste em nomear. Sabia que queria me embrenhar nesse mató que envolve esses temas todos, e por algumas vezes fiz e refiz perguntas que orientaram essa investigação.

Azerêdo traz o termo *encrenca* como uma tradução livre do termo “trouble”, presente no título do livro *Gender Trouble* (Butler, 2015), por entender que gênero causa mais “encrenca” do que “problemas”. A encrenca se dá na tendência de domesticar tal conceito sem partilhar da mirada que “para se estudar efetivamente gênero é preciso considerar os processos de subjetivação que nos constituem e também levar em conta o político, e este tem sido um ponto cego nas teorizações em psicologia” (Azerêdo, 2010, p. 11). A autora tensiona os saberes produzidos pela Psicologia quando esta se rende ao imperativo de desvelar a “verdade sobre o gênero” e busca respostas em fatos, tentando diferenciá-los da ficção.

Inicialmente, vislumbrei no conceito de dissidências um caminho possível de investigação. Estava aguçada a compreender como as crianças que performam suas sexualidades e gêneros de formas não normativas resistem, tensionam, ou reproduzem a cisheteronormatividade dentro do espaço escolar. Estava visando os processos de subjetivação e condições concretas que possibilitariam ou não as (r)existências dessas crianças, dialogando com a rede de relações em que estão inseridas, tendo a análise interseccional a partir dos marcadores de gênero, sexualidade, geração, raça e classe. Esse foi o bastão que segurei por algum tempo no percurso do mestrado.

Mais alguns remelexos daqui e acolá, problematizei outros pontos dessa pesquisa. Alguma(s) coisa(s) estava(m) me incomodando nessa minha busca por crianças dissidentes, como se eu estivesse com uma lupa nas mãos, tentando a todo custo, identificá-las. Quem nomeia a dissidência da criança? Questionava-me se algumas das cenas que presenciava caracterizariam uma criança como dissidente ou não. Pois bem, fiquei com o incômodo.

Fernando Seffner (2013), ao debater ações de três escolas públicas em Porto Alegre voltadas para “combate à homofobia”, “respeito pela diversidade” e “inclusão para todos”, chama atenção para a preocupação das escolas em falar com e sobre alunas/os/es “diferentes”, mas sem questionar as normas de gênero e sexualidade. As normas, por serem naturalizadas, não são debatidas, logo “uma das astúcias da norma é não dizer de si” (p. 155).

Fazendo e desfazendo o percurso da pesquisa, ocorreu-me que essa tentativa de localizar “crianças dissidentes” remetia a algo que eu justamente condenava: a perspectiva essencialista e estabilizadora em si mesma, como se a criança fosse dissidente em todas as suas dimensões, de modo findado. Foi quando pareceu mais apropriado me atentar a discursos, comportamentos e ações que me informassem alguma dissidência de gênero e

sexualidade em ato, tendo como participantes da pesquisa crianças sem esse recorte de “crianças dissidentes das normas de gênero e sexualidade”, como havia pensado anteriormente.

A inscrição da interseccionalidade no campo dos estudos subalternos abre possibilidade de diálogo com outros campos de saber produzidos a partir do conhecimento situado, como são os estudos *queer*, decoloniais, críticos da infância, feminismos interseccionais e pós-estruturalistas, por partir de experiências localizadas, contrapondo o pressuposto neutro, universal e acrítico da ciência moderna. Para isso, o modo de se escrever a pesquisa também é parte importante como método e segue essa estratégia tensionadora do cânone científico. Acreditamos, então, que tais narrativas podem produzir deslocamentos e afetações que ultrapassem os muros da academia, uma vez construídas em diálogo com autoras e autores não hegemônicas/os/ques. Ao meu ver, sem essas reflexões não se chega a lugar algum, ou melhor, chega-se a lugares já conhecidos e um tanto capciosos, o lugar da produção de uma ciência neutra, universal, hegemônica. Esses conhecimentos não implicados, não conscientes das suas inclinações, estão rendidos à colonialidade e aos pressupostos da ciência moderna que buscam estabilidade e fixidez.

À luz das escolhas teórico-metodológicas que fiz, aposto num saber científico que se faz com *artesanía*.

Mãos, corpo, linhas e fios, agulhas, cacarecos, reciclagem, tecer, tecido, costura, inventar, pintar e bordar, cola, água. Escrita.

Tudo isso me remete à artesanía, não apenas de objetos e coisas das mais variadas, mas também a artesanía de saberes, de afetos coletivos, intelectuais, sensoriais, emocionais, corporificados. Inspiro-me, majoritariamente, na epistemologia feminista negra e latino-americana para tentar exercer essa forma de artesanía de saberes (Anzaldúa, 2000; Curiel, 2009; Miñoso, 2014, 2022; hooks, 2013; Haraway, 1995; Lugones, 2020), que usam de suas experiências, corpos e dores como fonte para suas escritas, sejam elas acadêmicas ou não. Os escritos dessas mulheres me oferecem suas linhas para que, junto delas, eu também possa fazer o exercício de artesanía.

Em especial, trago Gloria Anzaldúa. Suas cartas-poema publicadas são viscerais, atordoantes, e especialmente tocantes para mim. Em seu texto *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo* (2000), Anzaldúa vomita em palavras suas dores e revoltas pelo sistema racista e sexista que a aprisiona e também as suas *hermanas* de

cor. Para ela, vida e escrita fazem amálgama, pois bebem da mesma fonte: a experiência. “O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras” (p. 233).

Aprendi com Anzaldúa (2000) que o ato de “escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder” (p. 234).

Sua pele deve ser sensível suficiente para o beijo mais suave e dura o bastante para protegê-la do desdém. Se for cuspir na cara do mundo, tenha certeza de estar de costas para o vento. Escreva sobre o que mais nos liga à vida, a sensação do corpo, a imagem vista, a expansão da psique em tranquilidade: momentos de alta intensidade, seus movimentos, sons, pensamentos. *Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiência* (Anzaldúa, 2000, p. 235, grifo da autora).

Esse trecho me transmite a potência de uma escrita viva, pulsante, carregada de histórias e marcas, não apenas individuais, da própria autora, mas diz de um coletivo, de uma história em comum de mulheres de cor, subalternizadas pela estrutura colonial, patriarcal, branca e cisheterocentrada. Não conseguiria transmitir essa ideia de forma tão contundente quanto Anzaldúa, essas palavras me tocaram intimamente, formaram uma parte muito importante do entendimento do meu lugar, minha relação com a escrita, com a experiência, com tudo que me afeta. Afetações também são saberes, o corpo também é *locus* de pesquisa. Senti-me, então, autorizada, mesmo que esse texto seja direcionado às mulheres de cor, e ainda mais responsável por adotar esse posicionamento na produção da ciência, como é o caso deste trabalho, ao arriscar expressar minhas percepções, sentimentos, pensamentos de forma mais livre e em primeira pessoa.

Durante a escrita dos diários de campo uma certa exaustão tomava conta de mim. Eram tantas, tantas coisas acontecendo, ao mesmo tempo... falas, expressões, sentimentos presentes, que só escrever parecia não dar conta, palavra nenhuma consegue de fato dar conta da experiência, do vivido. Encontro uma passagem de Conceição Evaristo (2020) que me abraça no sentimento de incompletude em escrever: “mas sei também que palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio” (p. 37).

Por isso, escrever é sempre uma tentativa, provisória, parcial, tentativa de fazer chegar a quem lê algo próximo do que de fato aconteceu. Ficção. Entre o que escrevo e o que chega a quem lê há um abismo, e isso não precisa ser um problema. Seguimos.

2 ALINHAVANDO TEORIA E MÉTODO

2.1 Epistemologia decolonial, feminismos interseccionais, estudos críticos da infância, pós-estruturalistas e *queer*

Nesta invocação de tempo ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando numa canoa: Os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que o seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência falou: “Nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente”. Eu achei tão bonito que aqueles meninos ansiavam por alguma coisa que os seus antepassados haviam ensinado, e tão belo quanto que a valorizassem no instante presente. Esses meninos que vejo em minha memória não estão correndo atrás de uma prospectiva do tempo nem de algo que está em algum outro canto, mas do que vai acontecer exatamente aqui, neste lugar ancestral que é seu território, dentro dos rios.

Futuro Ancestral, Ailton Krenak

Este capítulo visa apresentar as linhas que utilizo para tecer as bases desse trabalho. São elas: os estudos decoloniais; estudos críticos da infância; feminismo interseccional; estudos pós-estruturalistas e *queer*, a partir de teóricas/os como bell hooks (2001, 2000, 2013), Glória Anzaldúa (2000), Jorge Larrosa (2002; 2010), Judith Butler (2015; 2018; 2019), Maria Lugones (2020), Michel Foucault (1977; 2004; 2014), Patrícia Hill Collins (2019; 2020; 2022), Ramón Grosfoguel (2016), Silvia Federici (2019) e outras/os.

Optei por unificar os aspectos teóricos e metodológicos por compreender que não há uma cisão entre eles, sendo ambos entrelaçados no fazer da pesquisa, assim como não há separação entre vida e escrita (Anzaldúa, 2000; Mohanty, 2008). Toda metodologia é embasada por uma teoria e, para funcionarem de forma articulada, precisam estar em coerência com os pressupostos epistemológicos.

Acredito que quem pesquisa necessita revistar suas intenções, sua própria história e sua relação com o tema/campo que pretende pesquisar, pois, a partir do prisma da

pesquisa-intervenção (Castro, 2008; Rocha; Aguiar, 2003), que pretende o engajamento político com a transformação social, requer falar de um lugar também da experiência, da afetação, de um saber situado (Haraway, 1995).

A pesquisa-intervenção compõe o referencial teórico-metodológico desta dissertação por romper com a visão fragmentada do indivíduo, que objetiva a sua adaptabilidade ao contexto social dominante. Essa perspectiva traz a pesquisa como um ato político e necessariamente intervencionista em seu campo de atuação, já que se propõe a contribuir para emancipação social através da construção coletiva e pela recusa da postura de “psicologizar” as pessoas e fenômenos encontrados (Rocha; Aguiar, 2003).

A pesquisa-intervenção se dá pela construção dialógica com as crianças, nos sendo exigida a reflexão constante sobre o nosso lugar de pesquisadoras adultas, já que a lógica adultocêntrica construída em nós está sempre presente como um legado deixado pelas raízes capitalistas, eurocêntricas e coloniais.

Tendo em vista que hegemonicamente a produção do saber foi, e ainda é, a partir do homem, branco, europeu (Grosfoguel, 2016) e por conseguinte heterossexual e cisgênero, por que pesquisar de acordo com a hegemonia? Em coerência com o meu posicionamento diante do tema proposto, o aporte teórico-metodológico também necessita ser subvertido.

Os estudos decoloniais tecem críticas às produções de conhecimento ditas neutras. A decolonialidade enquanto campo de pesquisa, pensamento e saberes teve suas movimentações iniciadas em 1990, a partir das críticas aos modelos coloniais de poder, saber e ser (Lugones, 2020). Localizar uma pesquisa dentro da perspectiva decolonial significa afirmar-se contra a hegemonia produzida e imposta pelo norte global, em detrimento dos modos de pensar do sul global. Essa perspectiva afronta diretamente o cientificismo que ascendeu na modernidade, que pregava a neutralidade, individualidade, racionalismo e verdade universal (Miñoso, 2014).

Contudo, não se trata de descartar todas as produções do eixo euro-americano, mas sim, olhá-las de maneira crítica e buscar inspiração em autores/as que flertam com a perspectiva crítica da emancipação social como horizonte, rompendo com a visão fragmentada do indivíduo, que objetiva a sua adaptabilidade ao contexto social dominante (Dulci; Malheiros, 2021).

Estudos decoloniais denunciam o epistemicídio das vozes subalternas. Com a ascensão da modernidade e colonização do sul global, seus modos de vida, de conhecimento, de práticas, de cura, foram violentamente apagados em prol do saber-fazer colonial (Miñoso, 2014). Os grupos subalternizados foram relegados à margem do conhecimento, em que

imperava apenas o que obedecia aos pressupostos de neutralidade, de assepsia, distante dos afetos e experiências.

Encontrei no conceito de *experiência*, segundo o pedagogo espanhol Jorge Larrosa, pistas importantes para chegar ao lugar de afetação pretendido com essa pesquisa. O autor apresenta a experiência como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21), diferentemente da postura neutra, imparcial, que não se implica nem se afeta naquilo que se propõe. A experiência, então, pode ser apreendida através de alguns caminhos já que não se restringem ao relato verbal. A experiência pode ser acessada com brincadeiras, narrativas, imagens, sons e movimentos.

bell hooks (2013) se aproxima de Larrosa trazendo a experiência para o processo de aprendizagem. hooks, sendo do campo da Educação e tendo bebido da fonte de Paulo Freire e sua Pedagogia engajada, parte da experiência como conhecimento que precisa compor o cotidiano em sala de aula, partindo da ideia de que ela deve ser ensinada “como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer” (p. 114).

A autora assinala que há muito da experiência pessoal que embasa as teorizações feministas, como fonte de onde se alicerça um conhecimento crítico, situado. Através do testemunho pessoal de feministas, que, ao mesmo tempo estão lidando com os problemas práticos do coletivo como o fim da violência contra a mulher e crianças, necessidade de alfabetização de pessoas negras sem acesso aos estudos formais, entre outros, também usam dessas experiências para teorizações feministas. As mesmas mulheres que lutam na prática são as que elucubram teoricamente acerca dos movimentos feministas.

hooks adverte de um risco que o uso da experiência como conhecimento pode envolver: quando a experiência pessoal é usada para fazer generalizações totalizadoras que silenciam e excluem outras experiências e formas de conhecimento. O perigo de uma história única (Adichie, 2019) é que em nome da “autoridade da experiência” (hooks, 2013. p. 122) a ideia de competição seja ainda mais acirrada do que já vem acontecendo, tendo em vista o sistema capitalista vigente em nossa sociedade que produz individualidades competidoras. Ainda que sob perigo da experiência ser usada como estratégia essencialista, bell hooks não abre mão da experiência, por encontrar nela uma fonte poderosa de conhecimento tácito, vivo, pulsante, que é da realidade vivida. Para hooks, transmissão de conhecimento algum se equipara ao poder transformador da experiência, e para se distanciar do termo “autoridade da experiência”, que goza de uma série de privilégios quando acionada como ponto de vista, ela usa a expressão “paixão da experiência”, que compreende muitos sentimentos, mas

principalmente o sofrimento, “pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento” (p. 124).

Embora pudesse deixar subentendido o significado do conceito de experiência que emprego, considero relevante dar mais contornos ao que chamo de experiência e sua importância basilar para toda e qualquer movimentação dessa pesquisa. Fazer o exercício de estar presente e atenta ao que me toca e também o que toca as crianças com que trabalhei, a escola e todo o coletivo envolvido nesse percurso facilita o desprendimento dos conteúdos verbalizados como único caminho de acesso à experiência. Se, para ter experiência é preciso ter afetações, minha busca não poderia se dirigir aos discursos rendidos ao automatismo, racionalizados, engessados, despersonalizados, mas sim uma compreensão mais profunda, que passa pelo sentido e pelos afetos produzidos.

Partilhando do prisma contra-hegemônico, a interseccionalidade enquanto teoria e método aponta a necessidade dos marcadores da diferença serem abordados também em sua metodologia, pois não se sustenta apenas como referencial teórico, haja visto a própria história de sua origem no movimento feminista negro. A interseccionalidade é nomeada somente na década de 1990, ainda que práticas de pesquisa e metodologias feministas negras que articulavam gênero, raça e classe já vinham sendo praticadas décadas antes, a partir do enfrentamento de mulheres negras às opressões de gênero, raça e classe que vivenciavam. À medida em que não se viam contempladas nas pautas trazidas pelo feminismo hegemônico (branco), questionavam a centralidade do gênero como marcador principal na análise das diferenças, construíram as bases que denunciavam a negligência do fator racial no debate, bem como outros marcadores sociais importantes como a classe, nacionalidade e sexualidade, por exemplo (Díaz-Benítez; Mattos, 2019).

Enquanto feministas brancas estavam lutando pelo direito ao aborto, feministas negras chamavam a atenção para seu direito à maternidade sem a intervenção do Estado. Se mulheres brancas lutavam pelo direito do não confinamento ao seu lar, mulheres negras estavam desempenhando o papel doméstico como empregadas, babás e cozinheiras na casa dessas mesmas mulheres (Díaz-Benítez; Mattos, 2019). Aqui, percebemos como as mulheres negras sofrem com a culpabilização de suas condições sociais quando são desconsiderados seus atravessamentos pela intersecção de raça, classe e gênero, dentre outras.

Esses exemplos denunciam que problematizações de feministas brancas em relação às categorias de “família”, “reprodução” e “trabalho”, enquanto produto do patriarcado, mais uma vez dizem respeito às suas realidades; não basta analisar as relações de poder entre

homem e mulher, é preciso considerar o racismo e a desigualdade de classe enquanto eixos estruturantes do patriarcado (Collins, 2019).

Outro ponto interessante a ser destacado na elaboração do conceito de interseccionalidade diz respeito às experiências coletivas de mulheres negras do movimento feminista estadunidense. Dentro dele, essas experiências aparecem não apenas através de análises contextuais, mas também com o potencial criativo de “oferecer respostas concretas para problemas concretos” (Díaz-Benítez; Mattos, 2019, p. 74). Ou seja, dado o contexto herdeiro do colonialismo de pessoas negras, especialmente as mulheres, fez-se necessário pensar e executar formas de sobrevivência em meio a condições de extrema violência e pobreza. Para o feminismo negro é preciso refletir sobre saídas coletivas para problemas coletivos, como criação de programas de subsistência alimentar, programas para procura de emprego e cooperativa de trabalho, a partir da realidade vivenciada, como traz Collins (2019).

Patrícia Hill Collins (2022) explica que existe uma epistemologia específica do pensamento feminista negro, uma teoria abrangente de conhecimento que tem sido desvalorizada pelos processos dominantes de validação de conhecimento, como as universidades, e que, apesar disso, é reconhecido e compartilhado entre as mulheres negras. Collins (2022) afirma que a dimensão principal da epistemologia feminista negra está na experiência vivida como critério de significado, e que o ativismo das mulheres negras se desenvolve em duas dimensões primárias: a primeira é a luta pela sobrevivência e a segunda é a luta pela transformação institucional, sendo essas duas interdependentes.

Como já foi falado anteriormente, o conceito não se sustenta a partir de um acúmulo de experiências de opressão, por não equivaler desigualdade e diferença, bem como não se dá pelo igual acúmulo de categorias com as quais a pesquisadora irá trabalhar, pois estas não são estanques e essencialistas, sendo apenas compreendidas em articulação, ou seja, em relação umas com as outras. Collins e Bilge (2020), ao investigarem as ideias centrais interseccionais, elencam a relacionalidade como uma dentre seis: 1) desigualdade social; 2) relações de poder; 3) contexto social; 4) justiça social; 5) complexidade; e 6) relacionalidade.

Portanto, pensar a interseccionalidade enquanto método remonta sempre sua origem, aproximando academia e demais instituições de produção de conhecimento das lutas dos movimentos sociais. A teoria deve nos auxiliar a vislumbrar os entrecruzamentos das categorias em análise como resposta às estruturas de poder dentro de um contexto específico, sem prescindir do fato de que a própria pesquisa se constroi na feitura, na relação com o campo, indicando a intervenção sobre o mesmo (Collins; Bilge, 2020).

Díaz-Benítez e Mattos (2019) afirmam que a pesquisa na perspectiva interseccional se faz diante de uma exigência política, uma vez que o desafio desta abordagem “é produzir saberes que, ao discutirem as lógicas de opressão e as condições de subjetivação em determinados contextos, assim como as resistências, contribuam com a luta contra essas opressões mesmas, complexificando suas análises e perspectivas” (p. 84). Por estar em disputa com a produção hegemônica de saber, a pesquisa interseccional, partindo da periferia dessa produção, está dentro dessa chamada pesquisa-ativismo desde que explicita os lugares e contextos onde é produzida, evidenciando os seus atravessamentos sobre o fazer-pesquisa da pesquisadora. Logo, essa explicitação do contexto da pesquisa e da localização da pesquisadora deve visibilizar as relações de poder ali existentes, onde nos posicionamos, assim como os tensionamentos e ambivalências, derivados do agenciamento no campo.

Gracia Trujillo (2022), socióloga espanhola, brinca ao dizer que “definir *queer* es algo, en realidad, muy poco *queer*” (p. 24), mostrando que se valer de caixas, definições e limites contrapõe o que e como tem se entendido o *queer*. Há muitas formas de contrapor a normalidade, uma delas é o *queer*, traduzido como algo estranho, esquisito, negativo, sujo e registrado seu primeiro uso em 1894 em referência à homossexualidade, mais especificamente a homens gays afeminados. Contudo, as práticas políticas *queer*, ou transviadas, no contexto brasileiro não surgiram dos Estados Unidos, tampouco se refere meramente a algo acadêmico.

Queer assinala um desvio da norma sexo-gênero, ao sair pela tangente, ou deixando um rastro brilhante, como a autora desenha. Esse desencaixe, não pertencimento, aquilo que excede, pode ser uma forma de dar contornos em que se nomeia *queer*, aquilo que resiste nas margens, entre o limiar dos sexos, dos gêneros, das identidades. O problema de habitar a margem é entender que estamos na borda da inteligibilidade, e não ser lido ou reconhecido pode traduzir em ter mais problemas no acesso de direitos e uma vida livre de violência (Trujillo, 2022).

Ainda segundo a autora, são os processos normatizadores que mantêm a heterossexualidade como a forma elemental de condição humana, modelo de relação entre os gêneros e como meios de reprodução sem os quais a sociedade não existiria. Assim, o problema não é a heterossexualidade como conjunto de práticas sexuais, mas a heterossexualidade como regime político e a cisheteronormatividade como marco cultural. Os estudos *queer* também operam críticas às pessoas LGBTQ+ que querem se enquadrar no sistema cisheteronormativo, sem questionar as estruturas de opressão e violência.

Rejeitar o contrato heterossexual e também rejeitá-lo como prática de conhecimento, como assinala Teresa de Lauretis, é um giro epistemológico que abre possibilidades de saber.

Queer é um posicionamento político e uma epistemologia, isso é, uma ferramenta, um conjunto delas, que nos pode ser útil para observar e interpretar o mundo de forma diferente, de maneira crítica; um processo, uma ação, não uma identidade. Esse giro epistemológico propõe abandonar o espectro de normatividade que trata as dissidências da cisheteronormatividade como minorias sexuais, e passa a entendê-las como diferença, como reinvenção criativa de outros modos de existência (Trujillo, 2022).

As diferenças não são o problema, e sim as hierarquias que se estabelecem entre elas. A hierarquia das diferenças serve ao sistema heteronormativo, ele não só precisa dos desviantes para existir, como também reforça uns aos outros com as penalizações do estranho. Segundo Audre Lorde (2003), citada por Trujillo (2022), a diferença pode ser entendida como espaço, como casa, lugar de encontro onde pode refugiar-se e compartilhar experiências para além das categorias identitárias.

A autora nos alerta para o uso do termo *queer* como guarda chuva, que pode nos fortalecer como sexualidades periféricas, mas há o risco de homogeneizar e apagar nossas diferenças. Não se trata de uma substituição dessas categorias por *queer*, num sentido apenas de ser uma terminologia melhor ou moderna, mais *cool*.

Para Trujillo (2022), *queer* é um projeto crítico, herdeiro da tradição feminista e anticolonial, que tem como objetivo a análise e a desconstrução dos processos históricos e culturais que conduziram a invenção do corpo branco e cisheterossexual como ficção dominando no Ocidente. *Queer* é um chamamento para seguirmos resistindo e defendendo nosso direito de não normalidade, de estranheza, desvios, raridade.

2.2 A infância sob demanda colonial

Após a primeira guerra mundial, o conceito de infância reaparece na Europa. O momento pós-guerra, em que a Europa volta contra si e ataca seus próprios países, faz com que o continente se questione sobre quem, agora, seria o Outro da Europa.

Durante a expansão colonial, no século XV, a Europa já se questionava sobre a alteridade, como mostra a disputa entre o filósofo Gines de Sepúlveda e o padre dominicano e bispo de Chiapas Bartolomé de Las Casas (Grosfoguel, 2016). O primeiro “concebía a hierarquia como condição natural da sociedade humana; a segunda – representada por Las Casas –, apelando ao universalismo cristão, afirmava ser a igualdade o estado natural” (López, 2008, p. 25). Porém, em ambos os lados a ideia de infância é acionada, ora associando aos indígenas características de irracionalidade e imaturidade próprios de uma

criança, ora como inocente e dócil. López (2008) chama de “dobradiça” a articulação de ambas as ideias de infância, mutuamente acionadas, que compõe um conceito-chave para o avanço da conquista em termos pedagógicos.

A indeterminação entre identidade e a diferença, igualdade e a desigualdade, são as principais categorias que conferem um *status* ambíguo à infância, segundo Todorov (1999), citado por López (2008). A infância faz das crianças, ao mesmo tempo, "um de nós, no sentido de terem nascido de nós e de prolongarem nossa existência depois da morte, e diferentes de nós, na medida em que não falam nossa língua e desconhecem nossos costumes" (López, 2008, p. 26).

O colonialismo, como tecnologia de controle social, nasce:

A partir das bases jurídicas do Império Romano e da universalidade do Cristianismo, a Europa inventou o colonialismo, uma das mais sutis tecnologias sociais, cujo mecanismo consiste no estabelecimento de uma “identidade-diferencial” que suspende a igualdade no tempo, negando-a e prometendo-a simultaneamente. Esse mecanismo será concebido pela Escola de Salamanca como “evangelização”. Posteriormente, despojado de seu conteúdo religioso, será adotado por outras potências coloniais européias sob o nome de “processo civilizatório” (López, 2008, p. 26).

Pensar o Outro como criança justifica a investida tutelar, pedagógica e evangelizadora das expedições coloniais na América, sustentando que indígenas são como crianças. Logo, a América era vista como uma criança pela Europa. A relação com o Outro da Europa, como foi (e ainda é, na relação de colonialismo atual) na invasão das Américas, coloca os povos sulamericanos como sujeitos dessa infância em falta, abrindo espaço para as projeções da neurose colonial, ao passo que nega esse Outro, afirmando sua superioridade e ideia de progresso: “assim, os habitantes originários da América podem ser anjos ou demônios, porque no fundo não são nada ainda é só chegarão a ser por meio da progressiva assimilação à cultura dos conquistadores” (López, 2008, p. 28).

Neste sentido, a história da infância sempre é, também, a história dos conceitos e visões da infância. Liebel (2019) sustenta a tese de que a existência de meninos e meninas, assim como os conceitos da infância surgidos na baixa idade média, na Europa, estão intrinsecamente atrelados à colonização de outras partes do mundo.

A infância, no limbo entre identidade e diferença, compõe a sua imagem como “não ser”, ou “não ser ainda”, como o que falta, como uma promessa de futuro, de tempo vindouro. O “ainda não” que sustenta a infância é um dispositivo de ordem temporal desenvolvido no século XVI, que serviu à colonização pelas vias “educativas” da civilização ou evangelização. Tal dispositivo também opera com a suspensão temporal de igualdade, uma vez que promete

um tempo em que a igualdade virá, ao passo que nunca é preenchida justamente pela permanente positivação.

A colonização é um acontecimento que interfere diretamente na ordem temporal, que cria um novo tempo. Por isso, na América Latina, a invasão europeia é o acontecimento a partir do qual o tempo e o espaço foram afetados, destruídos e recriados, para uma nova experiência existencial. Nas palavras de Maximiliano López (2008):

Um acontecimento não é um conceito, senão um evento que transforma de modo singular o que estou denominando mundo ou campo de forças. Um acontecimento é sempre vivido como uma suspensão do tempo, uma reconfiguração do espaço e uma alteração da causalidade. Um acontecimento inaugura outra forma de pensar e de perceber. É vivido como a criação de outro mundo, dentro do mesmo mundo. A conquista da América foi esse acontecimento eminente que produziu, por destruição, a emergência de nosso mundo (p. 32).

O que se inaugura com o trauma colonial devido à invasão europeia é uma existência em atraso. Já que a referência de mundo passa a ser a Europa, na América Latina o que se vive é um reflexo atrasado; nem presente, nem futuro, e sim o atraso. Nossa concepção de mundo periférica ao etnocentrismo europeu nos faz tomá-los como medida temporal fixa e de espacialidade, como se “lá” fosse o mundo e aqui o fora dele. Aprendemos que a época medieval conhecida como os tempos de escuridão tomou a Europa como referência de acontecimento, e portanto de tempo, a ponto de não nos questionarmos se foi um período em que a Europa esteve em atraso em relação ao Oriente, logo, em posição periférica. A relação colonial também diz das coisas e seus nomes, pois, recebemos primeiro o nome, antes de se ter existência (López, 2008).

Com a invenção da infância também são inventadas a normalidade e a perversão, dado que a infância tão logo enunciada já evoca a correção, disciplina, conserto, para que se liberte da condição infantil e se torne adulto. Moruzzi (2017) recorre a Corazza (2001) para formular que a infantilização da criança é necessária para que o adulto esteja a salvo dessa condição precária, perversa que é a infância e a infantilização. A adulez, portanto, torna-se a referência de sujeito, de norma. Nas palavras de Corazza (2001, p. 7): “olhando para sua suposta infância, os adultos se afirmaram como O Verdadeiro, a quem todos os diferentes devem se assemelhar. Por isso, precisamos dos infantis: para conhecer melhor, por contraste, a nossa essência e comprovar como somos normais”.

Liebel (2019) afirma que certamente a colonização das infâncias serviu para que crianças fossem “educadas” sobre sua própria condição de infantis, de submissão perante ao ser adulto, já desenvolvido e pleno de suas capacidades, independente se pertencia a classe

dominante ou a grupos sociais subalternos. Liebel concorda com López (2008), quando afirma que a construção da infância pela colonialidade colide com a dos povos indígenas que não a concebem como seres irracionais, em desenvolvimento rumo à adulez racional e evoluída, e para isso precisaria estar separada e subordinada aos adultos.

Ailton Krenak fala exatamente disso no seu livro *Futuro Ancestral* (2022), que diferencia a produção da pessoa, feita ligada a práticas antigas de diversos povos originários, da moldagem de alguém, produto de recursos pedagógicos modernos. A diferença está no que subjaz tais ideias. Enquanto uma parte concebe que todos compartilham de uma transcendência, e portanto *já somos*, chegamos aqui já prontos, outra pensa a infância como um recipiente a ser preenchido e formatado. Isso reflete na prática de povos indígenas para com suas crianças é de orientação, não de educação, quando um sentido de experiência coletiva é mais importante do que a individualidade.

Krenak (2022) aposta na ideia de que o futuro que não existe, apenas o imaginamos, é uma ilusão. Aliada à ideia de futuro, a aceleração em que estamos submetidos, e submetemos as crianças é um sintoma, uma violência. A criança é concebida como um ser inventivo, cheio de subjetividade, portadora de boas novas, e assim, capaz de inventar outros mundos, no momento presente, contrapondo fantasia de um futuro imaginário.

A experiência de sujeito coletivo que se percebe pertencente a um todo, para além dos humanos, incluindo seres não humanos, sensível ao perceber a vida que pulsa nas árvores, nos rios, nas rochas, invoca o potencial criativo de intervir e recriar outros mundos, outras narrativas e memórias, outra relação com o tempo e com a vida, são apostas para uma educação no tempo presente (Krenak, 2022).

Liebel (2019) traz de Ashcroft (2001) a ênfase de que o conceito filosófico de infância nasceu na mesma época que surgiu a raça como categoria de diferenciação física e biológica. A criança, igual e diferente ao mesmo tempo, mantém as contradições da retórica imperial: a submissão corresponde a idealização; a negação com a confirmação, a exploração com a formação; a autoridade com a tutela. Em Locke (1690) e Rousseau (1762), Liebel (2019) associa as ideias de "tábula rasa" e "bom selvagem", respectivamente, ambos enquanto conceitos que justificam o paternalismo do empreendimento colonial.

Uma das consequências mais importantes da vinculação da infância com a conquista colonial foi o conceito de desenvolvimento que surgiu no final do século XIX, e que posicionou os países não europeus na posição de eternamente atrasados. A estrita separação, inclusive por ambientes reservados, entre infância e adulez é característica da sociedade burguesa, que reproduz o pensamento binário, alicerce da modernidade, que reduz a um jogo

de oposição em que nenhuma aproximação é possível, tal como o bom e mau, superior e inferior, verdadeiro e falso, normal e anormal, civilizado e selvagem, segundo Liebel (2019).

A psicóloga brasileira Maria Helena Souza Patto (2010) aponta que a origem do pensamento científico brasileiro teve em suas bases três correntes europeias do século XIX: o positivismo; o darwinismo social e o evolucionismo, sendo a filosofia positivista quem encabeçou a narrativa da ordem social como condição de progresso. A aplicação da biologia ao campo social foi apropriada pelas ciências sociais que passou a justificar as desigualdades sociais com conceitos biológicos de luta pela vida e sobrevivência do mais apto.

Do darwinismo social nasceram as ciências modernas, como a antropologia de cunho biológico e a psicologia científica, por exemplo. Nesse bojo nasce o dispositivo de raça e sob a prerrogativa da maturação biológica, evolução, sobrevivência do mais apto e hereditariedade é que o racismo científico deu as caras, através de cientistas como Francis Galton, Cesare Lombroso, e no Brasil sobressaem os nomes de Gilberto Freyre e Nina Rodrigues, dentre outros eugenistas (Patto, 2010).

É no cenário burguês ocidental que a psicologia do desenvolvimento é legitimada. Capturando as retóricas da saúde, sucesso, felicidade, maturidade, produtividade, heterossexualidade e cisgeneridade compulsória como crivos para a ideologia da normalidade e do progresso, o discurso do desenvolvimento na psicologia foi capaz de medir e hierarquizar indivíduos, ou seja, exercer controle (Souza; Salgado; Magnabosco, 2018).

A infância, personagem central do desenvolvimento, é tomada simbolicamente como única e universal, ou seja, alienada de um dado momento na história, retirada de seu contexto sócio-político de crianças reais. A invenção da infância diz de uma criança ficcional, performativa de uma “criança ideal-típica” (Burman, 2008 *apud* Souza; Salgado e Magnabosco, 2018), e se há a prototípica, o progresso encarnado, há também aquelas que não se enquadram sofrem as penalizações pelos seus excessos ou faltas diante do ideal de normalidade.

Essa visão da vida segmentada em etapas e em progresso ininterrupto, cujo objetivo é a adulez, a racionalidade, a produtividade e o lucro, serviram ao projeto neocolonial e de desenvolvimento capitalista (Souza; Salgado; Magnabosco, 2018). Em nome do desenvolvimento, da ordem e do progresso, cometem-se ataques contra a vida de seres humanos (e não humanos) em defesa de macroestruturas de desigualdade social, da meritocracia, destruição de políticas sociais, avanços do fascismo, do racismo, da misoginia, da exploração da natureza como recurso inesgotável, dentre outras formas de violência e exclusão social.

Aqui, cabe a pergunta: mas, desenvolvimento e progresso para quem? acima de quais valores? Ordem porque mantém as estruturas subalternas silenciadas, progresso porque havia uma base escravocrata que deu sustentação para o acúmulo de riquezas da burguesia enquanto a desigualdade social se acirrava.

López (2008), inspirado em Agamben (2005), aponta que a verdadeira revolução deve ser em relação ao tempo. (Re)criar outros tempos, um tempo próprio, que liberte da crença de progresso e evolução linear, que suspenda o “ainda não” por um novo tempo.

Talvez seja algo nesse sentido que Ailton Krenak (2020) nos diz com a passagem “quando você sentir que o céu está ficando muito baixo, é só empurrá-lo e respirar” (p. 28). A suspensão do céu como *ideia para adiar o fim do mundo* é uma expansão de horizontes existenciais, e por meio da força criativa, poética e narrativas de histórias, danças, cantos é possível fabricar “milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos” (p. 63) que não nos tiram da queda, mas fazem surgir novas possibilidades de experiência em vida.

Trago bell hooks (2013) com a ideia dos paraquedas de Krenak, ela parece me falar de algumas formas que encontrou para fabricar seus paraquedas coloridos. A partir de inspiração freiriana, bell hooks diz do objetivo central da pedagogia transformadora é partilhar a responsabilidade de contribuição coletiva das aulas, em que sai do/a professor/a a responsabilidade por conduzir a aula exclusivamente enquanto estudantes são chamados a se implicar no compromisso compartilhado do conhecimento em sala de aula, criando uma comunidade de aprendizado que partilha de um objetivo em comum. bell hooks coloca isso em prática através de diários, em que cada estudante de sua turma possui, e nele estudantes fazem suas anotações e comentários e partilham com a turma, já que muitos alunos, especialmente pessoas negras, não participam da aula através de sua voz, seja por desconforto ou insegurança. É por meio dessa atividade obrigatória que bell hooks exercita o reconhecimento do valor de cada voz em si mesma, e entre estudantes, garantindo que ninguém se sinta invisível.

Através de uma abordagem crítica feminista em sala de aula, que lança luz em questões de raça, classe, gênero, hooks (2013) compartilha as interpelações feitas por seus alunos quanto à dor que essas discussões provocam, uma vez que transitar por experiências difíceis de racismo, machismo, preconceito de classe e outras opressões causa desconforto para consigo e faz enxergar essas opressões em atitudes de outras pessoas. A dor presente entre seus alunos revela que não se trata apenas de ideias abstratas e teóricas, há também o questionamento de modos possíveis de ser.

2.3 Das encrencas de gênero e sexualidades na/da escola e a pesquisa com crianças

“E se uma bicha tivesse infância, como seria? [...] Não tiveram infância: infância não é coisa de bicha nem de preto/a!” (Oliveira, 2017, p. 111, grifo próprio). Essas são algumas das provocações que a doutora Megg Rayara Gomes de Oliveira faz em sua tese *O Diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Ler este trabalho me trouxe o sentimento de ter sido capturada, afetada, incomodada. Megg abre o quinto capítulo de sua tese assim: “as bichas presentes nos vários trabalhos em que debruço meus belos e pretos braços para fazer esta pesquisa são sempre adultas” (p. 111).

A autora traz a narrativa (auto)biográfica de quatro professores negros que contaram suas experiências de *bichinhas em formação* quando circulavam pelo espaço escolar em suas infâncias e, ao longo do texto, a própria autora vai se colocando para dentro de sua pesquisa, ao narrar algumas de suas experiências enquanto uma criança preta e viada.

Como Oliveira (2017) enuncia acima, dadas as condições de violências sofridas em diversas esferas, como essas crianças dissidentes, hoje, estão experienciando essa não-infância? Como os agenciamentos da normatividade de gênero e sexualidade estão roubando essas infâncias no espaço escolar? Quais as estratégias que essas crianças usam para existir e resistir dentro das forças das redes em que estão inseridas, como a escola? Quais os sentidos e significados que as crianças atribuem às suas experiências de gênero e sexualidade dissidentes da cisheteronormatividade? As escolas podem compor uma vida vivível para essas crianças?

Na intersecção de gênero, sexualidade e infância, como nomeamos esses corpos de pouca idade que fogem da matriz heteronormativa e deixam de ser inteligíveis pela gramática compulsória sexo-gênero-desejo (Butler, 2015)? Crianças trans? Crianças desviantes? Crianças desviadas? Crianças dissidentes? Criança viada? Bichas? Menina macho? Acionar a categoria crianças trans para versar sobre infância? Afinal, a prática discursiva ecoa um posicionamento epistêmico, ético-político, produzindo agência e há de se pensar sobre ela (Souza; Salgado; Mattos, 2022).

Na revisão de literatura, encontrei o livro de Sofia Favero, *Crianças trans: infâncias possíveis*, fruto de sua dissertação de mestrado. Favero (2020) discorre extensamente em indagações, como: “ser ouvida agora é ter a infância ouvida também? A fala de uma travesti adulta sobre a infância equivale à fala de uma travesti criança?” (p. 47), e logo adverte que a resposta não vem com uma simples afirmativa ou negativa, não é disso que se trata. O ponto é

que ouvir pessoas trans adultas não sobrepõe e invalida a necessidade de as próprias crianças serem ouvidas e legitimadas em seus saberes e demandas.

As provocações de Favero (2020) lançam farpas que geram muitos incômodos e questionamentos. Se o gênero é considerado uma artificialidade ficcional nos termos de masculinidade e feminilidade, como nos estudos contemporâneos pós-estruturalistas (Butler, 2015), por que quando se trata de crianças trans buscamos um teor essencialista e estável? O que impede uma criança ter se identificado como trans nesse período e na adultez isso não mais permanecer? Por que não pesquisamos, não ao menos na mesma intensidade, como se constróem as crianças heterossexuais e cisgêneras? E a identidade travesti? Por que não associamos e pesquisamos crianças travestis, sobretudo na América Latina, onde se circunscreve essa experiência?

A relação que normalmente os adultos estabelecem com as crianças se dá de modo a anular a sua alteridade, ao suporem que sabem o que é, do que se trata, que não requer tradução, como se a infância fosse transparente aos nossos olhos (Larrosa, 2010). Os saberes autorizados a dizer sobre a criança o fazem com ares de especialistas sobre o que as crianças são, o que querem e o que precisam.

Livros de psicologia infantil, estudos sociológicos, televisão, circo, filmes infantis, a consulta médica, políticas sociais, as tarefas escolares são exemplos de discursos, tecnologias, práticas e instituições que capturam o que as crianças e a infância foram, são e serão, pois, são elas, “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (Larrosa, 2010, p. 183). O encontro com a infância resguarda um enigma, como o pedagogo espanhol defende. Contudo, a infância, como um outro, sempre está um passo além da captura, do inteligível, nos inquieta e abre fissuras nas construções desses saberes especializados na infância que insistimos em produzir.

A presença enigmática da infância que escapa da captura também revela e interroga nossa vontade de saber e de poder sobre ela. Pensar a alteridade da infância, sua subjetivação, necessita que se leve em conta sua heterogeneidade, sua condição radical de diferença, que assumamos que não a sabemos, que não a controlamos e nela reside uma descontinuidade do tempo, da linearidade e das certezas.

Acolher o enigma da infância não significa nos desresponsabilizarmos pelo seu cuidado. Ao contrário, é confrontar o totalitarismo que nos habita ao tentarmos saber, prever e controlar as crianças. O encontro com a infância como outro, com o estranho, com o desconhecido, é possível a partir do deslocamento do sujeito do reconhecimento “pois é aquele que não é capaz de ver outra coisa que senão a si mesmo, aquele que percebe o que lhe

vai ao encontro a partir do que quer, do que sabe, do que imagina, do que necessita, do que deseja e do que espera” (Larrosa, 2010, p. 197).

Se, por um lado, há discursos que tornam a criança um objeto passivo de ordens e submissão, em outros momentos colocar as crianças como donas de si pode ser uma forma de aliança com o discurso neoliberal presente na colonialidade (Castro, 2008). Penso que seja necessário reconhecer meu lugar de poder na realização do campo na escola. Essa relação de poder hierárquica geracional está dada e não tenho como fugir ou me eximir dessa responsabilidade. A questão é estar ciente dessa relação, assumi-la, e trabalhar a partir dela. Como Souza, Salgado e Mattos (2022) apontam, a partir de estudos feministas e transfeministas, “uma ética possível orienta-se a partir do reconhecimento de posições de poder dos atores” (p. 12).

Souza, Salgado e Mattos (2022) enfatizam a necessidade de debater a perspectiva etária-parental como uma das forças que tensionam a agência da infância e endossa o adultocentrismo, para dar lugar ao conhecimento situado que as crianças produzem. Nessa premissa se situa o aspecto relacional desta pesquisa, pois, se a criança é enunciada pelos adultos, quais são as redes de relações que tais crianças estão inseridas? Parece-me que o exercício analítico a ser feito é de dialogar as experiências individuais de determinadas crianças com o contexto social, histórico e político que a circundam.

Em se tratando de uma desigualdade estrutural, a relação de poder entre adultos e crianças sempre estará presente e acreditar que ela pode ser superada por completo é uma armadilha. Uma vez que somos pessoas adultas e não podemos escapar dessa condição, e a lógica que estamos imersos é do adultocentrismo, logo essa estrutura estará presente em nossas pesquisas, ainda que desejemos erradicá-la a qualquer custo. Se isso está na ordem do impossível, tomei o paradoxo de que para pensar e agir de formas outras, menos autoritárias e adultocêntricas, é preciso reconhecer que esse poder me compõe, e dele não posso me abster. É nesse reconhecimento que encontro a possibilidade de fazer diferente, é assumindo esse lugar a que pertença, querendo ou não, que posso rever as minhas escolhas.

Como pontua Castro (2008), uma saída para esse desafio presente na pesquisa com crianças pode ser adotar uma postura que reconhece tal desigualdade, ou assumir a responsabilidade de problematizá-la e sustentá-la, entendendo que, uma vez posta, não se trata de algo capaz de ser superado romanticamente pelo desejo de quem pesquisa.

O infantil, qualidade imediatamente associada às crianças, é visto hegemonicamente como uma dificuldade para a pesquisa, algo da ordem do que precisa ser limpo (Castro, 2008). A contradição, a comunicação lúdica, inventividades, fantasias, brincadeiras,

descontinuidades, são encaradas como um impasse para a produção de conhecimento nessa perspectiva. Pesquisar infâncias com crianças, numa perspectiva etário-parental (Souza; Salgado; Mattos, 2022), aliançada com saberes localizados como os estudos críticos da infância, decoloniais e interseccionais, requer uma postura de abertura ao novo, à construção da pesquisa em parceria com o campo, com as crianças, ao que lhes é presente e faz sentido, enxergando o infantil como algo positivamente inerente ao trabalho com crianças.

Tratando-se de crianças, é esperado que o campo discursivo através da fala nem sempre seja a via pela qual a experiência possa ser apreendida, como narram Silva e Paraíso (2019) em sua experiência de mestrado. Ao cartografar infâncias *queer* no currículo escolar, as autoras mencionam que a primeira tentativa frustrada foi o que provocou outro processo de construção com e para as crianças, como a roda de conversa lúdica enquanto “experimentação de posturas brincantes e inventivas” (p. 5). Esse relato mostra exatamente que não são os/as pesquisadores/as que estão no controle da pesquisa, mas é à medida que a pesquisa acontece que ela é construída, não como um fato apriorístico.

Inspirada nos trabalhos de Silva e Paraíso (2019) e pelas provocações de Favero (2020), Rufino (2021), Mattos e Cavalheiro (2020) esta pesquisa, desde seu projeto, já me convocava a fazê-la de forma lúdica, divertida e colorida. Não apenas por ter crianças como colaboradoras deste trabalho, mas também para tomar a ação do brincar como uma operação da agência infantil e arma capaz de vencer a demanda colonial, recusando e subvertendo a racionalidade científica construída sob a égide da neutralidade, universalidade e consequentemente a sisudez da qual nós adultos estamos impregnados.

Acompanhando Castro (2008), não faz sentido pesquisar com crianças quando a intenção da pesquisa é aplicar determinada proposta hermeticamente construída, tal como um *script* a ser seguido. A autora chama atenção para a relação da pessoa que pesquisa com o campo pesquisado, pois “decorrente dessa visão de que não há uma extemporaneidade do pesquisador em relação ao ato de pesquisar, reconhece-se que todo dispositivo de pesquisa transforma o que se deseja pesquisar, ou seja, nenhuma pesquisa deixa de ser uma intervenção” (p. 29).

É desse lugar que a criança detém e produz seu legítimo conhecimento, na relação intersubjetiva com seus pares, a pessoa adulta que propõe a pesquisa e demais presenças. Todos esses elementos são partes constitutivas do processo de pesquisa, que marca e é marcado por ela, que atua efetivamente e afetivamente em suas experiências. Dessa forma, os métodos e teorias em que se apoia devem condizer com o compromisso político que se almeja com a pesquisa.

Essa reflexão traz à tona as categorias de subjetivação de classe social e privilégios oriundos da branquitude (Marcinik; Mattos, 2021) e que me compõem enquanto alguém que pesquisa. Estar atenta a esses marcadores da diferença, sua relação com as dinâmicas psicossociais de cada pessoa ou grupo é fundamental para uma pesquisa que visa uma prática interseccional (Collins, 2022); e a produção de saberes localizados (Haraway, 1995).

Assim como gênero, sexualidade, raça, classe social são categorias de subjetivação, a idade também é uma categoria política, histórica e contingente. Apoiado em Foucault (2006) e Butler (2006), Pocahy (2012) discute a ideia da idade como um dispositivo de inteligibilidade, aquilo que é legível, e como artefato biopolítico que controla, ordena os corpos e dita expectativas sobre a vida. Tomando o debate interseccional, a idade também diz de uma forma de performativizar o gênero, os desejos e as sexualidades, fazendo da própria categoria geração um ato performativo que enquadra a norma: um “traçado discursivo (enunciados discursivos) que ficionam o corpo como matéria de inteligibilidades engendradas em idade, aparência corporal, classe social, gênero e sexualidade” (Pocahy, 2012, p. 205).

A(s) psicologia(s) opera(m) um saber-poder sobre a infância e as crianças, em seu fazer “etarizado”, discriminando e classificando o *status* de humanidade a partir da idade, mas não como categoria isolada. A partir de qual idade temos o direito de dizer nossa sexualidade, nosso gênero? Quais direitos sobre o seu sexo tem a criança e a pessoa idosa? Se dá da mesma forma para experiências de gênero e sexualidade dissidentes e para o enquadre da cisheteronormatividade, uma vez que a heterossexualidade compulsória (Butler, 2015) opera de forma a considerar todas as pessoas heterossexuais, até que se prove o contrário?

Progresso e evolução como normativas de vida também incidem sobre as relações de gênero e sexualidade na infância, como Souza, Salgado e Magnabosco (2018) colocam em debate. A infância tem seu lugar de reconhecimento e apreço quando alinhada com cisheteronormatividade compulsória, caso contrário, eles e elas “são anulados triplamente — por anunciarem uma sexualidade e gênero fora das normas etárias, heterossexual e cisgênera” (p. 159). Essa matriz heterossexual diz de um alinhamento entre corpo, gênero e desejo sexual. Refere a coerência dos corpos em ter um sexo estável expressado mediante um gênero estável (masculino expressa homem e feminino expressa mulher) e se define historicamente por oposição a partir da prática obrigatória da heterossexualidade (Trujillo, 2022).

Para pensar a historicidade do sexo na interlocução com o campo da infância, pego a linha que Foucault (1977) me oferece, ao contar que as reformas morais e religiosas dos séculos XVI e XVII, a partir do movimento luterano, impactaram na criação de escolas cuja finalidade era a evangelização e moralização das crianças. Houve um pacto de silenciamento

e vigilância sobre o corpo da criança e qualquer gesto afetivo ou sexual, evocando nelas a vergonha e pudor, já que o corpo era considerado sujo, impuro, precisava ser coberto, vigiado, controlado. Assim, por meio da educação, o processo de normalização das crianças iniciou com um investimento na moralização dos corpos infantis. Foucault lista "quatro grandes estratégias que se desdobraram no século XIX: sexualização da criança, histerização da mulher, especificação dos perversos, regulação das populações" (p. 107).

A partir do século XVIII, a negação do corpo e do sexo da criança passou a um movimento oposto, ao considerar a existência do sexo da criança e escrutínio de seu corpo, sobre seu desenvolvimento, pensamento e também sobre a sua sexualidade. O regime de verdade constituído pelos discursos "verdadeiros e científicos" proferidos pelos especialistas do saber como a medicina orientaram a educação das crianças na Modernidade. Essa complexa rede de poderes e saberes que controla o que diz e o que não diz fizeram emergir práticas discursivas sobre a "ciência da infância", que vão dizer o que é a criança, o que é a infância, como se desenvolve, suas características físicas, morais, intelectuais, que busca conhecer sua "natureza" e essência. A criança, portanto, também entra em um regime de verdade e disciplina (Foucault, 1977).

A partir da época clássica, no século XVII, após o Concílio De Trento, a igreja pregava a censura e a repressão sexual, mas a produzia discursivamente quando incitava as pessoas a falarem sobre tal nas confissões. O sexo sofreu exames minuciosos: relatar detalhadamente o sexo, os gestos, o que fez, as fantasias, a imaginação. "Censura sobre o sexo? Pelo contrário, constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia" (Foucault, 1977, p. 25). A partir do século XVIII a incitação do sexo passou a ser também política, econômica e técnica, além de ser um discurso moral.

A pedagogia moderna surge como método de organização de tempo e espaço de forma produtiva e útil. Assim, a escola deixa de ser para poucos membros do clérigo e passa a ser uma das instituições de maior poder pelo desenvolvimento das crianças, incluindo agora o burgo e o campo. As crianças entraram massivamente nas escolas com objetivo de desenvolvimento social, passando a compor a "população". No século XVIII (Foucault, 1977), é o momento em que a disciplina do corpo individual passa a ser um governo da população.

A partir do biopoder se pratica a biopolítica, como exemplificam as práticas médicas e a literatura produzidas neste momento, que ora rogam pela proteção das crianças, tidas como

seres indefesos, inocentes, em perigo, ora rogam pela defesa da sociedade, por enxergar as crianças como seres perigosos. Moruzzi (2017) retorna em Ariès (1981) para explicitar como a infância era ambígua em sua concepção e, conseqüentemente, seu tratamento, como protegida, pois o corpo da criança foi objeto de divertimento, de “paparicação”; como um corpo a ser disciplinado pelos seus perigos, visando a igualar as crianças num padrão de normalidade, de acordo com os preceitos higiênicos e eugênicos praticados pela medicina.

Se a infância surgiu para atender aos interesses da Modernidade, produto da rede de saberes e poderes, tal como a sexualidade, a infância também é um dispositivo de poder. Tanto a sexualidade como a infância são fabricadas no interior de um conjunto heterogêneo de práticas discursivas, de leis, de medidas administrativas, de pressupostos científicos, religiosos, filosóficos, etc, tornando-os instrumentos eficazes de controle. Esse controle age em grupos específicos, como as crianças e a família, perpassando não apenas o seu corpo, como também seus hábitos, crenças, desejos, valores, sua concepção de infância e de família (Foucault, 1977).

O discurso não é apenas sobre a sexualidade e o sexo, o discurso é parte da sexualidade. A produção discursiva da sexualidade se vale do sexo que precisava ser dito, e exaustivamente, por confidência, valorizado como segredo, ou interrogatório, criando heterogeneidades sexuais. Desde o século XVIII, o sexo incita o erotismo discursivo, que

Não se multiplicaram fora do poder ou contra ele, porém lá onde ele se exercia e como meio para seu exercício; criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. Desenfurnam-no e obrigam-no a uma existência discursiva. Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo (Foucault, 1977, p. 33).

O dispositivo, como conjunto heterogêneo, é o que constitui o sujeito, o seu assujeitamento à dinâmica de poder o torna subjetivado, ou seja, sem o processo de subjetivação todo dispositivo exerceria poder de forma violenta, e não como uma forma de governabilidade. É isso que constitui a ideia de civilização, uma vez que os indivíduos estão interiorizados no regime de verdade, alinhados com saberes, práticas, discursos, leis, medidas administrativas, instituições, pressupostos religiosos, filosóficos, sem que para isso haja necessariamente esforço ou repressão violenta.

Assim, podemos dizer que não há sujeito fora das relações de saber-poder, e estes dispositivos de seu tempo é o que constituem sua subjetividade e o produzem como efeito material dessa rede. Contudo, o poder, o pensamento e a liberdade intrínsecos ao indivíduo não o encerra numa posição de passividade frente ao regime de verdade. O poder, para Foucault (1977), não é apenas repressor, é também produtor. Em sua concepção de biopolítica, onde há poder há também resistência.

Estou considerando como subjetivação o processo contínuo que se dá mediante a inscrição do sujeito na cultura, marcado por suas condições materiais e relacionais de vida. Numa perspectiva foucaultiana (1977; 2004; 2014), compreender as relações que se dão com o corpo, suas marcas racializadas, de gênero, sexualidade, sua geração, condições psicossociais, o tempo histórico em que se vive, as marcas coloniais deixadas e recebidas, denotam a intrincada relação de poder, ideais normativos e regulatórios, a que todos estamos enredados. O poder não é algo que se possui, material e inteiramente, é algo que se exerce, de maneiras difusas, contraditórias, ambivalentes, coexistentes. Assim, o poder mostra o paradoxo da sujeição: o mesmo poder que me assujeita é o que me torna sujeito com poder de questioná-lo, como Butler (2019) diz na seguinte passagem:

O assujettissement denota tanto o devir do sujeito quanto o processo de sujeição – só se habita a figura da autonomia sujeitando-se a um poder, uma sujeição que implica uma dependência radical. Para Foucault, esse processo de subjetivação ocorre, de maneira central, através do corpo (Butler, 2019, p. 89).

Portanto, o sujeito infantil é produto da infância enquanto dispositivo de poder-saber e suas práticas. Estas práticas produziram a infância moderna através de um conjunto heterogêneo de elementos que englobam instituições, práticas discursivas, leis, medidas, etc, como as práticas médicas, pedagógicas e divisórias. As práticas médicas condenaram a masturbação infantil como doença; deram à infância o estatuto de ciência, especialmente a psiquiatria que, pela infância, positiva a adulez como comportamento de normalidade e ideal de desenvolvimento a ser alcançado, alinhado com os pressupostos eugenistas de determinação do corpo infantil normal: a criança branca, higienizada, controlada, dócil e saudável. Como afirma Preciado (2014, p. 98), “a criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto”. A medicina expandiu seus ideais higienistas e eugenistas para a população em geral, orientando determinados modos de se comportar, de se vestir, de se alimentar, de cuidar do corpo, de habitar, de se relacionar e de ter parceiros sexuais, constituir família nuclear, papel da maternidade na sociedade, etc (Foucault, 1977).

Neste trabalho, quando trato de sexualidades não estou me referindo ao sexo, seja como prática, como órgãos genitais, como identidade, ou como etapa que se inicia apenas na puberdade. Trato, aqui, a sexualidade como amplo espectro que envolve eroticidades, curiosidades, experimentações, prazeres, desejos e sensações. A sexualidade como dinamismo e movimentação, presente de maneira difusa no corpo como um todo. Na esteira de Deborah Britzman (2001), entendo que sem a sexualidade não haveria curiosidade, e sem curiosidade não haveria possibilidade de aprender, e, de maneira mais radical, a psicanalista afirma que “a sexualidade é a própria alteridade” (p. 64).

Assim como Foucault, outras autoras e autores pensam a sexualidade além do prazer genitalizado e das identidades sexuais. Ainda que tais pesquisadoras/es estejam em diferentes áreas e pactuando de leituras distintas sobre a sexualidade, há a convergência em não reduzir a sexualidade em práticas sexuais e/ou identidades, como por exemplo Miñoso (2022); Butler (2015, 2019), Parker (2001), Weeks (2001), Louro (1997; 2001), hooks (2001) e outros. A fratura nas identidades sexuais, fixas e estabilizadas, teve contribuição dos estudos *queer*, que além de não se apresentar como uma identidade, é uma crítica à ela (Peres, 2013).

Por exemplo, Jasbir Puar (2015) pensa a sexualidade a partir do cineasta indiano Amit Rai, como “ecologias da sensação” — como energias afetivas em vez de identidade — que transcende as designações humanistas de hetero e gay, *queer* e não *queer*, moderno e patológico” (p. 313). A aposta de Puar na sexualidade como afeto, mosaico de sensações e forças como uma viralidade de sexualidades é que são capazes de enfraquecer as noções humanistas de sujeito que se desenvolve dentro do capital neoliberal.

Nessa visão, ainda que a escola não fale explicitamente sobre sexualidade, ela já está presente nesse espaço, pelo seu caráter subjetivo. Daí o pânico moral das escolas tratarem de gênero e sexualidade com seus estudantes, logo, “se tudo causa sexualidade ou, de forma mais interessante, se qualquer coisa pode produzir a sexualidade e, portanto, tornar a sexualidade perversa, então qual será o sujeito da educação sexual?” (Britzman, 2001, p. 75).

Como Britzman (2001) pontua, essa dinâmica da sexualidade como movimento já está presente, mas não na escola. Está presente nas artes, na música, na literatura, nos murais de rua, nas peças de teatro, na vontade de se exercitar, nos prazeres e paixões por pessoas, por ideias, por objetos, nos afetos e afetações cotidianas.

O corpo é o *locus* de experimentação de si, do mundo, em sua dimensão relacional, social e política. Como aponta bell hooks (2001), a descorporificação do processo de educação é um projeto colonial que parte da ideia de um ser universal, neutro e

excessivamente racional, onde o corpo, o desejo e a paixão são desconectados do processo de aprendizagem.

Sobre erotismo e pedagogia, hooks reforça:

Erotismo é uma força que intensifica nosso esforço global de auto-realização, de que ele pode fornecer uma base epistemológica que nos permita explicar como conhecemos aquilo que conhecemos, possibilita tanto professores quanto estudantes a usar tal energia no contexto da sala de aula de forma a revigorar a discussão e estimular a imaginação crítica (hooks, 2001, p. 85).

Família, casamento, monogamia e procriação são dispositivos acionados pela norma do desenvolvimento, que objetiva manter estruturas patriarcais e de desigualdade social, apagando outras possibilidades de existências fora da heteronorma e da cisgeneridade. O movimento de tensionar e/ou romper com esse projeto de vida nos moldes da normalidade criam lugares possíveis de outras narrativas cuja trajetória de vida embaralham as cartas desse jogo, conforme pontuam Souza, Salgado e Magnabosco (2018).

As práticas pedagógicas instauraram a instituição escolar e seu legado educacional. As instituições escolares, organizadas de diferentes formas ao longo do tempo, forjaram a história da criança e da infância. Cada vez mais rígida e disciplinar, as instituições escolares nos séculos XVI e XVII tinham a função de ensinar e, sobretudo, de coibir, cobrir e corrigir crianças e jovens quanto ao contato mundano através de seus corpos e prazeres, como a masturbação. A disciplina presente nesses espaços escolares e colegiais tinha também por finalidade a organização da vida da criança: organização do tempo e espaço, que se faz por meio de livros, brinquedos, imagens, decoração de salas, literatura, divisão por filas, regras e regimentos institucionais, lista de chamada, livro de ocorrência, músicas, etc. (Foucault, 2014).

Louro (1997) chama atenção para a importância da percepção acurada dos sentidos para apreender a escola como um todo, para além do que é visível, do que é dito, das regras e conteúdos nomeados. A escola também é composta pelas práticas cotidianas, a arquitetura, a organização do espaço físico, desde as salas aos pátios, a organização do tempo, dos objetos, das imagens, os sons e os silêncios presentes ou não, no ambiente, os valores e regras não explicitamente ditas... há detalhes e nuances que, de tão corriqueiros, são invisíveis. A instituição escolar organiza subjetividades, produz a diferença, institui normas, sentidos e informa lugares.

Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma

conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (Louro, 1997, p. 61).

A escola não apenas transmite conhecimento, mas produz identidades étnicas/raciais, de gênero, sexualidade, classe social, produz corpos saudáveis e os que não são, os corpos desejáveis e os que não são, os corpos normais e os que não são. É em Foucault (1977; 2014) que Louro (1997) se apoia na aposta de que é preciso estranhar o que é “natural” no cotidiano escolar, uma vez que esse processo de “fabricação” não ocorre sem disputa, negociação e tensionamentos entre aquilo que se incorpora e o que é rejeitado da norma. A materialidade da norma pode ser vista a partir de mínimos traços, como jeito de andar ou falar, que já denunciam, com quase certeza, de que essa ou aquela pessoa estudou em colégio normalista ou se cursou colégio militar.

Parece estar tudo em seu devido lugar, na forma mais “natural” possível, ao percebermos como os meninos usam os espaços livres de forma mais dominante, inclusive invadindo o espaço de meninas e interrompendo suas brincadeiras. A mesma observação foi feita por Maria do Mar Pereira (2012), em diversos momentos em que as meninas foram expulsas da quadra de futebol pelos meninos, que alegavam não ser de direito delas utilizarem a quadra porque não jogavam “bem”.

Ambas as pesquisadoras, Louro (1997) e Pereira (2012), trazem a educação física como um importante momento na dinâmica escolar, em que os corpos das crianças (e dos adultos) estão em evidência. Também é nessa área que a vigilância da sexualidade das crianças se torna mais presente, assim como a segregação generificada dos corpos. Nessa disciplina, a biologia é o carro chefe que justifica as normas binaristas na separação de meninos e meninas em grupos, filas, atividades distintas, devido às suas respectivas “naturezas” de habilidades físicas. As retóricas da higiene, saúde e proteção são acionadas para relegar as meninas a espaços menores e com atividades de menor contato com o corpo, a fim de protegê-las da agressividade e truculência “naturalmente” masculina, e manter o feminino no domínio doméstico.

Mas, apesar da tentativa de segregação rígida entre meninos e meninas, as crianças disputam essas normas ao brincarem nas fronteiras (*borderwork*) de gênero, ou seja, subvertendo a lógica de que meninos e meninas habitam “lados opostos”, e portanto, estão em competição, como discute a socióloga Barrie Thorne, em seu trabalho etnográfico *Gender Play* (1993).

Thorne (1993) analisa que esse tensionamento no cruzamento de fronteira produz um duplo efeito, que pode tanto diminuir o sentido das diferenças como pode também aumentá-lo. Essas atividades de atravessamento dos limites entre os gêneros, como observa a autora, trazem a brincadeira e o humor como estratégias que possibilitam tal subversão pela via do lúdico. A autora assinala justamente que as fronteiras de gênero e sexualidade são muito mais transitadas por aquelas crianças que não estão em cheque quanto à cisheteronormatividade. São crianças lidas como “normais”, isso é, heterossexuais e cisgêneras.

Já em sua pesquisa de campo, Salgado e Souza (2018) narram a cena em que duas meninas, entre cinco e seis anos, estavam brincando de “*prexecar*” com duas bonecas Barbie, embaixo de mesas dentro da sala de aula de uma escola da rede pública municipal de ensino de Rondonópolis, Mato Grosso. A pesquisadora interpela as crianças que brincavam com as duas bonecas em posições sexuais: “Ué. E aí? Menina pequena pode brincar de namoro?”, e uma das crianças responde “de brincadeira pode, mas de verdade não” (p. 252). Parece que quando crianças se sentem flagradas em práticas que são consideradas subversivas ou impróprias para a sua imagem de “criança inocente”, a enunciação de ser “uma brincadeira” é usada como uma certa esquivia discursiva; tal saída é usada por elas como uma ilha de segurança para onde correm quando precisam se esconder do olhar adulto.

O ideal de comparação para um desenvolvimento dito saudável (lê-se normativo) é sempre via adultos considerados “normais”, ou seja, heterossexuais. A escola como uma instituição que pressupõe a dicotomia masculino *versus* feminino e a cisheteronormatividade como ideal de ser, acaba por contribuir na produção de culpa por aquelas crianças e adolescentes que se veem como desviantes desse projeto generificado. O desafio presente nessa instituição é de transcender tais binarismos e entender as múltiplas identificações e expressões de gênero e sexualidade, colocando em questão as relações de poder em que nós, pessoas adultas, estamos inseridas, operando e sendo operadas (Louro, 1997).

Aqui, dou atenção especial ao que Foucault (1977) chama de práticas divisórias e identitárias de gênero e sexualidade, operadas pelo dispositivo da sexualidade e que transformam indivíduos em sujeitos subjetivados. Por meio do dispositivo da sexualidade foram produzidas categorias identitárias como homossexuais, negros/as, meninos, meninas, etc, e de forma específica compreendendo como a homossexualidade foi considerada essa sexualidade perversa, desviante, anormal; e meninos negros tendo seus corpos hipersexualizados em relação a meninos brancos.

No contexto brasileiro atual há tensionamentos acerca das narrativas sobre a infância no que tange às questões de gênero e sexualidade. Diversos âmbitos, desde a religião, família, educação e saúde, como frentes ultraconservadoras representada por Damares Alves, ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, de 2018 a 2022 (Brasil, 2021), aos movimentos sociais e a ciência, compõe uma arena de disputa. Arena essa cujo cenário, por um lado, é de negação e disseminação das chamadas “ideologias de gênero”, que aposta numa infância a ser protegida, instruída, passiva e universal, por outro, a aposta na infância como agência e sujeitos de direitos (Mattos; Cavalheiro, 2020).

Porém, não são todas as crianças salvaguardadas do imperativo da proteção. Preciado, em seu texto *Quem defende a criança queer?* de 2014, já nos cortava cirurgicamente ao questionar “quem defende os direitos da criança diferente? Os direitos do garotinho que gosta de usar rosa? Da menininha que sonha em se casar com sua melhor amiga? Os direitos da criança a mudar de gênero se ela quiser?” (Preciado, 2014, s/p).

Nessa encruzilhada entre gênero, sexualidade e infância, a escola ocupa um lugar estratégico. A escola, nos moldes da modernidade ocidental, sofreu investidas do projeto colonial, e ganhou lugar de destaque nas sociedades republicanas a partir dele, traduzindo-a como agência normativa e disciplinadora de corpos e desejos. Contudo, enxergar a escola apenas com os olhos da agenda colonial que a vê como como aparato de repressão retira dela o poder transformador e inventivo que também a traz consigo. Assim, a escola espelha um campo de tensão e disputa por sua complexidade e contradição inerentes da intersecção de instituições, como a família, infâncias e agendas políticas, guardadas as devidas especificidades entre escolas públicas e privadas em distintos contextos. Rufino (2021) agrega ao debate sobre educação na perspectiva decolonial ao propor que se a escola sofreu a demanda colonial, a tarefa da educação é vencer essa demanda e curar as feridas provocadas por ela.

Considerar a infância enquanto agência, que atua, tensiona, subverte, (re)produz, é apostar que reside nas crianças um conhecimento encarnado capaz de movimentar tais estruturas institucionais, como mostra Thiago Ranniery (2017) ao acompanhar por três anos três meninos gays estudantes em uma escola pública no estado de Sergipe. Ranniery (2017) analisa nessas trajetórias as possibilidades de dribles, deslizamentos, pertencimentos em uma escola anunciada por uma professora como uma “escola travesti”. O autor discute, então, como, mesmo a escola sendo uma instituição normativa e predominantemente opressora para jovens dissidentes de gênero e sexualidade, ainda pode ser um local que compõe a produção de vidas vivíveis.

Se, para as crianças, a “escola não pode ser um monte de janelas com o rosto das pessoas, sem poder ver e tocar” (Mattos *et al.*, 2022, p. 415), como ficou a dimensão corporal das crianças durante a pandemia? Como aprender sem tocar, sem construção de vínculo presencial, sem a interação que uma escola pode oferecer? Quais os efeitos disso no retorno presencial à escola?

Contudo, para falarmos sobre pandemia, infância e seus efeitos, é preciso atentar-nos aos diferentes contextos e desigualdades sociais anteriores em nosso país, para que não se caia na falácia de homogeneizar e apagar as diferentes condições subjetivas e concretas vivenciadas nesse período. A pandemia do Coronavírus, decretada em março de 2020, afetou todas as pessoas, inclusive crianças, porém, de formas distintas, sobretudo em pleno (des)governo bolsonaro e as tragédias amplificadas na sua (indi)gestão. É necessário, ainda, trazer para a cena as dimensões da pandemia não apenas sanitária, mas também ética, moral e estética, alicerçada nas políticas de austeridade que vivenciamos acentuadamente de 2018 para cá, mas que já circulavam antes da catástrofe de Bolsonaro no poder. Numa mirada interseccional, é preciso atentar-se às diferentes realidades vividas pela população brasileira, tendo em vista que os marcadores de raça/etnia, classe social, gênero, território, geração, entre outros, criam complexidades distintas e, conseqüentemente, sua análise também o será (Mattos *et al.*, 2022).

Considerando que a criança é interdependente dos cuidados de pessoas adultas, sejam de sua família ou não, e também um sujeito de direitos, cabe discutir em quais condições de vida estivemos sujeitados durante a pandemia e quais impactos tiveram na rede de cuidados e direitos que uma criança precisa. Para isso, olhar para a trama da desigualdade social extrema em nosso país se faz necessário e urgente, tendo em vista casos trágicos ocorridos no período de pandemia, como a morte de Miguel, criança de 5 anos, que, por não ter com quem ficar enquanto sua mãe trabalhava como empregada doméstica, já que as escolas estavam fechadas pela questão sanitária da pandemia, veio a óbito após sua queda em prédio luxuoso na cidade de Recife, evento noticiado por Gato e Trevisan pelo Portal Geledès, em junho de 2020³. As condições em que a mãe de Miguel e a própria criança viveram retratam grande parcela da população brasileira.

Cabe aqui perguntar: Quais crianças são, de fato, sujeitos de direitos? Quais corpos merecem viver e quais merecem morrer? A falta de direitos garantidos para que essa mãe pudesse estar em isolamento social e prover cuidados ao seu filho e a si mesma, uma vez que as escolas estavam fechadas, desencadearam na morte de Miguel. As rupturas bruscas que a

³ Disponível em <https://www.geledes.org.br/miguel-e-a-pedagogia-do-racismo/>

pandemia causou devido a sua natureza viral e de alta transmissibilidade, como a necessidade de distanciamento social e a impossibilidade de circulação em espaços públicos, afetou de forma mais marcante as crianças, uma vez que sua interação social e necessidade de cuidados se vinculam pelo corpo, pelo toque, colo, afeto (Buss-Simão; Lessa, 2020).

3 “E VOCÊ, É FOFOQUEIRA, TIA? PORQUE EU SOU”: FAZENDO CIRCULAR O MUNDO DAS CRIANÇAS

—¿Qué tienes en el bolsillo?

—Un caballo.

—No es posible, niña tonta.

—Tengo un caballo que come hojas de menta y bebe café.

—Embustera, tienes cero en conducta.

—Mi caballo canta y toca el armonio y baila boleros, bundes y reggae.

—¿Se volvió loca?

—Mi caballo galopa dentro del bolsillo de mi delantal y salta en el prado que brilla en la punta de mis zapatos de colegial.

—Eso es algo descabellado.

—Mi caballo es rojo, azul o violeta, es naranja, blanco o verde limón, depende del paso del sol. Posee unos ojos color de melón y una cola larga que termina en flor.

—Tiene cero en dibujo.

—Mi caballo me ha dado mil alegrías, ochenta nubes, un caracol, un mapa, un barco, tres marineros, dos mariposas y una ilusión.

—Tiene cero en aritmética.

—Que lástima y que pena que usted no vea el caballo que tengo dentro de mi bolsillo.

Y la niña sacó el caballo del bolsillo de su delantal, montó en él y se fue volando.

El caballo, Jairo Aníbal Niño

Em agosto de 2022 iniciei meu contato com o campo. Senti que precisava estar na escola, viver seu espaço, estar com as crianças, observá-las, interagir com elas, com a dinâmica escolar, com a docência, me inserir no contexto social e político da escola e dessa cidade, sobretudo por ter vindo do interior de São Paulo. Num primeiro momento, minha entrada na escola teve a finalidade de amadurecer minhas ideias e farejar pistas que me comunicassem algo sobre gênero e sexualidade, ponto inicial desta pesquisa. Ao passo que estava ali propondo uma atividade já planejada com o grupo, meu olhar, minha escuta, meus

sentidos também estavam atentos e curiosos em perceber as relações de gênero e as sexualidades presentes naquele espaço.

A escola que compõe o campo é parceira do Degenera em seus projetos de pesquisa, estágio e extensão que vêm sendo desenvolvidos, desde antes da pandemia, e o projeto também esteve presente na escola através de atividades remotas nesse período. A escola oferece ensino fundamental público, com turmas que vão até o quinto ano e está situada na Zona Norte da cidade do RJ. O perfil racial de estudantes da escola é majoritariamente branco e de classe socioeconômica média, porém esse dado sofre variações por atender crianças de contextos sociais muito distintos, e a proporção entre meninos e meninas é equitativa.

Durante todo o mestrado, participei de oficinas conduzidas em três turmas diferentes, todas na mesma escola, com crianças entre nove e dez anos do quarto ano do ensino fundamental. Em cada turma foram realizados cinco encontros com duração de 1h20 cada, semanalmente, que compõem um ciclo de oficinas. As atividades de cada encontro eram planejadas com antecedência e em coletivo com o grupo de estagiárias, pós-graduandas e orientadora. Nem sempre eram as mesmas atividades em cada turma, mas o objetivo geral circulou em trabalhar as relações intersubjetivas entre as crianças e delas com a escola, desde o retorno presencial à escola, após a pandemia de Covid-19, e também a partir das demandas apresentadas pelas/os professoras/es.

Nossa equipe de trabalho com as crianças era composta por mais dois estagiárias de Psicologia, além de mim, mas, frequentemente haviam outras pessoas presentes em sala, como estagiárias de outros cursos de graduação, mediadora de crianças que necessitavam de suporte devido a algum diagnóstico psiquiátrico, e, algumas vezes, as próprias professoras da turma, que, apesar do combinado delas estarem presentes apenas no primeiro encontro com a turma, acontecia de permanecerem nos demais encontros também. Apesar do vasto material que cada turma me proporcionou e registrei através de diários de campo, o material analisado e discutido nesta dissertação é referente à última turma em que trabalhei e pude aprofundar meu objeto de pesquisa, a fofoca, através de atividades específicas, como apresentarei mais adiante.

Geralmente, o horário em que chegávamos na escola coincidia com o finalzinho do recreio das crianças, era um corre-corre danado para todos os lados no pátio de cimento batido. Na lateral esquerda tinha uns degraus que formavam um tipo de arquibancada, onde as crianças sentam em grupinhos para jogar cartinhas, lanche, fofocar... Tinha também a famosa mesa de totó, as crianças eram a-lu-ci-na-das nisso!!! Se aglomeravam em volta dela, torciam, gritavam, apostavam, brigavam e se divertiam. Depois do primeiro ciclo de oficinas

nessa escola, era comum as crianças nos reconhecerem pelo pátio e corredores, éramos os “tios da UERJ”. Mesmo as crianças que não nos conheciam queriam interagir conosco, algumas apenas nos abraçavam, sem nada dizer, e iam-se embora correndo, na maior normalidade. Eu achava engraçado e adorava ser recebida com abraços por elas, era sempre muito divertido e dava um quentinho no coração encontrar aquelas carinhas conhecidas.

Em algumas salas de aula havia na mesa da professora um computador, isso me chamou atenção, porque nunca tinha visto uma escola de ciclo básico ter um computador em sala, além do ar condicionado... por um momento lembrei da escola pública em que estudei minha vida toda, era bem perto de casa, num bairro periférico de Campinas. Lembrei do barulho e do pó que o giz fazia naquela lousa verde imensa. Lembrei também de uma conversa que precedeu esse encontro, o psicólogo da escola me contava sobre a região em que a escola está inserida, o que, segundo ele, resulta em um cenário elitista, de maioria branca e classe média, em que as famílias tratam a escola como se fosse particular, havendo certas cobranças de uma individualização na educação e cuidado dos filhos.

O corpo adulto não passa ileso na escola, os olhares minuciosos e perspicazes das crianças percorrem nossas vestimentas, adereços, modos e tom de fala, as crianças parecem insistir em convocar o corpo a se presentificar na relação com elas, com a escola, e com nós mesmas ... “tia, posso ver sua tatuagem?”, “olhaaa, a tia também tem risquinho no cabelo”, “tia, você tem quantos anos mesmo?”, “você é casada?”, “tia, você já se apaixonou por alguém quando tinha a minha idade?”, “seu sotaque é diferente, você não é do Rio!”, “tia, fala porrrta? [...] aiin, que fofinho o jeito que a tia fala”.

Algo interessante dessa escola é que lá tem acontecido o “dia do cabelo maluco”, momento em que as crianças podem usar a criatividade para virem à escola com diferentes penteados, pinturas e adereços no cabelo. Calhou que eu estava na escola em um desses dias de libertação da cabeleira das crianças e, lá chegando, fui recepcionada por um grupo de crianças, com as quais já tinha trabalhado no ciclo anterior de oficinas, que me abraçaram e me mostravam suas maluquices excêntricas, criativas, extravagantes nos cabelos. Havia meninas e meninos com cabelos pintados com tinta colorida (aquelas que usamos no carnaval), uma com garrafa pet estruturando um rabo de cavalo enorme e outras traquinagens. Nesse dia, meu cabelo estava preso em rabo de cavalo, onde aparecia bem o corte que tinha acabado de fazer, raspado na lateral e com dois riscos próximo à orelha (bem *chavosa*). Uma criança, vendo meu cabelo, grita: “tiaaa, você também fez um cabelo maluco”, apontando para onde me faltava cabelo. Intencionalmente ou não, essa proposta da escola me soa como um acordo da instituição com as crianças em que parte das normas escolares são

temporariamente suspensas. Embora não haja nenhuma regra na escola dizendo que não é permitido pentear o cabelo como quiser, foi preciso instituir o “dia do cabelo maluco” para que as crianças pudessem ter a liberdade de experimentar novos arranjos, expressões e estéticas.

Se o corpo é a via privilegiada por onde se educa, ela se faz tanto para fins normativos quanto para as transgressões. Através das experiências sensoriais em que a escola nos faz imergir é possível ler uma série de normas, valores e práticas institucionais. Vivenciar esse campo com certa porosidade de sentidos para ver, sentir e ouvir para além do que está sendo dito e mostrado ajuda a manter nosso olhar atento às armadilhas da normatização que toma a realidade como dada, e não como construída, uma vez que as práticas institucionais de tão reiteradas passam despercebidas aos nossos olhos. Parece, então, que o exercício do *estranhamento* é uma saída para criar transgressões possíveis (hooks, 2001).

Por ser uma pessoa de fora do Rio de Janeiro, muitas vezes sentia a curiosidade das crianças sobre mim, frequentemente as crianças me puxavam para conversar, fazendo rodinha à minha volta para perguntar das minhas origens, meus hábitos e coisas um tanto aleatórias que brotavam das pequenas caixolas cariocas, o que me colocava em um lugar de evidência e exigia de mim, em algum momento, sair de cena para a oficina acontecer. Estar nessa condição de estrangeira me concedia certa paparicação, ao passo que também percebia como as crianças me colocavam no lugar de alguém “de fora”: havia uma certa pedagogia generosa das crianças para comigo, queriam me “ensinar as coisas do Rio”, como escrevi em meu diário de campo durante o primeiro encontro com a turma de quarto ano, que envolvia apresentarem (e tentarem me aliar às respectivas torcidas) os times de futebol da cidade, os bairros, as linhas de ônibus, a culinária e outras coisas. Um menino achou a sua forma de comunicar minha estrangeirice, endereçando um bilhete à mim com os dizeres “*não é bolacha, é biscoito*” (sic). Li o bilhete e percebi a risada rolando solta entre as crianças, estava sendo trolada por elas? Entrei na brincadeira, embora já me percebesse julgando a criança por tamanha ousadia de me escrever isso. Por minha conta em risco, li nas entrelinhas daquele bilhete: agora você está no Rio de Janeiro, adeque-se.

Um ponto sobre a passagem acima. Como discuti anteriormente sobre o paradoxo geracional na pesquisa com crianças, interpretar a fala dessa criança baseada nos meus sentimentos e suposições revelou em mim uma postura adultocêntrica que foi posta em xeque durante a banca de qualificação. Reflito, afinal, que não me senti desafiada pela ousadia de uma pessoa qualquer (leia-se, adulta), mas sim por uma *criança*. Ocorreria o mesmo se fosse uma pessoa adulta? Seria tomada pelo mesmo ar de superioridade caso não fosse uma

criança? Retomo, então, em exposição, as armadilhas em que estamos passíveis de cair, a relação de desigualdade de poder entre adulto e criança está posta, ainda que façamos o exercício de reconhecê-la e tentar não atuar como uma figura autoritária.

Vozes, barulhos, abraços, alarmes, silêncios, cheiros, brincadeiras, cores, brigas, empurrões, toques, choro, risada, colo. A escola é um lugar de corpos em constante interação, e perceber essa dinâmica corpórea na escola de hoje comunica algo sobre os últimos anos de circulação, toque e corpos restritos devido à pandemia. Se avaliarmos que muitas crianças passaram um grande período de suas vidas sem convívio com outras crianças e adultos externos ao seu círculo familiar, podemos pensar que a dimensão relacional em seus processos de subjetivação sofreu impactos como os observados em campo.

Estar presente na escola nesse contexto dito “pós pandêmico”, ainda que a pandemia estivesse em curso em meados de 2022, marcado pelo uso de máscaras de proteção ora obrigatório, ora opcional, me fez perceber a presença latente do corpo das crianças: havia muito contato físico entre elas, pela via da amizade, com abraços e carinhos, e também pela via do conflito, com brigas, discussões e provocações ao corpo alheio. Muitas vezes era difícil distinguir o que era brincadeira e o que era briga, uma vez que as interações começavam como expressão de diversão e terminavam em agressões. Nessas cenas de conflitos verbais e físicos, nos deparamos com um chão da escola permeado de dificuldades na convivência com o outro, com o diferente e suas opiniões; preconceitos de classe e posturas de vigilância entre as crianças sobre atos nomeados por elas como racistas e machistas.

Notei, com isso, como as crianças estavam se apropriando de palavras como “machismo”, “racismo”, “homofobia”, por exemplo, e trazendo-as para as suas relações escolares. Isso se apresentou em algumas situações em que as crianças apontavam umas às outras comportamentos e falas racistas e machistas que estavam acontecendo em sala, entre elas mesmas. Atentei-me, especialmente, nos termos e conceitos relacionados a gênero e sexualidade, como algumas das palavras citadas pelas crianças durante os encontros das oficinas: “pessoas trans”, “pessoas não binárias”, “banheiro unissex/não binário”, “banheiro de gente”, “gênero fluído”, “sexualidades diferentes”, pronome “elu”, “questões de gênero”,

até o bordão do meme “cadê o banheiro dos não binários?” da influencer Belle Belinha⁴ (Diário de Campo, 2022).

Quando questionava as crianças sobre onde acessavam tais informações, a resposta quase sempre era a mesma: “vimos no *TikTok*”, “é um meme do *insta*, tia” (Diário de campo, 2022/2023). Percebo, assim, que o acesso das crianças às redes sociais contribuiu no contato delas com essas discussões atuais, e, levando em consideração o contexto da pandemia da Covid-19 vivenciado por mais de dois anos, a inserção de uma parte das crianças em algum tipo de ensino remoto e, conseqüentemente, na vida digital, facilitou o aparecimento desses temas no seu cotidiano.

Durante a estadia na escola, pude trocar com alguns profissionais do campo que também observaram a quantidade de informações, inclusive conceituais, sobre gênero e sexualidade que vem circulando entre as crianças, tendo as plataformas de *streaming*, *influencers digitais* e redes sociais acessadas pelas crianças contribuído fortemente para o aparecimento desses temas na escola e fora dela.

Todas essas questões percebidas na escola me fizeram refletir sobre a relação das crianças com o tempo, com o aceleracionismo, individualidade e políticas de ódio que as redes sociais convocam, dentro do sistema hostil que é o capitalismo (Ortiz-González, 2023). O campo me suscitou essas conexões entre políticas e a vida cotidiana, ainda que fique em evidência a presença latente das redes sociais na vida das crianças, especialmente o *TikTok*, onde circulam uma infinidade de vídeos, muitas vezes com conteúdos diferentes ao mesmo tempo, evocando temas dos mais variados, como gênero, sexualidade, homofobia, saúde mental e outros, e também termos como cancelamento, lacração, fechação, *flop*, *ship*, ASMR⁵, POV⁶, e muitos outros. Nessa plataforma, as crianças participam não apenas como espectadoras, mas como produtoras de conteúdos, como mostra a pesquisa de mestrado de Figueiredo (2022) sobre autopromoção e *TikTok*. O *TikTok*, e outras redes sociais, têm

⁴ Belle Belinha é uma *digital influencer* adolescente que viralizou nas redes sociais *Twitter*, *Instagram* e *TikTok*, com vídeos sobre sua rotina, comportamentos e opiniões. Dentre as suas produções, o vídeo feito em um shopping de São Paulo onde questiona pelo “banheiro dos não binários” é um dos mais famosos. Recentemente a “rainha da Liberdade”, como é chamada devido as suas andanças pelo bairro paulista, possui sua própria coleção de roupas e acessórios conceituadas como “cyberpunk e futurista”, um dos *slogans* das peças é “o futuro é não binário”. Disponível em <https://www.capsulashop.com.br/collections/belle-belinha?page=1>; https://glamour.globo.com/lifestyle/trending/noticia/2022/07/quem-e-belle-belinha-5-momentos-para-conhecer-a-jovem-que-viraliza-na-web_ghtml

⁵ <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/04/5000606-saiba-o-que-e-asmr-os-videos-que-fazem-sucesso-sem-palavras.html>

⁶ <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/10/27/fyp-pov-ib-o-que-significam-as-hashtags-que-bombam-no-tiktok.htm>

promovido certo “protagonismo infantil”, calcado na ideia de que as pessoas, incluindo crianças, podem (e devem) opinar sobre tudo, funcionando como palanques individuais em que todos evocam seu espaço para expor seus pontos de vista (e muitas vezes são apenas discursos destilando ódio).

Em conversa com o psicólogo da escola, ele chamou atenção para a *normatização* e *disciplinamento* que a escola opera, que perpassam as relações de gênero e sexualidade. Tais normas podem acabar por camuflar as expressões das crianças, regulando seus comportamentos em direção do que é convencionalmente esperado de um menino e de uma menina.

O psicólogo comentou suas experiências mais gerais na escola quando o tema é gênero e sexualidade, dizendo que percebe professores e professoras muito receosas em tocar nesses assuntos com as crianças, por medo de incentivar algum comportamento considerado impróprio para crianças em desenvolvimento ou retaliação da família, diferentemente do tema de racismo, por exemplo, que é mais discutido e observado pela docência e, conseqüentemente, este tema é mais presente entre as crianças.

O psicólogo, então, vê a escola como um espaço de generificação dos corpos, seja nas filas que separam meninas e meninos, como também nos espaços físicos e discursivos que professores e professoras ocupam. Esses espaços discursivos generificados podem ser exemplificados com o tema da menstruação, que recorrentemente é delegado às professoras para que abordem-o com as meninas. Ele percebe também como a escola produz discursivamente a “monogamia dos afetos”, como diz. Essa monogamia dos afetos se traduz quando, por exemplo, as crianças são interpeladas pelos adultos quanto ao amigo ou amiga que mais gosta, ou, qual fruta que mais gosta, indicando assim, que o afeto e desejo são da ordem da exclusividade. Nunca amigos *e* amigas, ou frutas, no plural.

Em outro momento conversei com uma professora da escola, Eme⁷. Ela disse que, às vezes, em meio às brincadeira ouvia alguém chamando algum menino de “viadinho”. Antes, ela chamava atenção e se expunha, dizendo que isso era preconceito. Atualmente, quando isso acontece, ela apenas demonstra que ouviu e as próprias crianças já se manifestam dizendo “e se ele for gay, qual o problema?”, por exemplo.

Perguntei de onde ela acha que vêm essas ideias mais abertas das crianças, e indaguei sobre as redes sociais. Professora Eme concordou em partes que também das redes, mas acredita que seja das próprias famílias, já que percebe que há muitas famílias homoafetivas na

⁷ Todos os nomes adotados neste trabalho são fictícios.

escola, com perfil de “pais e mães que conversam muito sobre sexualidade, racismo, querendo que seus filhos pensem diferente”.

Ela disse das crianças muito interessadas nos temas étnico-raciais africanos, de povos indígenas, e que há um projeto desde o primeiro ano que trata das questões raciais, diversidade de famílias, e outros temas envolvendo sexualidade à medida que as questões vão surgindo. “Nesse período do quarto ano eles ficam ensaiando até o momento de namorar mesmo, é o momento que eles estão nos amores platônicos, de um gostar do outro, e a escola não trata isso como um tabu”, Eme disse.

Professora Eme comentou também que sempre fala que criança não namora, e que isso vale até o quarto ano, perguntei o porquê. “Porque no quinto eles já ficam, é normal”, continuou dizendo que as crianças sabem que até o quarto ano não podem namorar. Ela me contou algumas situações que crianças do quinto ano já foram vistas se “pegando, se beijando mesmo, de verdade”.

Uma dessas cenas foi numa turma de quinto ano. As crianças fizeram uma rodinha, fingindo que estavam brincando para acobertar um menino e uma menina se beijando no meio do pátio, para que nenhum adulto visse. Isso aconteceu no recreio, onde havia vários adultos e muitas outras crianças próximas. Contou também que em um recreio houve uma cerimônia de casamento de duas meninas do quarto ano e no final as meninas casadas se beijaram “de verdade”. Esse caso gerou um rebuliço entre as crianças, porque para algumas isso era natural, sem espanto nenhum, para outras isso causou certo choque, então foi preciso trabalhar com as crianças esses temas numa roda de conversa sobre meninos gostarem de meninos e meninas gostarem de meninas.

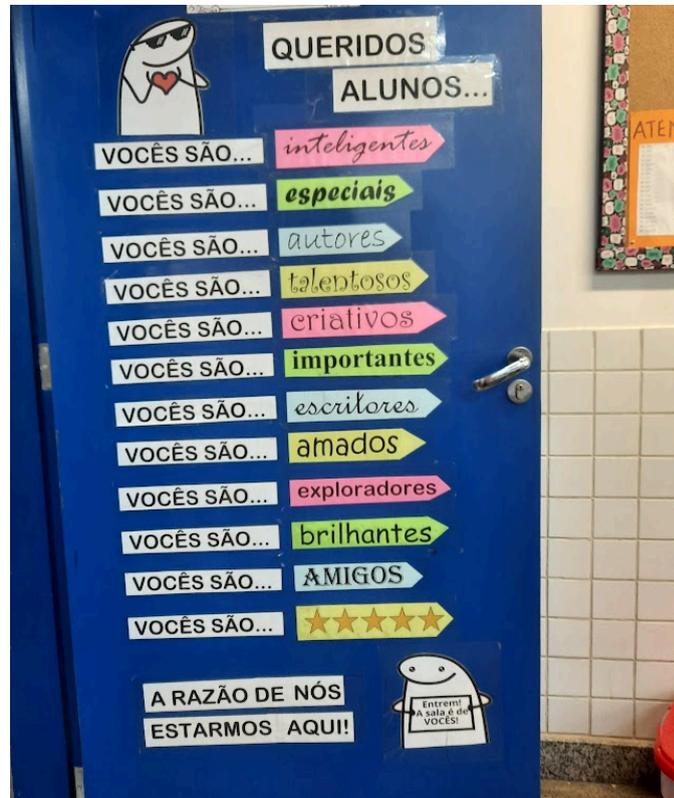
3.1 De volta ao *Carrossexual*. Edificando com as Monas

Lembram-se da cena de abertura deste trabalho?⁸ Pegando uma carona com o *Carrossexual*, faremos o percurso pelos caminhos em que a fofoca foi dando as caras neste trabalho, a partir de minhas anotações nos diários de campo. Primeiro, vamos conhecer um pouquinho a Turma da Fofoca, turma onde tive as primeiras experiências com a fofoca, em 2022, foi lá onde tudo iniciou. Depois, chegaremos na Turma das Monas, turma em que foi realizado o campo do mestrado, com atividades investigativas específicas sobre a fofoca, algumas das quais serão analisadas e discutidas. Turma da Fofoca e Turma das Monas são

⁸ Vide o tópico “ABRINDO OS TRABALHOS NA PISTA DO *CARROSSEXUAL*” na página 14.

apelidos que dei para essas duas turmas a fim de facilitar a leitura e compreensão das experiências narradas e, ao longo do texto, ficará evidente o motivo pelos nomes adotados.

Imagem 1: Porta da sala da Turma das Monas⁹



Fonte: arquivo pessoal

Foi na Turma da Fofoca que me perguntei: o que aquela menina leu em mim, no meu corpo, vestimenta, modo de ser, de falar, de andar, de agir, que lhe causou o desejo de brincar comigo com o *Carrossexual*? E brincar com esse tema, com essas palavras. O que ela queria com isso? O que a minha presença mobilizou nessa criança? Não posso deixar de mencionar que na bolsa que levo comigo para a escola havia um *botton* enorme nas cores da bandeira LGBTQ+, em que está escrito *pride*, e isso certamente comunica algo às crianças. Ela foi a mesma menina que me deu um anel no último dia de oficina, feito por ela, com um desenho de sapinho, e me disse que eu seria uma ótima professora porque era “*legal, divertida e sabia dar ordens*”. Nessas reflexões, lembro de bell hooks (2000) ao falar dos temas eros, erotismo e as paixões presentes na sala de aula na relação entre alunas/os e professoras/es e, apesar de

⁹ Descrição da imagem: foto de uma porta azul, com desenhos de dois personagens contornados de preto e fundo na cor branca, ambos estão sorrindo, um deles está na parte superior esquerda da porta, possui óculos escuros e segurando um coração, o outro está na parte inferior direita da porta segurando uma placa com os dizeres “Entrem! A sala é de vocês”. Entre os dois personagens estão placas coloridas coladas na porta, com os dizeres: “você são... inteligentes, especiais, autores, talentosos, criativos, importantes, escritores, amados, exploradores, brilhantes, amigos”, e por último, uma placa com cinco estrelas amarelas desenhadas.

não ocupar o lugar da docência nessa relação, estou ali como uma adulta de referência que participou do processo educacional dessas crianças. Ainda, sobre a fala dessa criança, apreendi que o sentido empregado por ela dizia de seu reconhecimento da importância de pessoas adultas na relação com crianças, da necessidade de regras para uma convivência coletiva e que “*saber dar ordens*” parece dizer desse reconhecimento de uma autoridade não autoritária.

O modo como a criança me contou sobre seu gosto por carros trouxe um tom de compartilhamento de algo íntimo, confidencial, da ordem do segredo. Alguma relação se estabeleceu comigo para que essa escolha fosse feita. Relacionei o “segredo” que me foi confidenciado com o achado do campo, a *fofoca*, tema bastante presente também na primeira turma que acompanhei. Fui me dando conta de cenas em que estive na escola, as fofocas muitas vezes tinham conteúdos sobre sexualidade, como por exemplo, um menino que chegou no meu ouvido para contar uma fofoca, me falando “eu vi duas meninas se beijando no banheiro”. A partir dessas cenas, levanto a hipótese de que se o ato de fofocar pode ser lido como um exercício de sexualidade, algo será refletido no decorrer desse trabalho.

Assim, a fofoca apareceu para mim tão logo cheguei à escola. Na primeira oficina com a Turma da Fofoca, a palavra fofoca foi muitas vezes mencionada pelas crianças. Durante a discussão da nuvem de palavras formada na atividade Sentidos de Escola¹⁰, a turma afirmava sua identidade se anunciando como “a turma da fofoca” e também me questionando “e você, é fofoqueira, tia? porque eu sou”, percebi que as crianças falavam isso com orgulho, com prazer. A percepção da professora era de que essa turma não conseguia se ouvir e estabelecer laços entre si, de forma coletiva. Ao decorrer dos encontros, fui percebendo que a fofoca parecia ser um radical comum que criava certo senso de pertencimento e unicidade naquela turma.

Ao afirmarem “somos fofoqueiros com orgulho”, percebi naquele momento certa competição das crianças em nos mostrar quem dali era o/a/e mais fofoqueiro/a/e. Daí o conflito já se instaurava, mais uma vez, como era comum naquela turma. Nesse mesmo dia, uma aluna chorou em sala de aula, durante nossa oficina, pois ficou magoada por ser chamada de fofoqueira. Ao tentar entender o que tinha acontecido ali, percebi que a contradição assumida pela aluna não impossibilitava a coexistência do sentimento de ofensa por aquilo

¹⁰ A atividade denominada “Sentidos de escola” objetiva ouvir dos/as participantes em que termos a experiência do ensino atravessa a ideia/imaginário/entendimento sobre “estar na escola”. Escrevemos a palavra “escola” no quadro e é entregue papeis para as crianças escreverem o que lhes vêm à mente ao ler a palavra escola. Depois recolhemos os escritos e escrevemos as respostas no quadro, debatendo com as crianças a partir das suas experiências.

que justamente a criança se orgulhava ser, ou seja, ela mesma se afirmava fofoqueira, mas, se chateou quando foi chamada assim por seus amigos. Por meio dessa cena, a fofoca mostra como mobiliza afetos entre as crianças: ao passo que aproxima determinadas pessoas e grupos, também pode criar conflitos e desestabilizações emocionais. A contradição estava presente naquele choro da menina, pois nela habitava, ao mesmo tempo, o orgulho de se dizer fofoqueira e a tristeza quando outrem a chamava assim.

Dainese (2015), em seu artigo *Chegar à Terceira Margem: um caso de prosa, paixões e maldade* discorre sobre a paixão, entre outros afetos, mobilizadora da “falação”, categoria nativa entre os moradores da Terceira Margem, situada na região do Alto Paranaíba, no estado de Minas Gerais. Ciúme, inveja e ambição são outros nomes para afetos que a paixão mobiliza em torno da fofoca. Aqui, a autora associa a paixão como mobilização de afetos com acontecimentos do contexto político, pois, é na política que os comportamentos humanos são dominados pela paixão, pelos interesses. Ambos, paixão e política, “refletem a alteração de comportamentos e atitudes individuais e têm efeito sobre a vida coletiva: dotadas de agência, as paixões fazem fazer coisas” (p. 245). Na ética dessa população, parece que é desculpado ou “permitido” tocar na fofoca com quem foi alvo da fofoca se o alvo da fofoca tocar no assunto primeiro. Parece estabelecer um pacto de consensualidade de que não será considerado “fazer maldade”, já que quem puxou assunto foi a pessoa alvo da fofoca.

Diferentemente do que a antropóloga Cláudia Fonseca (2004) recolheu em seu estudo etnográfico na Vila do Cachorro Sentado, um reduto social na cidade de Porto Alegre rejeitado pelas áreas urbanas dominantes economicamente, os habitantes da vila não se consideravam de modo algum fofoqueiros, embora todos concordam que a fofoca era constante na vila.

Antes de iniciar propriamente a primeira oficina com Turma das Monas, a fofoca já se fez presente pela enunciação generalizada da turma: “aiin, Monaa”, assim como “babado”, “babado forte”. Essa linguagem própria da comunidade LGBTQ+ era falada o tempo todo pelas crianças, umas às outras, em vários momentos. Durante a rodada de apresentação das crianças, primeira atividade da oficina, muitas meninas e meninos foram dizendo seus nomes, idades, signos (não podia faltar o signo!), time de futebol e se denominando como fofoqueiras ou gostarem de fazer fofoca. Quando a palavra fofoca era falada, logo as crianças respondiam em coro: “aiin, Monaa”. Além de gostarem de totó, pique bandeira, pega pega, polícia e ladrão, videogame, pokémons, alguns poucos disseram que gostavam de ler e de irritar um ao

outro. Alguns meninos se apresentaram como “cria”¹¹, fazendo um tipo de cumprimento levantando três dedos da mão e dizendo “moh paz, tia, moh paz”, entramos na brincadeira e esse “cumprimento” nos seguiu até o final das oficinas.

Notei as meninas mais retraídas, menos expansivas, talvez envergonhadas, enquanto os meninos pareciam dotados de uma auto estima inabalável, no modo de falar mais expressivos, tomando conta do espaço não somente físico como o espaço nas falas, pareciam vaidosos, com brincos, cabelos pintados, bem “amostrados”.

Ainda que me chamasse atenção de pronto o “aiin, Mona” ecoando pela boca das crianças, talvez pela adrenalina que é conhecer uma turma nova, demorei a vê-lo como uma pista a ser seguida.

“Mona é Mona, ué”, “Mona é amiga”, me disseram quando as questionei sobre o bordão usado. Em seguida, duas meninas se juntaram e fizeram um tipo de toque, de cumprimento entre si. Uma menina de frente para a outra com os braços esticados enquanto balançavam os dedos das mãos, ora num claro gesto de amizade, de brincadeira, ora parece que se batendo, “imitando” uma “briga”, e dizendo “aiin, Mona” enquanto performavam a cena. A imagem 2 mostra o gesto feito pelas meninas desta turma. Os meninos também entravam no jogo da “Mona”, mudando os tons na voz, fazendo vozes anasaladas, com trejeitos ditos “femininos”, e nos diziam “a gente viu isso no *TikTok*, tia, a gente acha legal”.

Imagem 2: *Gif* Toque das Monas¹²



¹¹ Segundo Renata Souza (2020), cria da Maré, jornalista e deputada estadual do RJ, ser “cria de favela” é muito mais do que se identificar como favelado e residir na favela: além de ser nascido e criado em favela, é preciso “estar inserido em sua dinâmica, seja em ações políticas e culturais, seja nos debates que mexem diretamente com a vida local” (p. 68). Ter moral de cria garante legitimidade e sobrevivência nas relações de convívio cotidiano.

¹² Descrição da imagem: Imagem em formato de animação (*Gif*) com fundo verde claro, duas mulheres nas extremidades viradas uma para a outra. Uma das mulheres é negra, tem cabelos cacheados castanho escuro, usa blusa regata cor nude e branca e veste jeans na parte interior. A outra mulher é branca, cabelos lisos e loiros, veste uma blusa regata azul e parte inferior laranja. As duas mulheres estão com os dois braços semi esticados, mexendo os dedos, uma em direção à outra, expressando alegria. Na parte superior direita está o logo da marca Salon Line, que produziu essa animação.

Fonte:

<https://tenor.com/pt-BR/view/salon-line-hair-cabelo-beauty-beleza-gif-17265053>

Percebendo a circulação e o contexto desses termos, compreendi, através das falas das próprias crianças, que babado é quando uma fofoca é forte! À primeira vista, “Mona” me remeteu à amizade, à própria fofoca, algo como um estereótipo caricato do feminino no modo de fazer amizade. A performance que a imagem 2 representa me pareceu um tipo de close/lacração pelas caras e bocas que acompanhavam a expressão das crianças, ora parecendo performar uma *Pop Star*, ora fazendo caras de deboche e desdém.

Em determinado momento do primeiro encontro, Guico se levanta e vai até mim, que estava em pé na frente da turma, pedindo para me abaixar e faz uma concha com as mãos no meu ouvido. Era para me fofocar algo. Não consegui ouvir muito bem pela agitação da sala, embora percebesse que muitas crianças ficaram atentas ao que Guico iria me confidenciar. Pela forma apressada que ele falou, apenas ouvi alguma coisa sobre uma garota chamar outra de “piranha, vagabunda, biscate”.

Num segundo momento, durante a atividade Mapa afetivo¹³, sentada no chão com as crianças, Lirio, uma das pessoas que compõem a equipe de estagiárias, ouviu um grupo de meninos falando novamente sobre o bordão “aiin, Mona”. Ao perguntar quem seria Mona para eles, os meninos responderam rapidamente que Mona eram “*meninas e um tipo específico de menino*”, mas ao questionar que tipo de menino era esse, eles disseram simplesmente que não sabiam, sem render mais conversar sobre o tópico (Diário de campo, 2023).

“Tia, aqui a gente briga, discute, fica de mal, mas no final todo mundo é amigo e se protege”. Frase de Aline, que exemplifica um dado importante sobre essa turma: a maioria das crianças naquela turma estavam juntas desde o primeiro ano. As demais foram se agrupando nos anos seguintes. Quando perguntei se elas gostavam de estar naquela turma, a grande maioria disse que sim, apenas uma menina disse que não gostava porque a sala era barulhenta e ela tinha dor de cabeça por isso. Esses dados nos ajudam a entender o senso de coletividade que era percebido na Turma das Monas.

Feito esse rolê contextual de como a fofoca foi se apresentando, as cenas que serão discutidas a seguir também são frutos de meus registros pessoais em diário de campo a cada encontro realizado com a Turma das Monas, ferramenta que me dava liberdade para escrever não apenas de forma descritiva, mas também do ponto de vista de meus afetos e percepções do momento atual e, muitas vezes, resgatando memórias de minha própria infância. As

¹³ A descrição de todas as atividades do ciclo de oficinas estão disponíveis no Anexo I, página 114.

reflexões sobre o campo ganhavam corpo quando compartilhadas com o grupo de supervisão de estágio em que estava inserida, principalmente com Julio e Lirio, estagiários parceiros de equipe para o trabalho na Turma das Monas. Ressalto, então, o fazer coletivo que atravessou todo o processo dessa pesquisa, que me deu suporte, acadêmico e afetivo, para que eu avançasse nas discussões desta dissertação.

Eu não sei para vocês, mas para mim, fofoca é um negócio que rende para caramba (tanto é, que está me rendendo uma dissertação!), por isso, não é de se estranhar que ela é capaz de fazer amizade com muitos outros temas, e aí, a fofoca rola solta e não falta assunto. Fofocar é uma arte, e organizar o material que ela me ofereceu também. Tem sido (assim mesmo, no particípio de um passado que ainda está em curso, porque ele nunca finda por completo) desafiador trabalhar o material de campo a fim de categorizá-lo. O que da fofoca se aproxima mais da amizade, o que se aproxima da sexualidade e dos jogos de verdade? Estas foram as três direções de análise que vislumbrei com e através da fofoca.

Amizade, sexualidade e verdade são temas que surgiram no campo interligados pela mesma raiz, a fofoca, e me parece impossível desmembrá-los totalmente devido à condição de amálgama, um tema se funde em e com outro(s). Assim é a vida, não? Há um fio que interliga tudo, puxa um e os outros são puxados juntos. Por isso, apesar da minha tentativa de categorizar os temas dentro da fofoca, verão que em alguns momentos uma discussão está imbricada em outra, tecendo, assim, essa rede de saberes que a fofoca nos comunica. Começamos pela fofoca que brinca com a produção de verdades.

3.2 Verdade ou Desafio? Brincando entre a manutenção e a subversão da norma, jogando com a verdade

“Na escola, todos estavam animados com a chegada da festa junina e neste ano, haveria uma exposição de cartas de Pokémon com a participação de várias crianças do terceiro ano que quisessem mostrar as suas. Um dos alunos, Juninho, tinha uma coleção de cartas de Pokémon muito valiosa e pretendia exibir durante o evento. De repente, sem que Juninho soubesse, havia começado a circular uma fofoca de que suas cartas eram FALSAS! O boato foi espalhado por toda escola, causando uma agitação entre os alunos. Todos falavam pelas costas de Juninho, que nada sabia. Na noite da festa junina, quando Juninho estava se preparando para mostrar suas cartas, ele notou que ninguém apareceu na sua vez de expor. Muito triste e desapontado, ele foi até a barraca de Curau e Canjica da festa e soube, através

de sua amiga Carlinha, que todos na escola estavam comentando sobre suas cartas serem falsas”.

Essa história, elaborada e proposta por nossa equipe para ser discutida pelas crianças, foi o fechamento da atividade Roda de Conversa sobre Fofoca¹⁴, no quarto encontro com a turma. Escrevemos a história fictícia cuidando para que ela não guardasse similaridades com alguma situação ou criança daquela turma, a fim de não colocar nenhuma criança na berlinda, gerando constrangimentos. Apostamos em jogos e atividades lúdicas, ficcionais, inventivas, não em situações ocorridas com as próprias crianças como modo de mediar as experiências delas sem convocá-las a algum testemunho confessional.

Terminada a leitura da situação fictícia para a turma, logo as crianças esboçaram lamento pelo personagem Juninho que foi acusado de levar cartas falsas para a escola. As crianças ficaram envolvidas com a trama, dizendo “nossa, que dó do Juninho”, “que mancada fazer isso na festa junina”. O diálogo abaixo entre mim, Aline e Elis Regina aconteceu em sequência das lamentações sobre o personagem:

Aline: Tia, mas era verdade que as cartas do Juninho eram falsas?

Ray: Mas, importa se é verdade que são falsas ou não?

Aline: Ah, sim, né... porque daí deixa de ser fofoca, é verdade.

Ray: Então fofoca nunca é uma verdade?

Aline: Sim, fofoca nunca é verdade.

Elis Regina: Sim, pode ser uma verdade, mas aí se você acrescenta alguma coisa já vira fofoca.

Aline estava empenhada em saber a verdade sobre as cartas de Juninho, e para ela fofoca e verdade não são possíveis de coexistir em uma mesma enunciação, algo questionado por Elis Regina que parece atualizar o ditado “quem conta um conto aumenta um ponto” quando coloca em xeque que uma fofoca pode ser verdade, mas se acrescida de algum exagero ou distorção, a fofoca se distancia da verdade. Qual o lugar da verdade na fofoca? O que se busca com a fofoca? A verdade?

Envolvida nesse jogo desejante que a fofoca produz, me vi enredada em uma fofoca que surgiu durante a roda de conversa, que mesmo parecendo ser uma fofoca “antiga”, as crianças não deixaram de tocar no assunto, mas também não deram continuidade ao falatório, o que foi um alívio e frustração para mim.

¹⁴ Retornaremos à discussão dessa oficina com outros elementos, no subitem 3.3.

A cena se desenrolou quando perguntei: e fofoca e *bullying*, têm alguma coisa a ver? “Claro, né, tia, fofoca é um tipo de *bullying*” Tina diz. Aline contrapõe: “Nem sempre fofoca é *bullying*, a gente fofocou que a tia Eme estava grávida e isso não foi *bullying*”. Ouvi Aline e meu ímpeto foi perguntar “mas é verdade que a professora Eme está grávida? Como souberam disso?”, mas não o fiz, silencieei, ainda que internamente ficasse borbulhando ao perceber em mim essa vontade de verdade que surgiu ao ouvir uma fofoca que me deixou curiosa. Eu queria saber se era verdade! Queria participar da fofoca e compartilhar daquela informação íntima circulante ali! Tive que fazer cara de paisagem e recolher a minha fofoqueirice, embora estivesse me corroendo por dentro para saber mais do babado.

Foucault (1977) diz dos prazeres que somos capazes de inventar, ligados com a verdade e o saber, num jogo sutil que transita entre prazer-saber, saber do prazer: “o prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibi-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros através dela, de confiá-la secretamente, desalojá-la por meio de astúcia; prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer” (p. 68).

Lito disse “*bullying* é ser racista, chamar uma pessoa de negra, ou alguém de gordo”. Be, ao lado dele, fala: “isso é gordofobia!!!” em tom de ironia, não repreendendo o amigo, mas, parece que reproduzindo algum discurso que exemplificasse o *bullying* contra pessoas gordas. Infelizmente não aprofundei essa discussão, tive que chamar a atenção das crianças correndo pela sala, quando retornei para a roda o assunto era outro e Lito já tinha saído da roda, por isso optei não voltar ao assunto.

Como delimitar a fofoca que faz parte da sociabilidade nas trocas cotidianas e criam laços identitários daquelas que produzem destruição, violências, exclusões, preconceitos e crimes? Essas questões levam a discussão sobre um modo de vida ético que, para além da dicotomia do bem e do mal, evoca a reflexão crítica de si e suas responsabilidades nas verdades produzidas a partir de determinada intencionalidade de quem emite e propaga o discurso.

Ainda que a vontade de verdade contida na fofoca possa imperar, para além da comprovação do fato, o que determinados assuntos/temas/informações compartilhados por nós, chamemos de fofoca ou não, diz sobre nós mesmos?

O encontro da fofoca com a verdade fez parte novamente de outro encontro com as crianças, no jogo Verdade ou Desafio¹⁵, durante a festinha de encerramento do semestre que coincidiu com a última oficina do nosso projeto.

Passam-se os anos, mas a tradição de brincar de Verdade ou Desafio resiste! As crianças começaram a sentar no chão em roda com uma garrafa pet vazia, não pensei duas vezes, logo pedi para poder ficar ali do lado observando. Talvez fosse interessante participar, as crianças me perguntaram se eu gostaria, mas confesso que fiquei com medo do que elas me perguntariam e recusei o convite, queria mesmo era observar o que aconteceria ali.

Não sejamos bobos, o jogo Verdade ou Desafio serve para acessar e produzir fofocas. A grande maioria escolheu verdade e todas as perguntas foram sobre “quem gostava de quem”, seja naquela turma ou na escola como um todo, mas sempre num viés heteronormativo, entre meninos *versus* meninas. Fiquei sabendo de váááários babados, Monas!

“Mônica, você gosta do Lopes?”, “já gostei ano passado, agora não gosto mais”. Perguntas e respostas como essas surgiam a cada momento, era até difícil de acompanhar toda a trama afetuosa entre as crianças, além de terem nomes de crianças que não conhecia. Teus gritava “*Exposed!!!*”, entregando toda sua animação, a cada confissão de romance ou flerte que chegava ali. Faziam caras e bocas de surpresa ao saberem quem gostava de quem, ou quem já tinha gostado e não gostava mais. Não era muito diferente de mim, que ali, sentada e ouvindo tudo isso, também ficava passada com a quantidade de “romancinhos”, entre crianças que eu nem imaginava se gostarem.

Quem se senta diante da garrafa está comprometido com a verdade?

Parece que sob a roupagem da “brincadeira” de Verdade ou Desafio, o que aconteceu ali foi uma grande e intensa roda de fofoca, como as crianças tanto queriam fazer. A fofoca seria uma forma de resistência ao poder, de driblar as normas, nesse caso, as regras da escola? Nessa brincadeira, o poder foi desafiado, foram produzidas verdades sobre sexualidades, a proibição foi desestabilizada, contornada e posta em xeque, ainda que bem próximo da roda de crianças brincando de Verdade ou Desafio estivessem a professora e o psicólogo da instituição conversando.

A fofoca é um ato de comunicação, é discursiva, por isso permeia nossa sociabilidade cotidiana. Também chamada de boato, mexerico, falatório, entre outros, como um termo

¹⁵ Verdade ou Desafio é um jogo com duas ou mais pessoas (geralmente crianças e adolescentes) em que, sentadas em roda, giram uma garrafa que apontará suas extremidades para duas pessoas da roda. Uma delas deve perguntar: “verdade ou desafio?”. Se a outra pessoa optar pela verdade, ela será questionada sobre algum fato de sua vida. Se optar por desafio, a pessoa que perguntou deverá desafiá-la a executar alguma tarefa.

polissêmico que é, desperta inúmeras questões, sentimentos, conceitos e funções, muitas delas ambivalentes. Mesmo que repreendida, a fofoca, por ser uma narrativa extraoficial, margeia a norma e o discurso institucional, é escorregadia, escapa pela tangente e faz sua ginga entre corredores, salas, pátios e frestas da escola.

A fofoca brinca com a presença e ausência e joga com a produção de verdade, operando, assim, como um duplo de normatividade e subversão, de reiteração das normas, mas também o questionamento e inversão delas. Para Foucault (1977), a norma também se institui através do que é silenciado, do não-falado, e a reiteração do silêncio sobre determinados assuntos, como a sexualidade, recobre-os com o véu do tabu, da proibição em se falar sobre. A fofoca pode exercer, então, um poder de drible de quem não é autorizado a falar, no tipo de discurso autorizado, e que forma de descrição é exigida de algumas pessoas em detrimento de outras.

“Isso não é verdade, é fofoca!”. A acusação da fofoca distorcer e se distanciar da verdade faz com que ela possa transitar entre ser lida como vilã, aquela que sabota a verdade para operar como uma fenda, abrindo brechas nos rígidos regimes de verdade. Entretanto, sua condição periférica, informal, julgada como um discurso sujo que habita a boca de mulheres imorais confere à fofoca também a possibilidade transgressora.

Judith Butler (2018) colabora com elementos importantes para pensarmos sobre a fofoca (*gossip*), o ato de fofocar e sua relação com a produção da verdade. Mesmo se a fofoca for uma inverdade, uma fabulação temporária, ela se torna uma verdade, ainda que de forma provisória e contextual, cria possibilidades compartilhadas de outras realidades, convidando seu interlocutor a um exercício imaginativo, brincante, coletivo, uma forma de transmitir afetos e produzir afetações capazes de confabular outros modos de ser para si e com os outros.

Elias e Scotson (2000) chamam atenção para o que nomearam de “comunhão dos virtuosos” (p. 124), quando as pessoas experimentam o prazer de falar algo que seria proibido, inclusive para si mesmo. Contudo, através da elucubração fantasiosa da fofoca, podem experimentar imaginariamente uma transgressão desejante, numa condição de “se”: “imagine só se realmente fulana se encontrou com o padre...”. Porém, acessar tais prazeres indecorosos discursivamente pela fofoca confirma a virtude de quem a apenas narra, distanciando-se moralmente de quem se desconfia transgredir.

Uma outra leitura possível do ato de fofocar, seguindo na linha da fofoca como criação de intimidade, é pensar a fofoca como um espaço assegurado pela confiança e intimidade que dá permissão para emitir valores, crenças, opiniões, preconceitos, ou “fazer maldade” (Dainese, 2015) sem que se seja julgado numa esfera maior, como o cancelamento, muito

corrido atualmente nas redes sociais. “Fulana fez isso, você acredita?!”, é um tipo de colocação que pede a confirmação da outra pessoa, uma forma de verificar se determinados valores são compartilhados ou não.

Continuaremos discutindo a relação da fofoca com a verdade, mas agora com outros elementos das cenas a seguir.

3.3 “Aiin, Mona”: fofocando com as amigas e com as sexualidades

Vamos chamar as Monas de volta na roda? Já apresentei brevemente como a “Mona” entrou nesse trabalho e os contornos dados à ela. Vou continuar apresentando-a, pois foi ao longo de cinco encontros da oficina que convivemos com ela, a interrogamos, brincamos, rimos, coexistimos com esse(s) modo(s) Mona de ser, trazidos pelas crianças. Trarei cenas contextualizadas de alguns encontros específicos para acompanharmos a construção processual que as crianças fizeram do modo Mona de ser.

“Mona é Mona, ué”, “Mona é amiga”, Mona é “*um tipo específico de menino*”, “Mona quer dizer gay”, “fofoqueira”. Essas frases ditas pelas crianças ao longo dos encontros mostram como vão elaborando os significados de Mona, desdobrando seus sentidos, fazendo pontes com outras experiências. Sentidos, no plural, porque, como verão, houveram muitas interpretações, discordâncias, contradições, ambivalências sobre o sentido de ser Mona, sem chegar a um consenso.

Julgo que tais desdobramentos e aprofundamentos somente foram possíveis à medida em que a cada um dos cinco encontros da oficina estávamos inclinados a construir um espaço de diálogo com as crianças, tentando nos afastar de uma postura confessional, tampouco corretiva, avaliando se respostas eram certas ou erradas. Ainda que fossem muitas crianças em um tempo curto, a relação estabelecida na singularidade, a confiança, o vínculo, afeto, os sentidos da nossa presença ali forjaram um processo construído a cada momento, que atravessa nosso jeito de ser e estar no contato com elas.

Um pequeno parênteses aqui. Preciso agradecer imensamente à banca de qualificação, especialmente Sofia Favero e Fernando Pocahy, que generosamente alertaram sobre minhas inclinações interpretativas das cenas vividas com as crianças, como a cena *Carrossexual*, que abriu esse trabalho. Ao retornar à escola para o terceiro e último ciclo de oficinas, em que o campo dessa pesquisa foi realizado, me atentei em construir sentido *junto* das crianças, e não falar por elas a partir de interpretações minhas. Ainda que estivesse comprometida com sua escuta, cair nesse lugar capcioso foi, e ainda é fácil. Julgo que esse giro de perspectiva, que

pode parecer pequeno e simples, fez toda a diferença para o que foi produzido nesta pesquisa e em mim.

Amizade e sexualidade estão amalgamadas pelos modos como as crianças as construíram. Isso resultou em cenas e falas que não aparecem só uma ou outra, estão tecidas juntas. Como uma trança, talvez? As crianças usaram três linhas para tecer a Mona: amizade, fofoca e gay. A Mona parece ser o radical comum para essas intersecções, através dela a amizade, fofoca e gay (sexualidade) nasceram. Ou foi amizade, fofoca e gay é que pariram a Mona?

Foi para o segundo encontro que preparamos a atividade Entrevista com Personagens¹⁶. Nosso objetivo foi abrir espaço para as crianças dizerem o que era ser Mona, através da ludicidade e criatividade. Escolhemos cinco características sobre as quais as crianças iriam criar suas personagens, e as escrevemos cada uma num pedaço de papel, que chamamos de tarjeta. Cada tarjeta tinha uma característica escrita, eram elas: “sou mona”; “sou cria”; “sou *tiktoker*”; “sou estudante da escola X”; “sou fofoqueiro/a”. Para ajudar as crianças, orientamos que pensassem em como seria uma personagem a partir da característica inicial escrita na tarjeta, e a partir delas poderiam pensar em outras características, como: qual o nome da personagem? onde ela mora? sua cor de pele e gênero? Para discutir aqui vamos destacar duas tarjetas: “sou mona” e “sou fofoqueiro/a”.

Geralmente distribuimos as tarjetas aos grupos de forma aleatória, porém, nessa oficina, decidimos estrategicamente em dar a tarjeta “sou mona” para um grupo que tivesse apenas meninos, uma vez que percebemos estereótipos femininos na performance da Mona no encontro anterior. Estávamos curiosas para saber como seria interpretado pelos meninos. Escolhemos um grupo que na semana anterior falaram bastante o bordão “aiin, Mona” de forma debochada.

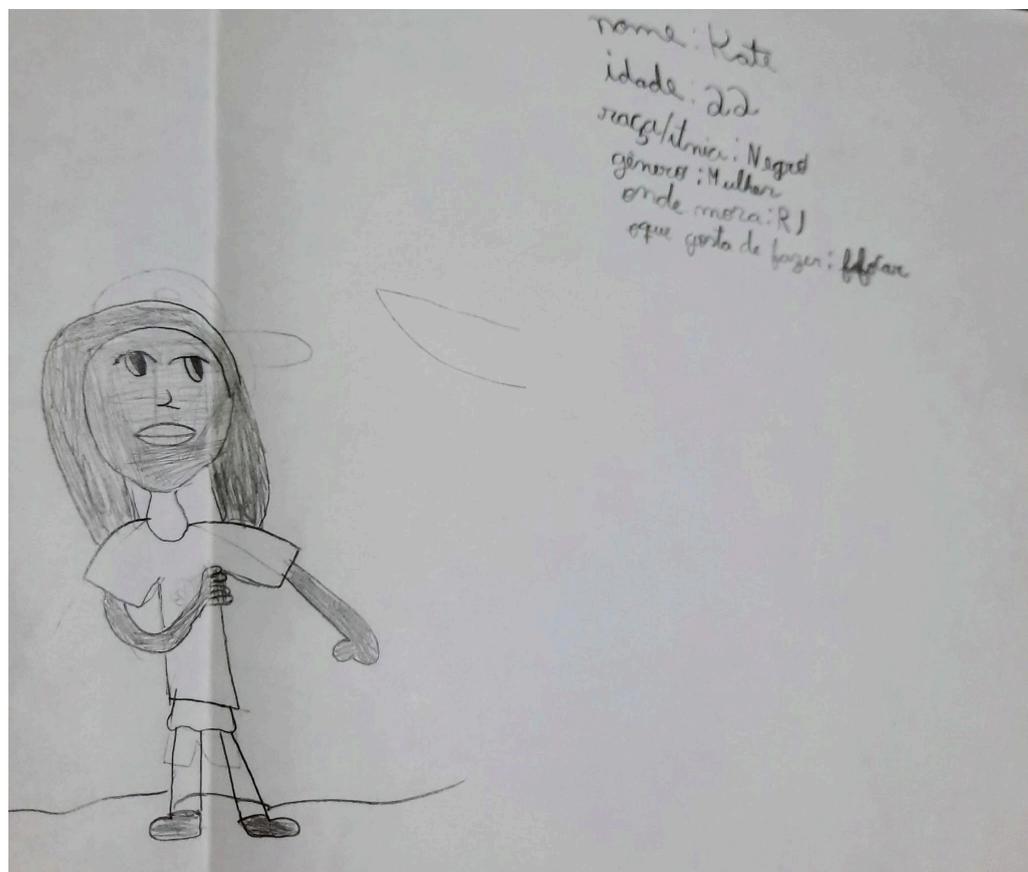
Vitório representou o seu grupo (que ficou com a tarjeta “sou mona”) e veio à frente da sala para apresentação da personagem criada por eles, enquanto o restante do grupo ficava ao seu lado, todos rodeados das outras crianças da sala. Já suspeitava que seria Vitório quem apresentaria, era um dos alunos que mais usava esse bordão, muito falador, divertido, adorado pela turma, tipo o aluno da “zueira”, que sempre estava envolvido em alguma fofoca. Ele já sentou na cadeira de modo debochado, fazendo caras e bocas, de pernas cruzadas e mãos sobre o joelho, olhando a turma “por cima”, com ar de desdém.

Vitório e seu grupo criaram a personagem de nome Kate, de 22 anos de idade. É uma mulher negra (assim como Vitório), moradora do RJ e que gosta de *fofocar*, segundo a

¹⁶ Atividade descrita no Anexo I, página 114.

imagem 3. Ouvimos comentários das crianças, durante a oficina, de que essa personagem foi inspirada em Katelícia, personagem da novela “Vai na Fé”¹⁷, da TV Globo. As semelhanças entre a Kate que as crianças criaram e a personagem que a atriz Clara Moneke interpreta na novela confirmam a influência da novela: ambas são jovens mulheres negras, moradoras do subúrbio do Rio de Janeiro, e trazem o deboche como traço. Em entrevista, Moneke comenta sobre a personagem: “ela é a boca do povo, que cabe tudo, que fala tudo, diz as verdades mais difíceis de serem aceitas”¹⁸.

Imagem 3: Personagem Kate¹⁹



Fonte: arquivo pessoal

¹⁷ “Vai na Fé”, exibida de janeiro a agosto de 2023, foi uma importante novela por ter cerca de 70% de seu elenco formado por pessoas negras, difundidas em vários núcleos da novela, sem que estivessem apenas em lugares marginalizados ou retratasse o período da escravidão. Fonte: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/01/18/samuel-de-assis-comemora-representatividade-em-vai-na-fe-globo.htm>. Essa novela também impactou por superar o recorde de novela das 19h com maior faturamento da TV Globo. Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2023/08/vai-na-fe-supera-recorde-de-cheias-de-charme-e-se-torna-o-maior-faturamento-da-globo-as-19h.shtml>

¹⁸ Fonte <https://istoe.com.br/desbocada-e-debochada-kate-conquista-publico-em-vai-na-fe/>

¹⁹ Descrição da imagem: Foto de uma folha sulfite branca, onde foi desenhada a personagem Kate com traços escuros de lápis e fundo branco. A personagem desenhada veste saia, camiseta e sapatos fechados, tem cabelos longos e lisos. Acima do desenho está escrito: “Nome: Kate; idade: 22; raça/etnia: negro; gênero: mulher; onde mora: RJ; o que gosta de fazer: fofocar”.

Interpretando Kate, Vitório falava com a voz anasalada, quase que com um sotaque de outra região ou país, mas a personagem disse “falo assim mesmuuum” e que era do RJ. Kate tinha um estereótipo que performava a feminilidade de modo jocoso, exacerbado, caricaturado. Durante a entrevista, Teus, seu colega de grupo, falava com muita animação “o nosso é o melhor, é o melhor”, se referindo a terem ficado com a tarjeta “sou mona”.

Clara era o nome da personagem criada a partir da tarjeta “sou fofoqueira”. Jubinha é quem veio nos apresentá-la, disse que tinha “10 anos; gosta de mexer no celular; gosta de falar; mora no Méier (bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro); usa maria chiquinha; gosta de ver pela janela o mundo; ver as brigas pelo *whatsapp*; adora rosa; é corajosa; não tira o olho do telefone; ela se acha e tem cabelo cacheado”.

Durante a entrevista da personagem Clara, uma cena interessante aconteceu. Lopes perguntou qual era a sexualidade da personagem, que hesita... pensa e responde: “hetero!”. A reação da plateia, composta, nesse momento, somente por meninos, foi de comemoração. Li essa reação como um “eba, ela é do nosso time!”. Vitório fala logo em seguida, levantando o dedo “eu, eu, eu sou hétero, eu sou hétero!”, demonstrando animação.

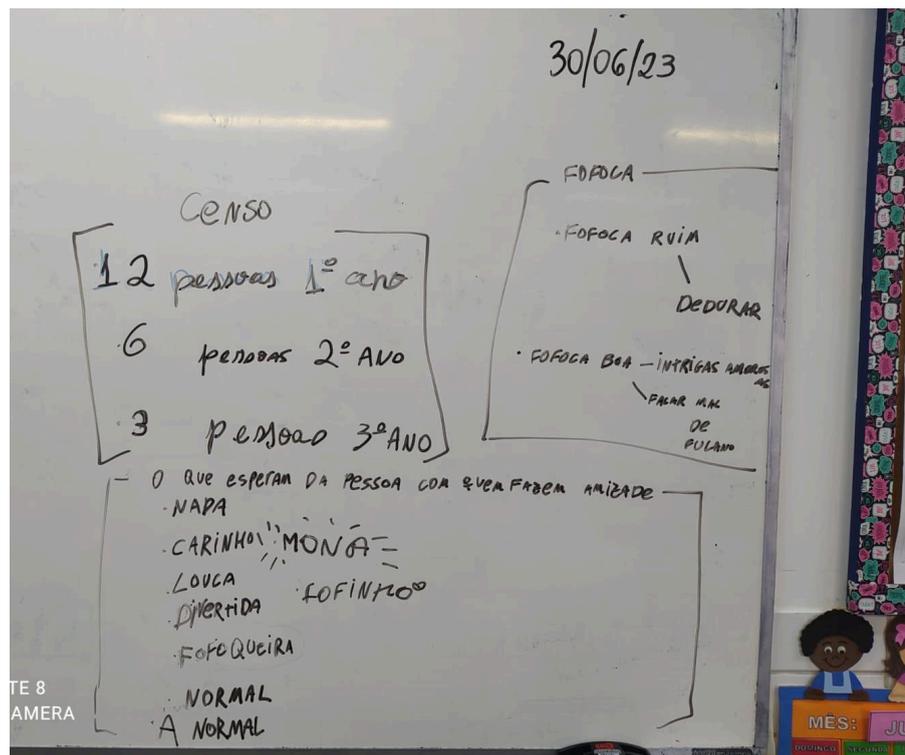
Ao final da atividade, quando já estávamos arrumando a sala, Vitório me pergunta se pode ficar com a tarjeta em que estava escrito “sou mona”. Perguntei por que e recebi um “porque sim” de resposta. Disse que só deixaria se ele me falasse o porquê (talvez uma leve barganha?!). “Eu vou usar pra ativar meu lado Mona”, disse ele, colocando o papel na testa, quase como uma tarjeta “ativadora” do modo Kate. Perguntei novamente o porquê de ele precisar ativar seu lado Mona, no que ela poderia lhe ajudar. Ele dizia que não sabia, mas em algum momento poderia “precisar do modo Mona”.

Após a oficina, conversando com Julio e Lirio, concordamos que Kate parecia a representação de uma “criança viada” pelo modo como foi apresentada, algo que transitava entre as dissidências de gênero e sexualidade. Barrie Thorne (1990) discute que as fronteiras de gênero e sexualidade são mais transitadas por aquelas crianças que não estão em cheque quanto à cisheteronormatividade. São os meninos que correspondem aos ideais de masculinidade: os “durões”, que não demonstram medo, jogam e convivem em grupos com outros meninos; e as meninas que correspondem aos ideais de feminilidade: sensíveis, comportadas, que demonstram fraqueza e pertencentes a grupos com outras meninas. Ou seja, crianças lidas pelo coletivo como “normais”, isso é, heterossexuais e cisgêneras.

No terceiro dia de oficina, puxamos o bonde com as crianças perguntando o que elas entendiam como combinados²⁰, para introduzir a atividade do dia. Elas contaram que na sala já existiam regras, mas foram feitas pela professora, sem a participação delas. Pegamos o gancho e começamos a construir com as crianças quais regras faziam sentido para elas.

Percebendo a dispersão e desinteresse das crianças nessa conversa sobre os combinados, nossa intervenção foi no sentido de explorar as percepções, opiniões, sentimentos sobre outros temas que as próprias crianças traziam em suas falas. Julio, um de meus parceiros de campo, começou a anotar pontos interessantes no quadro branco. Teus sugeriu que fizéssemos uma votação de quem entrou no primeiro ano, no segundo ano... foi daí que fizemos uma espécie de “censo” da turma. Sempre me chama atenção como as crianças ficam felizes e empolgadas quando sugerem alguma coisa e nós as ouvimos, quando construímos algo *com* elas e não *sobre* elas.

Imagem 4: Censo da Turma das Monas²¹



²⁰ Chamamos de “Combinados” a atividade que tinha por objetivo construir as regras de convivência com as crianças durante a nossa estadia na escola. Para além de um discurso do “não pode fazer coisa X”, pretendemos construir um espaço coletivo pautado nas necessidades daquelas crianças.

²¹ Descrição da imagem: Foto do quadro branco de uma sala de aula, na parte superior direita está com a data de 30/06/23. Logo abaixo, do lado esquerdo, está escrito, em cor preta, “Censo: 12 pessoas primeiro ano; 6 pessoas segundo ano; 3 pessoas terceiro ano”. Na lateral direita está escrito “Fofoca: fofoca ruim: dedurar; fofoca boa: intrigas amorosas, falar mal de fulano”. Na parte inferior do quadro, centralizado, estão os dizeres: “O que esperam da pessoa que quer fazer amizade: nada; carinho; louca; divertida; fofoqueira; normal; anormal; MONA; FOFINHO”.

Fonte: arquivo pessoal

Nessa conversa, surgiu o tema da amizade e procuramos dialogar a partir da pergunta: o que você espera de um/a amiga/o sua/seu? A maioria das crianças respondeu que esperam que sejam: “loucas, divertidas e fofoqueiras”. Outras disseram: “que não esperavam nada; esperavam carinho; esperavam que suas/seus amigas/amigos sejam *Mona*; que sejam pessoas normais/anormais (este tópico gerou um embate entre duas crianças, uma dizendo que seria normal e a outra anormal e o porquê)”.

Prato cheio, aproveitei a brecha e fui atrás da fofoca com as crianças que, novamente, foi associada com o termo *Mona*. Perguntei por que era importante ser fofoqueira para ser sua/seu amiga/amigo, e nos disseram que ser fofoqueira era ser legal, divertida, “alguém que sabe se comunicar e faz a amizade acontecer”, uma criança me disse, em seguida Aline complementou que “é muito sem graça ter uma amiga que não faz fofoca, tia”. Aline parecia dizer da fofoca como um ingrediente a mais na relação de amizade, pois, segundo Elias e Scotson (2000) “sem elas, a vida perde muito do seu tempero” (p. 122). Aline continuou: “tem que saber fofocar, tia, mas sem ser fofoca ruim”.

O que é uma fofoca ruim e uma fofoca boa? Perguntei. Polêmica na sala, debates acontecendo em vários grupinhos, as crianças tentavam chegar a um consenso sobre como diferenciar os tipos de fofocas que elas mesmas falaram. Não chegaram, mas a pergunta colocou as crianças para pensarem. Dessa pergunta surgiu que “fofoca ruim é dedurar alguém e fofoca boa é falar mal de alguém e fazer intrigas amorosas”.

A fofoca foi sendo vinculada com o “ser *Mona*” e com a palavra “amiga” pelas crianças. Perguntei, então, e mais uma vez, se *Mona* tinha a ver com ser fofoqueira, e as crianças disseram que sim, novamente fazendo gestos com os braços estendidos e mexendo os dedos, de encontro com outra criança fazendo o mesmo (como mostra a imagem 2). Aline fala que *Mona* quer dizer outra coisa, mas que não podia falar. Me aproximei dela e a convidei a contar, então ela me chamou para mais perto, sinalizando que queria me dizer algo confidencial, em meu ouvido:

Aline: Tia, *Mona* quer dizer gay, e tá tudo bem, a gente [sinalizando ela e mais duas amigas] não liga pra isso, mas os meninos ligam.

Nisso, Be, que estava próximo, ouve a palavra “meninos” e corre na nossa mesa afobado, dizendo “que foi tia, que foi, o que que tem os meninos aí? conta, conta”, parecia que ele queria saber da “fofoca” que supostamente estava rolando entre mim e as meninas.

Aline: A gente tá falando pra tia o que quer dizer Mona...

Be: Ahhh, é aquilo lá, Aline? aquilo... aquilo... de ser...?

Aline assentiu com a cabeça.

Be: A gente achava que era amiga, fofoqueira, mas ela disse que é isso aí...

Ray: Isso aí o que?

Be: Ah, tia, gay, né.

Ray: E tudo bem pra você?

Be: Tudo, a gente não liga também (riso meio envergonhado).

Aline: Eles ligam sim, tia, só não querem falar... a gente viu isso no *TikTok*, não lembro qual, mas começou com o Vitório, depois os meninos começaram a falar e a sala toda pegou o Mona, babado, babado forte... a gente acha engraçado.

Mesmo cautelosa com inferências que podem me distanciar da experiência das crianças nessa cena, o retraimento de Be ao falar desse assunto me pareceu bastante evidente. Percebendo sua dificuldade em falar a palavra *gay*, seu riso envergonhado sem prolongar o assunto e um tanto quanto pego de surpresa pela conversa que acontecia entre Aline, suas amigas e eu, coloco retrospectivamente em questão o modo como o abordei para me dizer suas opiniões, se isso teria produzido tais respostas dele, tanto em palavras quanto em expressões corporais. Talvez o meu lugar de mulher adulta, conversando com outras três meninas, afastou-o de se sentir confortável para compartilhar mais. Além disso, houve a investida de Aline, como que colocando-o contra a parede para “confessar” que ele e os meninos da turma se “importavam” com o fato de Mona significar *gay*. A atmosfera de vigilância e denúncia de atos machistas, racistas e homofóbicos que as crianças vinham nos informando durante o trabalho na escola pareceu estar presente também nesta cena.

Embora Be e Aline dissessem que Mona significa *gay*, de forma bastante abstrata, sem detalhar o como seria esse sujeito *gay*, todo o percurso em que as crianças falaram, criaram, brincaram, performaram a Mona, foi perpassado pela feminilidade de diferentes modos, ainda que em momento nenhum a palavra “feminilidade” tenha sido verbalizada. Como se, através da Mona, as crianças se sentissem autorizadas a transitar pela feminilidade, sem que esta precisasse ser nomeada. A feminilidade estava presente, foi discursada, performada em ato. “*Um tipo específico de menino*” é uma fala representativa dos signos circulados: Mona é

ser gay, mas não um gay qualquer: esse *tipo específico de menino*, junto das performances de feminilidade se traduz na bicha.

“Em muitas situações, a bicha é nominada de formas variadas: é o gay afeminado, o viado, o baitola, o boiola, o fresco. Mas ainda assim, é dela, da bicha que está se falando”, diz Megg Rayara Gomes de Oliveira (p. 165). A bicha difere do gay que performa um tipo de masculinidade hegemônica, já que, para ser bicha, não se trata somente de manter relações sexuais com homens, é preciso ser afeminada, afetada, passiva, espalhafatosa, que dá pinta, nada discreta e fora do meio (Oliveira, 2017).

A personagem Kate (tanto da novela *Vai na Fé*, quanto a personagem criada pelos meninos do grupo a partir da tarjeta “sou mona”) é uma mulher negra, heterossexual, caracterizada como cômica, debochada, desbocada e sensual. A articulação dos marcadores de raça, gênero, sexualidade e classe, evidenciados nas performances de Kate, evocam a imagem de controle da jezebel, discutida por Patrícia Hill Collins (2019). Ela define imagens de controle como uma forma de articular raça, classe, gênero e sexualidade, em contextos marcados pelo sexismo e racismo no Ocidente, para controle do comportamento e dos corpos de mulheres negras, recaindo sobre os processos de subjetivação dessas mulheres, em que as dimensões ideológicas do racismo, sexismo, pobreza, e outras injustiças sociais pareçam dadas, naturais, incontestáveis e imutáveis.

A mula, a jezebel, a *mammy* e a *black lady* são imagens de controle específicas, que Patrícia Hill Collins (2019) analisa detalhadamente, mostrando como raça, classe, gênero e sexualidade se cruzam de maneiras diferentes em cada uma delas. Isso mostra como as imagens de controle não são fixas, elas organizam o ideal de feminilidade a partir dos arranjos e elementos de cada sociedade, como é o exemplo da mulata, no contexto brasileiro, discutida por Lélia Gonzalez (1984). Contudo, o objetivo das imagens de controle é de desumanizar e coisificar mulheres negras. A flexibilidade das imagens de controle faz com que mesmo que os significados, estereótipos e mitos específicos que originaram determinada imagem de controle tenham desaparecido, as mulheres negras ainda são vistas como Outro, destituídas de humanidade pela ideologia dominante do racismo articulado com outras opressões interseccionais.

A jezebel se traduz na mulher preta “altamente sexualizada e promíscua, supostamente capaz de usar o poder de sedução para enganar e manipular. O nome tem origem em uma personagem bíblica” (Collins, 2019, p. 70). Na base da opressão das mulheres negras está o controle sobre sua sexualidade. Então, ao atribuir-lhes a característica de mulheres sexualmente agressivas, justificam-se as violências exercidas pelos senhores brancos contra as

mulheres negras escravizadas. Segundo a autora, ainda que fora do contexto da escravização, a imagem da mulher negra como objeto pornográfico e animal sexualizado, que originou a imagem de controle jezebel, vigora ainda hoje.

O tema da sexualidade das mulheres negras interliga todas essas imagens e representam o interesse da elite masculina branca em definir a sexualidade e a fecundidade das mulheres negras, seja pela falta ou excesso dela, como a *mammy*, que é tida como alguém sem desejo sexual, e a jezebel que é hiperssexualizada (Collins, 2019).

No contexto de normalidade heterossexual branca, em que homens são ativos e mulheres são passivas, a jezebel se torna um símbolo da sexualidade feminina desviante que se distancia da submissão. A sexualidade da mulher negra é da “mamãe gostosa”, aquela que é voraz, insaciável, uma aberração em potencial. Seu apetite sexual excessivo a masculiniza, pois este seria próprio dos homens, sobretudo de homens negros. Jezebel também marca uma fronteira para as sexualidades desviantes, como a homossexualidade, pois teriam em comum aberração e sexualidade desenfreada (Collins, 2019).

Lacadora é a imagem de controle que Winnie Bueno (2019) deriva das discussões de Collins (2019). A partir de análise de comentários em redes sociais sobre a forma de debater de duas deputadas federais, Tábata Amaral (PDT-SP) e Talíria Petrone (PSOL-RJ), Bueno (2019) percebe como o “lacre” muda de figura e é acionado de maneiras antagônicas. Enquanto Tabata foi elogiada pelo seu tom de voz baixo, sereno e controlado, em outro vídeo de mesmo teor político, Talíria foi lida como exaltada, agressiva, arrogante, “lacadora” – no mau sentido, através de comentários como “prefiro a Tabata, a Talíria fala gritando” e “aconselho a se preparar melhor e falar mais baixo, como a Tabata”.

O lacre surgiu, especialmente nas redes sociais, como uma forma de elogio a algum discurso intelectual potente, geralmente vindo de mulheres negras e de pessoas LGBTQ+. Ser chamada de lacadora é sinônimo de alguém que mobiliza argumentos coerentes e os comunica com propriedade e exatidão, causando orgulho de seu público, como podemos considerar atualmente Erika Hilton (PSOL/SP), a primeira deputada federal preta e travesti. Mas o lacre também passou a ser utilizado para dizer que uma pessoa é barraqueira, agressiva, pouco preocupada com o diálogo. Quando analisamos em quais situações o lacre é acionado no sentido positivo ou negativo, os sistemas de dominação racial e de gênero se revelam, uma vez que o tipo ideal de feminilidade é branca, heterossexual e baixo tom de voz (fazendo alusão ao “recato” e à honra). Logo, mulheres negras são colocadas no polo negativo dessa balança, sobretudo quando em exposição, como são as mulheres que ocupam cargos na esfera pública (Bueno, 2019).

O laque também é um traço da bicha, pois, “ao contrário da bicha branca burguesa, a bicha preta sai às ruas e desafia não apenas as normas de gênero, mas a sociedade como um todo” (Oliveira, 2017, p. 171), sendo ela quem não recua nem abaixa a cabeça diante das violências cotidianas, e que cria problemas na sociedade.

Para Oliveira (2017), se ser bicha é um problema, ser bicha e preta é um problema maior ainda, como conta a autora sobre a própria trajetória, evocando sua infância bicha e preta de “cabelos longos, ainda que na forma de uma toalha de banho, bastavam para acessar uma conduta que eu considerava feminina e questionar, de maneira meramente intuitiva, que um genital masculino não assegurava a existência plena de um macho” (p. 174). A autora intersecciona sexualidade, raça e geração para pensar a trajetória de “gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação”, mostrando como racismo e homofobia atravessam a subjetivação de seus entrevistados que narram episódios das suas infâncias.

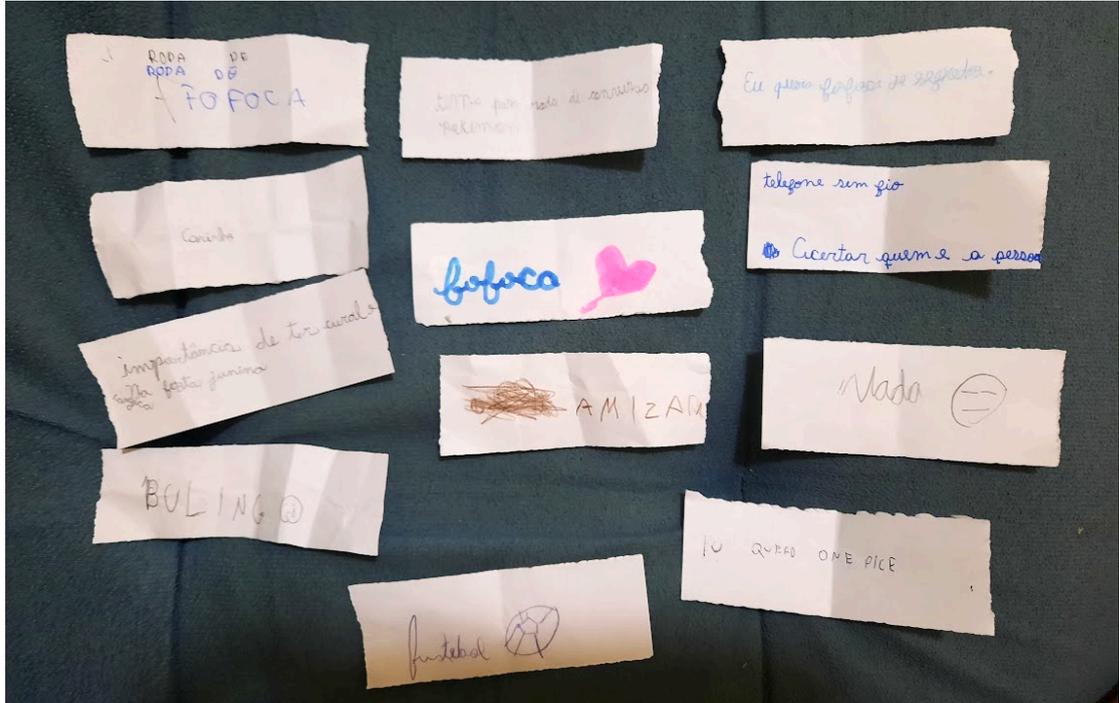
Se a noção de infância endereça o sucesso e o futuro às crianças, idealmente estas apenas são dignas dessa missão se forem brancas e corresponderem à norma cisheterossexual. Um menino afeminado já é um risco para esse projeto e se, além de afeminado, for uma bicha preta, o fracasso é certo e sua condição de criança é negada. Mesmo na condição de criança, o marcador racial incide sobre corpos pretos, potencializando a sexualização deles. Ora essa sexualização se dá através de zombarias, rechaço e violências de cunho racista e homofóbico, ora como forma de controle, que segrega essas crianças daquelas que desempenham a cisheteronormatividade branca, pois são inocentes e precisam de proteção (Oliveira, 2017).

De volta a nossa oficina e à encenação de Kate na atividade em sala, notoriamente havia a dimensão do fazer, propositadamente, humor através da personagem, com seu modo exagerado e caricaturado da feminilidade, como uma paródia. É perceptível a dimensão da imagem de controle sendo operada por Vitório encenando a Kate, ao passo que também há algo de subversão dela. Há imagem de controle, mas há também humor e cruzamento de fronteiras de gênero. Há prazeres, sexualidades, transgressões e normatividades coexistentes de forma ambivalente nesta operação.

O terceiro encontro finalizou quando pedimos para as crianças escreverem em um pedaço de papel um tema para a Roda de Conversa, atividade da oficina seguinte. Logo as crianças começaram a falar em coro “roda de fofoca! roda de fofoca!!!”, e então o tema já não era uma surpresa para nós. Dito e feito, em minha casa, abrindo os papéis depositados na caixa, havia muitos pedindo o tema de fofoca, “roda de fofoca”, “eu quero fofoca de segredos”, e outros, como: “futebol; one pice; nada; *bullying*; telefone sem fio; carinho; pokémon e um bem inusitado: importância de ter curau e cangica na festa junina”, como

mostra a imagem 5. No total, tivemos 32 papeizinhos, sendo que na turma havia 20 crianças naquele dia e 21 papeis pediam a fofoca. Daí também deduz-se que as crianças burlaram a votação individual, colocando mais papeis por conta própria.

Imagem 5: Papeis com os temas votados para a roda de conversa²²



Fonte: arquivo pessoal

Era o quarto encontro da oficina, dia da Roda de Conversa sobre Fofoca. Começamos a atividade com a turma agitada e levamos alguns minutos para introduzi-la. Eu estava tensa para essa oficina, pois era um momento importante para a minha pesquisa, e um tanto preocupada com o manejo da roda de conversa, sabendo que o tema da fofoca mobiliza muitos afetos e, claro, as próprias fofocas, que já estávamos contando que iriam aparecer ali. O trabalho com crianças requer sutilezas e improviso! Muito improviso! Estávamos o tempo todo preocupadas em não ter atitudes autoritárias frente às crianças, mas... como é fácil cair nesse lugar e se esquivar de lidar com as situações à medida que surgem no cotidiano escolar.

Ficamos quebrando a cabeça no dia anterior, em supervisão de campo, para pensar como oferecer esse espaço de roda de conversa com o tema da fofoca sem que se tornasse um espaço para as fofocas circularem, sob o risco de gerar situações tensas entre nós, as crianças e a escola como um todo e, ao mesmo tempo, sem reduzir e impor um discurso de “não pode

²² Descrição da imagem: Foto de doze papeis brancos cortados, com fundo em tom acinzentado. Nos papeis há as seguintes frases: “roda de fofoca; futebol; eu quero one pice; buling; amizade; nada; fofoca; importância de ter cural e cangica na festa junina; telefone sem fio, acertar quem e a pessoa...; carinho; eu quero fofoca de segredos; tema para roda de conversa: pokémon”.

fofocar aqui” e pronto. Sabíamos que as crianças iriam querer fofocar naquele espaço, pelo tom que nos falaram já na semana anterior sobre a “roda *de* fofoca”.

Assim, refletimos muito sobre o que queríamos saber sobre a fofoca, elencamos algumas questões disparadoras para fomentar o debate de modo fluído, e abertos para além do discurso verbal das crianças, como também nos seus encadeamentos de pensamentos, sentimentos e sensações: por que a fofoca é importante para vocês, porque apareceu tanto nos temas da caixinha? O que é fofoca para vocês? Existe fofoca boa e ruim? Quais as consequências da fofoca? O que ela pode causar nas pessoas? Na última oficina vocês disseram que ser fofoqueira é algo importante na amizade, por que? Por que é bom ser amiga de uma pessoa fofoqueira? Para além da diversão, o que pode ser ruim na fofoca? Na semana anterior foi falado que dedurar é ruim, então o que é dedurar? No começo da atividade fizemos a brincadeira do telefone sem fio, vocês acham que tem alguma coisa em comum com a fofoca?

A turma vibrou ao saber que faríamos a brincadeira do telefone sem fio. Em seguida, nos perguntaram se naquele dia seria a “roda de fofoca”, mostrando que lembravam da atividade da semana anterior. Começamos a brincadeira do telefone sem fio com a frase “*o bule com água quente apitou sem parar*”, e para isso pedimos que formassem três fileiras. Tivemos, então, três frases que chegaram ao final do boca-a-boca: “*Murilo cachorro quente*”; “*A moeda inglesa foi roubada*”; “*Um banho quente put put put uá*”.

A fala das crianças, assim que entramos na sala, perguntando sobre a “roda de fofoca” já denunciou sua intenção. Elas estavam esperando uma roda *de* fofoca, e não *sobre* fofoca, explicamos que não seria uma roda para fofocar, argumentando com as crianças que a nossa intenção não era fazer fofocas, relembramos conversas em encontros anteriores em que as elas mesmas reconheceram que fofocar poderia ser ruim para a relação de amizade entre elas, causando chateações. Muitas crianças torceram o nariz, até reviraram os olhos. Muitas nos disseram que, então, não participariam da roda de conversa. Eu não imaginava essa reação das crianças, muito menos a escolha por não participar, já que o tema era de interesse delas. Houve, ali, um conflito de interesses entre nós, da equipe em campo e demais colegas do grupo de pesquisa, e as crianças, quando percebemos que não aconteceria o desejado por nós, uma roda de conversa sobre fofoca, e para elas, a roda de conversa para fofocar.

Sustentamos o que sempre falávamos nos encontros: *a participação é voluntária, vocês não são obrigadas a participar das atividades propostas*, embora, não sem desconforto e frustração pelo encontro tensionado das expectativas sobre a atividade. A roda de conversa foi entendida pelas crianças, em um primeiro momento, como um pacto para fazer a fofoca

circular. Quando limitamos aquele espaço para trocas *sobre* fofoca, e não para fofocar, esse pacto sofreu deslocamentos, foi fissurado para algumas delas e quebrado para outras, refletindo nas suas decisões em permanecer ou não na roda. Se a pessoa adulta tem poder de limitação de espaços, as crianças têm o poder de transgredi-la, como foi o que aconteceu quando, mesmo comunicando que naquele espaço não se deveria fofocar, as fofocas circularam.

Como venho discutindo ao longo do trabalho, a fofoca mobiliza afetos, causa comoção, envolvimento, curiosidade. Durante os encontros com a Turma das Monas, foi-se construindo cuidadosamente o chão por onde estávamos caminhando, afinal, era um ciclo de oficinas de cinco encontros com crianças que nunca havíamos trabalhado anteriormente. Alguns pontos analisados ao longo dos encontros nos fundamentaram na aposta em não autorizar aquele espaço para que fofocas fossem feitas. A começar pelo nosso próprio receio com as consequências das fofocas não apenas para aquela turma, mas com o que uma atividade como aquela poderia mobilizar na escola como um todo. Partindo do pressuposto de que a fofoca escapa pelas brechas, pelas frestas, escorrega pelos espaços, alcançando outras turmas, outras/os/es professoras/es e funcionárias/os/es que sequer tinham vínculo com o Degenera, poderia gerar situações de constrangimentos, exposição e violências.

Consideramos o contexto em que encontramos a escola no período de retorno presencial pós pandemia, em que as crianças nos informavam de relações intersubjetivas sensíveis, desconstruídas das experiências vivenciadas por mais de dois anos de isolamento social e ensino remoto. Relações ambivalentes entre pares, ora atravessadas pelas expressões de carinho, amizade e diversão, ora coexistindo com desconfortos e conflitos, muitas vezes atravessadas por relações de poder perpassadas por racismo e sexismo entre as crianças, percebemos, assim, as crianças disputando por um espaço demasiado pessoal, individualizado, onde o diálogo e a convivência coletiva surgiam aos tropeços. Dado o contexto da escola, nossas experiências até aquele momento nos orientavam a agir com cautela, visto que não encontramos uma coletividade fortalecida o suficiente que parecesse sustentar o espaço desafiador de acessar e produzir fofocas, tal como as crianças desejavam.

A construção da pesquisa em parceria com as crianças não significa acatar livremente seus pedidos e vontades e, uma vez que a hierarquia entre adultos e crianças é inevitável, atender ao desejo das crianças não significa, necessariamente, torná-las participativas (Silva; Gomes, 2023). Não comungamos da horizontalidade entre adultos e crianças como pressuposto ético de trabalho com a infância. Não por compactuar com o adultocentrismo, mas, reconhecendo que a pessoa adulta ocupa um lugar de responsabilidade geracional, que,

em última instância, é ela quem tem poder outorgado como autoridade. A articulação da geração como marcador da diferença com os estudos críticos da infância aponta pistas para construção de posturas, de modos de estar com as crianças que de fato reconheçam e facilitem sua participação, experiências e saberes, sem desconsiderar a hierarquia geracional posta, mas, que apesar dela, a relação entre adultos e crianças se dê na contramão de uma autoridade exercida de forma tutelar, tirana, injusta e sem sentido para as crianças.

Assim, algumas crianças foram para o fundo da sala para fazer outras atividades, uma vez que não estavam interessadas na proposta. Foram conversar entre si, jogar cartas, vi algumas crianças lendo gibis e um grupo de meninos decidiu jogar bola com um par de tênis, o que tumultuou um pouco o ambiente. Deixamos, sem forçá-las, mas pedindo que não atrapalhasse quem estava na roda de conversa. Tivemos que chamar a atenção de alguns meninos que estavam correndo pela sala, outros estavam com cartolinas enroladas em tubo fazendo espadas para brincar de lutinha.

Aos poucos, a roda no chão foi diminuindo e ficando poucas crianças, cerca de oito a nove das vinte e três que estavam na sala. Algumas entravam e saíam da roda quando ouviam algo que lhes interessava, outras voltavam, parecendo que só para “causar”, jogando alguma fofoca na roda e voltando a correr pela sala.

A fofoca brinca com o “ver-não-ver”, esse jogo de “mostrar e não mostrar”, brinca com uma ideia de poder, daquilo que eu sei e você não sabe. Há uma certa ludicidade, excitação, requer uma habilidade inebriante, polêmica, que cause surpresa, para fazer com que a pessoa deseje saber daquilo que você sabe, e, assim, o jogo se estabelece, um pacto se estabelece. Compartilho dos mesmos desdobramentos de Butler (2018), para quem, nesse pacto implícito da fofoca, há uma ritualística em *como* se fofoca, os elementos humanos e não humanos compartilhados por quem está presente na cena da fofoca: o local, nossos corpos, nossos modos, tudo isso cria a atmosfera excitante que a fofoca produz, não é apenas a informação falada em si, apesar da fofoca precisar ser comunicada, mas também todo o cortejo do momento em que se começa a fofoca.

Durante a roda de conversa, colhemos com as crianças que “fofoca é falar mal de alguém”, “inventar mentiras sobre alguém”, “comentar sobre quem a pessoa gosta ou com quem ela brigou”. Assim, os temas principais das fofocas são: brigas, namoro, *shippar* algum casal, conforme as crianças, de modo geral, falaram. Questionei o que era *shippar*, Mabe respondeu: “Ah tia, é torcer para alguma menina ficar com algum menino, aí a gente ajuda fazendo *fofoquinhas* sobre eles estarem juntos para tentar juntar”.

Em meio à conversa, Lito diz “fofoca boa? eu tenho uma aqui, quentíssima”, as crianças já olharam curiosas para Lito. “Uma fofoca saudável?” perguntei — eu sei, é estranho associar as palavras *fofoca* e *saudável*, fiz essa torção associando essas duas palavras propositalmente para perceber a reação das crianças — as crianças torceram o nariz de novo, reviraram os olhos para mim, em tom de deboche. Lito retrucou: “saudável? então não, esquece”. Apesar do deboche no olhar delas, a escolha de articulação dessas palavras surte um efeito, pois as crianças se perguntaram se existia, afinal, fofoca saudável. Duas crianças ficaram em dúvidas se havia algum tipo de fofoca que seria saudável, a maioria disse que não existia, e surgiram frases como “fofoca nunca é saudável”, “fofoca boa significa fofoca interessante, quente”. “E babado, que vocês tanto falam, é o que?”, perguntei. “Babado forte é uma fofoca quente, tia, fofoca das boooooas”, me responderam com ênfase e animação.

O debate levantado pelas crianças da Turma das Monas dialoga com Norbert Elias e John L. Scotson (2000), em seu estudo sociológico em Winston Parva (nome fictício dado a uma área de construções suburbanas na região central da Inglaterra), em que apostam no sentido polissêmico da fofoca, que pode ter desde uma intencionalidade elogiosa a depreciativa. Apesar de serem antagônicos, os sentidos da fofoca estão relacionados e funcionam de maneira orquestrada, muitas vezes, sendo as fofocas depreciativas as que geram mais entretenimento, mais satisfação e prazer tanto em quem conta quanto em quem ouve a fofoca.

Questionei o que era dedurar, algo que tinha aparecido na oficina anterior, uma vez que, segundo elas, “dedurar e falar mal de alguém é diferente”. Dedurar apareceu como “entregar alguém, falar pra todo mundo que foi tal pessoa quem fofocou ou fez algo”. Dedurar pode ser entre as próprias crianças ou pode envolver adultos. “E falar mal?” questionei, “ué, tia, falar mal é falar mal” e encerraram o assunto por ali.

Quando uma fofoca fica “grande demais”, as crianças resolvem “indo tirar satisfação com a pessoa” e chamando seu grupo para ir junto, tipo “peitar” a pessoa que falou, às vezes envolvendo adultos para ajudar a resolver — mas nem sempre, às vezes, preferindo que não se envolvam. O “peitar” que as crianças falaram vem com a conotação de conflito, de resolver o falatório através de intimidação, ou brigas físicas. As alianças coletivas pela via da amizade são convocadas nessa situação de resolução da fofoca, ainda que o boato não envolva todas as pessoas do grupo. Quando um membro do grupo sofre com alguma fofoca, o coletivo é chamado a tomar suas dores, a cumplicidade do grupo é posta em xeque.

Indaguei para a roda: “e para ser sua amiga ou amigo, tem que ser fofoqueiro?”. Tina me respondeu: “não tia, não é que pra ser nossa amiga tem que ser fofoqueira, às vezes ser

muito fofoqueiro não é bom, porque a gente pode virar alvo da fofoca” — um paradoxo que também foi encontrado no povoado da Terceira Margem (Dainese, 2015, p. 246), pelo fato de que “ninguém quer proximidade com um fofoqueiro, mas manter-se muito distante, a ponto de ignorá-lo, tampouco é atitude inteligente”. Indaguei mais uma vez para a roda: “mas é importante numa amizade ser um pouco fofoqueira, então?”, “é, tia, tem que gostar de participar da fofoca, porque aí fica divertido”. “Divertido? E quais as consequências da fofoca pra quem é alvo dela?”, continuei. “Ah, tia, dá briga, fica triste, chateado, quer mudar de sala”.

Nesse momento, disse: “você estão percebendo que agora na roda somos a maioria meninas? De meninos só o Be e o tio²³ Julio”. Elis Regina comenta “é, tia, as meninas gostam mais de conversar que os meninos, olha lá, eles só ficam correndo, se batendo”. Perguntei, então, se percebiam diferenças entre meninos e meninas fofocando. Aline, Maria e Elis Regina disseram que “meninas são mais fofoqueiras que os meninos, porque gostam mais de conversar, quando brigam voltam a se falar só depois de um tempo, e se abraçam”. Já os meninos, não, “ninguém pede desculpas por nada e só voltam a se falar, como se nada tivesse acontecido”. Perguntei ao Be, único menino na roda, como ele percebia a fofoca entre os meninos: “as meninas são mesmo mais fofoqueiras, *a fofoca entre os meninos são as brigas* [...] os meninos não ficam brigados por muito tempo, só vão jogar bola e totó que volta a amizade” (grifos próprios), ele continuou. De acordo com Be, fofoca e brigas seriam sinônimos? Quais outros termos a fofoca adquire entre os meninos, a fim de se evitar nomeá-la? Desde pequenos, a construção da masculinidade hegemônica de meninos passa pela agressividade, pela virilidade, pela força, distanciando-os do seu polo oposto, dos pressupostos da feminilidade hegemônica. A fala de Be apresenta essa masculinidade hegemônica em curso, recusa o rótulo de fofoqueiro para ele e seu grupo, e traz a briga como um comportamento mais bem aceito para sua condição de menino. A violência também está no campo da sociabilidade, tal qual a fofoca.

Nanda, se aproximando de nós, complementa Be sobre a ausência de meninos na roda de conversa: “eles não quiseram ficar porque é parado, aqui ninguém gosta de ficar parado, e não é uma roda pra fofocar, é pra falar sobre fofoca”, dando pistas de que, caso a proposta fosse para fofocar, os meninos participariam em maior peso.

Interessante perceber a ambivalência entre os meninos da Turma das Monas. Eles pareciam ficar mais confortáveis performando o “aiin, Mona”, de forma a debochar do feminino, do que se fossem chamados de fofoqueiros. Vez ou outra os meninos se intitulavam

²³ “Tio” e “tia” eram como as crianças comumente chamavam a nós, facilitadores.

e chamavam os outros de fofoqueiros, mas notadamente esse termo não era estabilizado entre eles. Em muitos momentos os meninos se sentiram ofendidos quando eram equiparados a fofoqueiros, tais como as meninas. Embora os meninos quisessem se distanciar da imagem de fofoqueiros, atribuindo a fofoca como própria do feminino, na prática, os meninos pareciam também fazer uso da fofoca como meio de sociabilidade entre os seus.

O trabalho com as crianças suscitou a intersecção da fofoca com as questões de gênero e da infância, dada a importância dos estudos que discutem a relação histórica das mulheres com a fofoca, perpassando desde um modo de tecer histórias ancestrais, ao lugar da fofoca como um rebaixamento fútil. A fofoca se mostrou, então, como uma ponte entre a subjetivação de mulheres e crianças.

Leena Alanen (2001) faz paralelos, ligações e coloca em perspectiva os estudos da infância com os estudos feministas, por se tratarem, ambos, como categorias consideradas menores, ou minorizadas. Historicamente, as primeiras discussões propostas tanto pelos estudos da infância quanto pelos estudos feministas tiveram muitas semelhanças, principalmente na denúncia da ausência de mulheres na produção de conhecimento. Ao se tratar do campo da infância, os sociólogos problematizaram a forma adultocêntrica que as crianças eram tratadas em pesquisas.

Em ambas as áreas, nos estudos feministas e das infâncias, exigiu-se uma ciência mais coerente, que considerava a prerrogativa do “ponto de vista” de crianças e mulheres, já que a ciência era produzida por e sobre adultos e homens. Uma diferença radical, e óbvia, dos estudos da infância, para quaisquer outros campos: feministas, étnicos-raciais, sexualidade, é que nos estudos da infância quem reclamou o lugar de importância do ponto de vista das crianças não foram elas próprias.

Um exemplo desses atravessamentos são as perspectivas culturalistas que incidiram sobre os campos dos estudos feministas e da infância, com suas devidas particularidades. Contudo, em comum nesses dois campos está a concepção de ser social que atravessou mulheres e crianças quando consideradas para além do “natural”, do biológico, como algo dado pela natureza que produz e é produzido por mudanças culturais (Alanen, 2001).

Alanen (2001) destaca a noção de gênero e geração como pontos em comum entre os estudos feministas e os estudos da infância. Considerando gênero como conceito relacional, as categorias “criança” e “adulto” estão relacionalmente posicionadas no eixo geracional. Tanto as vidas de crianças quanto de mulheres são atravessadas pelo conceito de geração, por se tratar também de um conceito relacional que implica relação de poder. A partir da geração, às crianças é atribuída a condição de “não ser ainda”. De maneira análoga, a categoria geração

incide sobre as mulheres por serem subjugadas como seres passionais, imaturas emocionalmente, pouco racionais e preparadas para o “mundo dos adultos”.

Alanen (2001) nos convida a pensar a atribuição de categorias sociais que se faz pela negativa do padrão de humanidade, isto é, homem, adulto, branco, cis e heterossexual. Na dinâmica das sexualidades, a heterossexualidade como ideal de normalidade só existe em relação ao seu oposto, a homossexualidade, como ideal de anormalidade; quem são enquadradas como possuidoras de gênero são as mulheres, porque o padrão é ser homem cisgênero; a categoria geracional somente serve e diz a respeito de crianças, porque o padrão é ser adulto; o dispositivo da racialidade atribui raça somente a pessoas não brancas, porque o padrão é ser branco. Ou seja, para que uma categoria social passe a existir, seu polo oposto também precisa ser criado e legitimado.

Os atravessamentos de gênero na fofoca também surgem no estudo etnográfico da socióloga portuguesa Maria do Mar Pereira (2012), em *Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar*. A pesquisa, realizada com adolescentes do 8º ano em uma escola de Lisboa, investigou as negociações com as normas de gênero em termos das interações no espaço escolar. A autora trabalha com a categoria nativa “coscuvilhice”, que pode ser traduzida como fofoca, acionada pelos/as adolescentes dessa escola como um traço ou uma prática genderizada, transformando-se em uma crença que essencializa a diferença sexual. Isso se mostra quando a coscuvilhice é atribuída às meninas, adjetivando-as como fofoqueiras, mexeriqueiras. Marca-se, então, uma diferença entre *nós* e *elas/as*, nesse caso, meninas fofoqueiras *versus* meninos imaturos.

Longe de ser um dado apenas dessa escola portuguesa, Pereira (2012) menciona pesquisas de Eder (1995), Epstein (1997) e Lopes (1996), que também encontram o discurso que associa a fofoca, “curiosidade e vontade de falar dos outros” às meninas e mulheres, mas não aos meninos e homens.

Contudo, apesar de os garotos dizerem que não são fofoqueiros e que isso pertence ao “universo feminino”, a pesquisadora percebe que na prática não é bem assim. Pereira (2012) não apenas presencia as rodinhas de meninos comentando da vida alheia, como também percebe que esse tipo de conversa é tida como prova de lealdade entre o grupo e solidifica afinidades.

A fofoca é acionada para produzir diferença sexual quando é considerada de formas distintas entre meninos e meninas. Pereira (2012) levanta uma série de pesquisas com adultos e crianças que se depararam com essas avaliações distintas, quando meninos são tidos como “curiosos” e não fofoqueiros, já que a fofoca é socialmente considerada negativa e a

curiosidade não, ou seja, são amenizados do julgamento e sua nomeação de fofoqueiros é camuflada, enquanto as meninas são lidas como “naturalmente” fofoqueiras, já que a fofoca é um traço (ou defeito) pertinente ao seu gênero. A fofoca também opera como forma de hierarquizar os meninos: quanto menos longe do ideal de masculinidade o menino está, mais excluído do grupo será, sendo associado ao feminino e apelidado como “cusco”.

As crianças com as quais estive no campo, de modo geral, trouxeram a ideia circulante no senso comum de que fofoca é algo praticado principalmente pelas mulheres e meninas, com intenções que variam entre falar mal de alguém, produzir inverdades ou exageros sobre algum fato, seja ele real ou imaginado, mas que remete a esse tipo de discurso como algo fútil, imoral, próprio do feminino, embora, na prática, os meninos também usufruem da fofoca.

Todavia, a imagem de mulheres fofocando para propagar maledicências foi social e historicamente construída, como mostra a filósofa italiana Silvia Federici (2019), que apresenta uma outra perspectiva sobre a fofoca em seu livro *Mulheres e a caça às bruxas: da idade média aos dias atuais*. Ela narra outra história, que precede a era moderna e recupera o sentido da palavra *gossip*, traduzida como fofoca, na qual, no período da idade média o seu significado era “amiga”. *Gossip* era um termo com forte carga emocional, que aludia aos encontros de mulheres que compartilhavam suas atividades coletivas, saberes e ancestralidade. No avançar do século XVI, com a inquisição — ou a caça às bruxas — as mulheres sofreram ataques por representarem perigo ao poder patriarcal que se estabelecia. Suas amizades foram enfraquecidas, perseguidas, massacradas, foi nesse “contexto que ‘gossip’ se transformou, de uma expressão de amizade e afeto, em um termo de difamação e ridicularização” (Federici, 2019, p. 10), circunscrito ao âmbito doméstico que demoniza a mulher, sua língua e seus saberes.

No mesmo sentido, bell hooks (2021), em seu livro *Tudo sobre o Amor: novas perspectivas*, afirma que a fofoca entre mulheres é mais comum por ser uma interação social em que elas “encontram conforto para dizer o que realmente pensam e sentem” (p. 80), que é confidenciado intimamente entre as suas, mesmo que publicamente muitas vezes as mulheres expressem opiniões não autênticas com seus reais valores para agradar aos outros, especialmente aos homens.

Embora Fonseca (2004) encontre em seu estudo que a fofoca é tida com viés negativo, cujo objetivo é fazer mal a determinados indivíduos a partir do relato de fatos reais ou imaginados, seu trabalho também discute a dimensão transgressora da fofoca quando

acionada por mulheres para enfraquecer estruturas de desigualdade que confere poder aos homens.

A fofoca também pode ter um sentido educativo, através de trocas de conhecimentos sociais e culturais. A fofoca pode funcionar como troca de aprendizados indiretos de saberes e vivências através da experiência de outras pessoas com as quais compartilhamos intimamente nossas vidas. Com crianças, Fonseca (2004) também compreendeu esse sentido educativo, uma vez que participando da vida cotidiana comunitária, estariam aprendendo as normas morais daquele grupo.

Tecendo a fofoca com amizades, e adentrando nas sexualidades, trago a entrevista *Da amizade como modo de vida* de Foucault (1981), para pensar a fofoca como um modo de estar no mundo, a fofoca como modo de vida.

Foucault (1981) abre o texto levantando a questão: para além do encontro sexual, o que mais a homossexualidade pode permitir? Dessa pergunta ele desdobra o título do seu texto, sobre o problema da amizade como laço de intimidade, parceria, de afeto, sobretudo entre homens. A sexualidade não é somente sobre *quem* se deseja, tem a ver com o *como* se deseja. Contudo, é da homossexualidade masculina que Foucault indaga sobre o que é possível ser vivido, compartilhado, confidenciado entre homens, para além do formato de casal, ou das relações institucionais familiares, profissionais e companhias obrigatórias, como as carreiras militares.

Substituindo a palavra "homens" pela palavra "mulheres", percebo que tudo o que Foucault questiona nessa entrevista poderia ser aplicado ao que chamamos de "amizade entre mulheres". A nomeação de "amigas" pressupõe uma relação de afeto, de parceria, no compartilhamento de refeições, do tempo, dos quartos e camas, dos momentos de diversão, saberes e confidências. Amigas, muitas vezes, ficam nuas entre si, trocam carinhos, emprestam roupas umas às outras, inclusive peças íntimas, se penteiam, se enfeitam juntas, há uma esfera íntima compartilhada, e nela está compreendida a fofoca, como essa troca de afetos, de segredos, de conhecimentos.

Mas, quando se trata de homens, parece que essas experiências só são possíveis de pensar se forem homossexuais sob a convenção do casal. Para Foucault (1981), a amizade e o amor entre homens é inquietante. Os homens desejam um modo de vida baseado na amizade? Considerando a fofoca como essa troca de afetos e intimidade, por esses motivos ela é tão distante e negada pelos homens?

Vale ressaltar que Foucault está refletindo sobre essas questões em um contexto social e histórico muito diferente do nosso, embora saibamos que as dissidências sexuais e de gênero

ainda estejam muito distantes de serem plenamente acolhidas e legitimadas. Entretanto, será que a amizade está tão distante dos homens quanto questionava Foucault? A fofoca tem sido, ou poderá ser, um abrigo acolhedor aos homens e meninos para tecerem seus afetos e amizades?

Mais ao final da roda de conversa com as crianças, estavam apenas meninas, exceto tio Julio, julgo esse dado importante para pensarmos nos desdobramentos seguintes.

Senti que estávamos num clima de acolhimento, sem atrito entre as crianças ali presentes. Perguntei, então: “e o tema da sexualidade, aparece nas fofocas também?”, embora já tivesse aparecido implícito na categoria “namoro”, mencionada como tema de fofoca entre as crianças. Uma olha para a outra, no meu entendimento querendo dizer “assunto proibido!!!”, e nesse momento elas começam a falar baixo. Afirmam que sim, que surge muita fofoca sobre a sexualidade: meninos serem gays e meninas serem “lésbicas” — todas riem com Nanda tentando dizer a palavra lésbica e se embaraçando toda. Interessante perceber como “sexualidade” é automaticamente associada com “gay e lésbica” nessa colocação das meninas. Podemos desdobrar, então, que para essas meninas, apenas gays e lésbicas possuem sexualidade? Por que a palavra *sexualidade* propriamente não surgiu antes na roda de conversa, e sim a palavra *namoro*? Pode ter relação com o fato de que, naquele momento, estávamos “somente” entre meninas, mesmo que tio Julio permanecesse, o que contribuiu para um sentimento de confiança entre nós?

Na visão de que são os outros que possuem sexualidade, a heterossexualidade parece não ser percebida pelas crianças como uma possibilidade dentre outras e a heteronormatividade se fez presente na fala delas, assumindo seu caráter normativo, daquilo que de tão hegemônico passa a ser invisível.

Vitório, que estava jogando “bola” com um par de tênis na sala com mais dois meninos, ao ouvir a palavra “sexualidade” na nossa roda de conversa passou correndo por nós no chão, tangenciando nossas costas, rindo, gritando e com as mãos levantadas, como se comemorasse um gol, dizendo: “Eu sou hétero!!! Eu sou hétero!!! Ouviram? Eu sou héteroooo!!!”. Nós nos olhamos, as meninas fizeram uma careta e reviraram os olhos diante da cena de Vitório afirmando sua sexualidade com tanta veemência, não seguramos o riso e gargalhamos. Apenas pedi para que Vitório não corresse na sala para não machucar ninguém e seguimos a conversa. Nada dessa cena foi comentado pelas crianças, embora a reação de deboche e desaprovação estivesse presente no semblante delas.

Aos poucos, as crianças foram relaxando seus corpos. Aline, sentada ao meu lado, perguntou se podia deitar no chão apoiando a cabeça na minha perna. Eu disse que sim e ela

assim o fez. Fiquei fazendo carinho no cabelo dela enquanto conversávamos. Nanda também quis deitar no chão, senti que havia um clima de muita confiança e segurança entre quem estava ali, já nesse círculo menor. Fico com a impressão, que, se todas as crianças estivessem participando, não haveriam tantas falas significativas e íntimas das que permaneceram ali, como a de Nanda, que, deitada e olhando para o teto da sala, mexia na ponta dos seus cabelos cacheados, parecendo muito reflexiva, imersa nos seus pensamentos e sentimentos quando nos disse: “sabe, tia, tô pensando aqui, se eu gostar muito de uma pessoa, de conversar com ela, da sua amizade, eu vou querer namorar, sendo menino ou menina, não vai fazer diferença”.

Nanda continuou deitada, olhando para cima, não tiveram comentários de estranhamento, reprovação, de elogio ou apreço. Apesar do silêncio, senti que a fala de Nanda não provocou nenhum espanto, havia uma naturalidade naquilo que foi dito por ela, que nada nos prendeu àquilo, o enunciado de Nanda foi ouvido com atenção, acolhido em silêncio, e passou, seguiu. Percebi ali que eu fiquei mais surpresa com a fala de Nanda (positivamente surpresa, soltando coraçõezinhos por dentro por ter ouvido aquilo!) do que as outras meninas. Parecia que a Nanda tinha dito algo tão natural que não mobilizou nenhuma reação que não a de ser recebida com igual naturalidade.

Foucault (1977) concebe a sexualidade como dispositivo histórico de poder, dentro do que ele chamou de conjunto heterogêneo de saberes, práticas, discursos, leis, medidas administrativas, instituições, pressupostos religiosos, filosóficos, etc, como já discutido nas seções anteriores. Se, para Foucault, a sexualidade passa a ser não somente controlada pelos meios confessionais, mas também produzida, exercitada através das confissões, isso me leva a relacionar a fofoca como um meio de confidenciar algo. Ora, se a confissão produz sexualidades, a fofoca também seria um exercício delas? A fofoca seria uma forma de exercer a sexualidade? Tal qual um dispositivo? De forma lúdica, brincante, performativa, fantasiosa. A confissão fazia parte da inquisição e da instituição religiosa, eram discursos formais. É fato que a inquisição extorquia verdade, era um modo institucionalizado, contudo, as confissões também aconteciam nos discursos informais, como a fofoca.

O filósofo italiano Giorgio Agamben (2005), a partir de sua leitura crítica de Foucault, elabora dispositivo como

Qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente,

mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar (2005, p. 13).

A partir da contribuição de Agamben (2005), tomo emprestado o conceito definido acima para pensar a fofoca como dispositivo, sendo ela uma ferramenta de linguagem presente nos processos de subjetivação e dotada de capacidade de fazer falar as opiniões, as confissões, os prazeres, as fantasias, jogos de verdades, normas, crenças, valores hegemônicos e também transgressões, questionamentos, inversões e fissuras delas.

Pesquisando a fofoca, percebo um elemento bastante importante nessa forma de narrativa, que nomeio de sedução. Ela está presente no *como se fofoca*, o mistério, suspense, os floreios que antecedem o momento de contar a fofoca. A fofoca evoca uma dimensão de desejo, de se sentir desejada/o a partir da informação confidencial que lhe pertence, nesse jogo de conquistar o desejo da outra pessoa em saber da intimidade de outrem, ou dela própria. Encontrei em Butler (2018) semelhanças nessas percepções. Para Butler, a fofoca nada mais é do que um jogo de excitabilidade: imaginar de maneira excitante as transgressões excitantes de outra pessoa e, assim, participar da transgressão na própria imaginação. Jogos de excitabilidade, desejos e prazeres, a fofoca possui uma dimensão sexual.

Como já apontado, considero a sexualidade como amplo espectro que envolve a eroticidade, curiosidade, experimentações, prazeres, desejos e sensações. A sexualidade como dinamismo e movimentação, presente de maneira difusa no corpo como um todo. A sexualidade concebida como parte integradora do nosso estar no mundo, atravessa o processo de tornar-se sujeito, segundo Foucault (1977), a sexualidade é um dispositivo de poder que incide na subjetivação. Foucault toma o sexo em sua historicidade, não como desenvolvimento ou identidade, e sim, discursivo, relacional, vinculado ao aparato "saber/poder/prazer".

Foucault foi um pesquisador que considerou a sexualidade para além do prazer genitalizado, ou como sistema de repressão, tampouco para fins reprodutivos, se desprendendo do sexo-natureza, em direção ao sexo-discurso, sexo-história. Ele encontrou na sexualidade uma forma de governo que exercita o poder normativo sobre a vida das pessoas, muito além das suas práticas sexuais:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a **incitação ao discurso**, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se

uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1977, p. 100, grifo próprio).

O que pretendo desdobrar aqui são as pistas deixadas por Foucault para compreender a sexualidade que se exercita através do discurso. Bem, se a sexualidade é um dispositivo histórico de normatividade, e por dispositivo Foucault compreende os discursos como parte do conjunto heterogêneo de saberes e práticas que regulam a vida, logo a sexualidade é discursiva. Através dos discursos, da linguagem, da fala, é possível exercitar a sexualidade, como meio de provocar e sentir prazeres, sensações corpóreas, produzir imaginações, fantasias: meios que produzem a sexualidade, ao mesmo tempo que a sexualidade produz esses próprios meios.

Sendo a fofoca uma forma de linguagem, de discurso e dispositivo, vislumbro a fofoca como um exercício de sexualidade, como um meio de acessar e produzir prazeres, jogos de excitação e trocas afetivas, para além do conteúdo da fofoca de remeter à algum fato envolvendo sexo, seja sobre *crushes*, namoros, orientações sexuais, traições, ou outros arranjos em que algo do sexual está explícita no conteúdo.

A fofoca tem um poder de troca. Seria um tipo de “comércio” nessa troca, cujos produtos são os capitais subjetivos envolvidos na fofoca? O que se troca, com o que se brinca e coloca-se em xeque é a intimidade, cumplicidade. Alianças políticas se fazem através dela, mobilizando certa noção de pertencimento, de identificação e comprometimento com determinado grupo, ou pessoa, a partir da fofoca. Por partilhar segredos, opiniões, fatos reais ou imaginados, a fofoca faz mostrar uma rede de valores, hegemônicos ou não. A fofoca pode ser uma forma de controle social ou de subversão dele.

A respeito da categoria troca, a antropóloga Marilyn Strathern (1988/2006), em *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia*, discorre sobre a categoria dádiva, cara à antropologia, em uma perspectiva de gênero. O conceito de troca de dádivas é “uma transação que mobiliza itens de várias espécies, incluindo homens ou mulheres, como posse ou recursos a disposição do negociador” (p. 12). Ou seja, a dádiva pode ser uma infinidade de coisas, de várias espécies, inclusive pessoas. As “reciprocidades e dívidas criadas pela troca de dádivas são vistas como uma forma de sociabilidade e um modo de integração societária”.

Contudo, na cultura melanésia não se pode considerar a dádiva como sendo neutra em relação a gênero, daí a questão perseguida pela autora: o gênero da dádiva. Perguntar-se pelo gênero da dádiva é perguntar sobre a situação da troca de presentes em relação à forma assumida pela dominação nessas sociedades. Essa é, portanto, uma ação que possui gênero. A

troca de dádivas diz das capacidades de homens e mulheres de operarem o poder sobre determinadas coisas ou pessoas, para além da chave de dominação de homens controlarem as mulheres.

Strathern (2006) discute a diferenciação feita por Gregory (1982) entre mercadoria e dádiva. Tal diferenciação faz sentido sobretudo nas sociedades de economia política ocidental dominadas pelos ideais de posse de propriedades, pois na economia de orientação mercantil há o desejo de apropriação de bens. Já numa economia orientada pela dádiva, o desejo se voltaria para as relações sociais.

O contraste entre as categorias de mercadoria e dádiva estremecem termos como “pessoas” *versus* “coisas”, ou “sujeito” *versus* “objeto”. Com isso, os termos mercadoria e dádiva evocam usos e sentidos que se contrastam, logo, não se tratam de termos sinônimos ou que designam a mesma coisa. Segundo Gregory (1982), citado por Strathern (2006), a troca de mercadorias diz respeito à relação de trocas entre objetos, já a troca de dádivas diz respeito aos sujeitos envolvidos na troca.

A possibilidade de criação de um laço identificatório através da fofoca, discutida em muitos trabalhos, é posta em xeque por Butler (2018), que pensa no avesso, na função da desidentificação que a fofoca também produz, quando nos aproximamos de determinados valores e nos afastamos de outros. A fofoca revela as ambivalências de sentimentos e experiências nas pessoas, que, mesmo que repreendidos e julgados como ruins ou negativos de acordo com determinada visão de mundo, crenças, valores e códigos morais, fazem parte da condição humana. No processo de desidentificação com os regimes de verdade que nos conferem *status* de normalidade, abrem-se brechas para integrar outras percepções de si que são dissonantes com esses valores hegemônicos, como ciúmes, raiva, inveja, cinismo, atos maldosos, incluindo o amor pela fofoca.

A história recontada por Federici (2019), a partir de uma perspectiva crítica feminista, não isenta a fofoca de produzir experiências negativas de hostilidade, violência, assédio, tanto para quem fofoca quanto para quem é fofocado. A fofoca, como toda forma de narrativa, traz consigo o emaranhado discursivo que atravessa questões éticas e políticas, como venho discutindo ao longo deste trabalho. A fofoca como um exercício de sexualidade — logo, de poder — precisa ser compreendida nesse jogo complexo e instável, com capacidade de ser instrumento e efeito de poder, ora como força repressiva, ao passo que produz resistências múltiplas, móveis e transitórias: “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (Foucault, 1977, p. 95).

Foucault (1977) discorre:

Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abraça por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travestí-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. Captação e sedução; confronto e reforço recíprocos. Tais apelos, esquivas, incitações circulares não organizaram, em torno dos sexos e dos corpos, fronteiras a não serem ultrapassadas, e sim, as perpétuas espirais de poder e prazer (p. 44).

A fofoca como um achado do campo foi acompanhada da imersão das crianças nas redes sociais, especialmente o *TikTok*, como pano de fundo. Trago alguns elementos para provocar reflexões acerca da fofoca das/nas redes sociais, mesmo que este trabalho não dê conta de aprofundar essa discussão. No decorrer do mestrado, imersa no tema da fofoca, comecei a perceber a presença de muitos conteúdos *sobre* fofoca nas redes sociais. Não somente postagens em que seu conteúdo tinha claro apelo fofoqueiro, como é o objetivo de muitos portais *online* de notícias sobre a vida de celebridades, como também postagens sobre o ato de fofocar²⁴, evocando uma certa posituação da fofoca, como prática comum entre as pessoas, sendo as redes sociais um terreno fértil e propício para tais comentários. Esse movimento percebido nas redes sociais parecem tratar a fofoca não mais, ou somente, como algo negativo, vergonhoso, das alcovas, do submundo, mas, agora, publicamente falada, assumida, explicitada, positivada.

O que conhecemos por *meme* hoje, associado à cibercultura, data do final dos anos 1990, termo que Ton Torres (2016) recupera sua origem, indicando que foi cunhado em 1976 pelo zoólogo Richard Dawkins como comparação aos genes. Nas redes sociais, os *memes* guardam alguma similaridade com a sua origem no campo biológico, que “passa a ser uma ‘unidade’ propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo” (p. 60). Através de páginas como *Memepool* e *Contagious Media*, os memes tomaram força de viralização, que também remete à biologia, como algo que se espalha rapidamente (Torres, 2016).

O caráter viral dos *memes*, que conecta pessoas a temas de forma interativa, através de recursos de vídeos, imagens e áudios, diz de um modo de se comunicar próprio do contexto cibercultural atual. Os *memes* democratizam os conteúdos circulados, dão conta de notícias sobre política, economia, moda, propagandas, vendas, acontecimentos em cidades, catástrofes naturais, traições de celebridades, casos de violência doméstica e muitos outros (Torres,

²⁴ Como é o exemplo da postagem retirada do *Instagram*, publicada pelo perfil de uma jornalista, atriz e humorista: “Eu acho mágico como o Twitter naturalizou o mênage e também a FOFOCA. Antigamente ser fofoqueiro era pior que bater na mãe, hoje em dia todo mundo consegue admitir que é fofoqueiro em paz!!!!”. Fonte: https://www.instagram.com/p/CrCf0XUOue/?img_index=1

2016). A força mobilizadora dos *memes* “vêm modificando nossa relação com o mundo, afetando significativamente a constituição dos processos de subjetivação das/os usuários de redes sociais” (Couto Junior, Pocahy e Carvalho, 2019, p. 28). Seguindo esta reflexão, as redes sociais não são meros recursos tecnológicos que circulam sem gerar impactos, smartphones não são materialidades quaisquer, como mais um dos inúmeros objetos e penduricalhos que manuseamos diariamente.

A ambivalência presente nas redes sociais e na nossa forma de se relacionar com elas diz da coexistência de seus efeitos positivos e negativos, entre serem espaços de (re)produção de normatividades opressoras e violentas, e também lugares de subversão e resistência. Através de elementos cômicos e informais, como a ironia, humor, acidez, deboche, aliados ao poder de propagação rápida e de fácil compreensão, os *memes* e outras intervenções ciberculturais, são recursos poderosos que podem criar brechas questionando os regimes de verdade nas normas regulatórias de gênero e sexualidade, como Couto Junior, Pocahy e Carvalho (2019) discutem.

Outra linguagem viral que percorre o ciberespaço são as *trends*²⁵, traduzida como tendência, que são formas de viralizar conteúdo através de desafios, danças, brincadeiras, dublagens, e outras formas, que objetiva levar as pessoas a reproduzir. Um exemplo interessante dessa forma de viralização é a *trend* “fofoca literária”²⁶, surgida no *TikTok* em meados de 2020/início de 2021 e tema de trabalho de conclusão de curso em Letras de Gicelio Alves Ribeiro (2022), na Universidade Federal de Campina Grande. O autor define que essa *trend* “consiste em *Booktokers* que compartilham experiências de leitura, em forma de fofoca, por intermédio da incorporação de um personagem existente em uma determinada obra. A escolha do personagem a narrar a fofoca é feita pelo usuário e pode variar entre o mocinho, o vilão ou outro personagem da trama” (p. 47). A sacada dessa *trend*, então, foi usar a comunicação em tom de fofoca para contar a história de alguma personagem em primeira pessoa, de forma a despertar curiosidade e interesse nas “fofocas” literárias, sem revelar o desfecho da trama, ainda que seja sabido que não se trata de uma fofoca de fato, e sim de uma produção literária.

Buscando entender mais desse fenômeno das fofocas nas/das redes sociais, em meados de novembro de 2023 realizei buscas na internet através do *Google* com as palavras chave

²⁵ Ver mais em

<https://br.hubspot.com/blog/marketing/como-fazer-trend-no-instagram#:~:text=Trend%20significa%20tend%C3%Aancia%2C%20ou%20seja,tempo%2C%20tornando%2Dse%20viral.>

²⁶

<https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/06/08/nem-chato-ou-forcado-jovens-se-interessam-por-literatura-no-tiktok.htm>

“fococas e redes sociais”. Foi direcionada a uma série de notícias²⁷ que envolvem a chamada Banca Digital, associada desde 2020 com a Mynd, se tornando a maior rede de agenciamento de artistas e influenciadores do país. A revista Piauí publicou uma extensa matéria sobre a rede, em que o repórter João Batista Jr. (2021) detalha seu surgimento. Em resumo, a Banca Digital reúne donos de 26 perfis²⁸ no *Instagram* e *Twitter*, como @SinceroOficial, @SouEuNaVida, @NazaréAmarga, que, juntos, somam cerca de 117 milhões de seguidores. Cada conta tem um perfil diferente de postagens, como “frases, piadas, fococas, *memes* e, em alguns casos, até notícias relevantes” (Batista Jr, 2021).

A proposta dessa rede é oferecer esse conjunto de perfis para ações publicitárias, que divulgam não apenas produtos, mas principalmente ideias, temas e assuntos aleatórios do cotidiano, músicas do momento, informações sobre a vida de celebridades e, claro, fococas. A percepção de que “todo mundo” está falando do mesmo assunto se dá pela estratégia dessa rede de perfis que sobem postagens com conteúdo do anunciante ao mesmo tempo, em diferentes formatos (vídeos, *memes*, dublagens, legendas interativas, etc). *Likes*, comentários e compartilhamentos dão alcance às postagens, girando a roda dos algoritmos, que disseminam ainda mais posts daquele conteúdo, levando o tema aos *trend topics* do momento (Batista Jr, 2021).

Há um forte apelo na forma em que portais de fococa se comunicam, que remontam desde a época das fococas analógicas em revistas em bancas de jornais. Seus títulos chamativos geram curiosidade no assunto, seguido de frases que interrompem a continuidade do texto, de forma abrupta, muitas vezes acompanhada de perguntas como “e aí, o que você acha disso?”, convidando seu público a opinar sobre, avaliar e julgar determinados comportamentos. É um convite também a *participar* da fococa, de pertencer à rede que faz o chamamento, elevam o engajamento com cliques, comentários e compartilhamentos que, no final da cadeia, retornam em dinheiro. É possível perceber essa forma apelativa e sensacionalista inclusive em notícias que vão de política a tragédias. A fococa parece, então, ter se tornado mais do que conteúdo, mas uma forma de se comunicar.

²⁷ <https://www.meioemensagem.com.br/midia/mynd-une-perfis-de-humor-do-instagram-em-solucao-comercial>; <https://www.terra.com.br/noticias/rede-de-perfis-de-fofoca-lucra-com-publis-e-pauta-a-internet-ate-com-desinformacao,b9f6d3fefdea1ab56be8dfc16abd776fnll12n2d.html>; <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/07/28/perfis-de-fofoca-no-instagram-faturam-alto-com-fake-news-e-cancelamento.htm>; <https://agorarn.com.br/ultimas/livi-a-andrade-detona-mafia-de-instagram-de-fofoca-e-diz-que-faz-trabalho-sujo/>; <https://www.metropoles.com/colunas/leo-dias/famosos-pagam-instas-para-so-os-elogiarem-saiba-quem-e-quanto>; <https://www.terra.com.br/noticias/rede-de-perfis-de-fofoca-lucra-com-publis-e-pauta-a-internet-ate-com-desinformacao,b9f6d3fefdea1ab56be8dfc16abd776fnll12n2d.html>

²⁸ Dado publicado em maio de 2021. Fonte <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-sujeito-oculto-2/>

Entendendo como funciona essa indústria de viralizações, é cabível imaginar que o fato de o próprio tema da fofoca estar em alta possivelmente tem relação com essa rede de fabricação de assuntos a que, sendo verdadeiros ou falsos, como as chamadas *fake news*, estamos expostos cotidianamente e nos envolvemos através de nossas interações nas redes sociais. Em torno da fofoca há uma indústria cultural.

As redes sociais, funcionando como uma grande arena de convivência com celebridades, trazem a sensação de intimidade com as pessoas que seguimos: podemos comentar, compartilhar suas produções, enviar mensagens privadas, assistir seus vídeos ao vivo, e, com sorte, estabelecer um contato personalizado. Nas redes sociais, todos são celebridades em potencial, inclusive, ou sobretudo, o público infantil, como temos acompanhado em nossos trabalhos de campo com as escolas.

Refletindo no modo de vida das crianças que são atravessadas pelas gírias e universo das sexualidades dissidentes, como, por exemplo, em relação ao "aiin, Mona", vale indagar como esse bordão furou a bolha das comunidades LGBTQ+ e chegou até as crianças. Por certo, as redes sociais tiveram seu papel nisso, como elas mesmas nos trouxeram inúmeras vezes referências de *memes*, bordões e linguagens, acessadas no *TikTok*, *Instagram* e outros aplicativos, além da própria televisão. As crianças usarem essa linguagem não significa necessariamente que elas se identifiquem com a homossexualidade ou outra orientação sexual, ao passo que também pode significar um reconhecimento com uma orientação sexual que foge da heteronormatividade. Há algo que conecta essas crianças ao bordão "aiin, Mona", na singularidade de cada uma. Então, quais os efeitos subjetivos ao utilizarem de uma linguagem produzida por comunidades LGBTQ+? Quais modos de vida são possíveis a partir dessa imersão?

Foucault (2004) nos ajuda a pensar nas formas de regulação e governo dos corpos, diante dos dispositivos de cada tempo, sendo possível ler as redes sociais como mediadoras de formas de se relacionar, consigo e com o mundo, nos modos de vir a ser, de virar coisas, como uma metodologia de subjetivação. Elas acabam por produzir um modo de vida ou produzem o esfacelamento dela?

Imagem 6: Fofoca também é afeto, por Atiradinnhas e Não Mono em Foco.²⁹



Fonte:

https://www.instagram.com/p/CvFip5iLQKY/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFiZA==

Créditos da imagem: Anna Lê Valente

²⁹ Descrição da imagem: Arte digital em fundo laranja, na parte superior está escrito “Fofoca também é afeto” seguido de um coração. No centro da imagem estão cinco desenhos de pessoas em volta de uma mesa, com um bolo, uma garrafa e duas pessoas segurando xícaras. Na parte inferior esquerda está o logo da página Não Mono em Foco, e na lateral direita o logo da página Atiradinnhas.

4 FOFOCAS FINAIS

Há muito tempo me interessava pelo o que as crianças tinham a dizer a nós, adultos, sobre suas experiências e noções de gênero e sexualidade. Quebrei cabeça um bom tempo no percurso do mestrado experimentando caminhos teóricos metodológicos que me levassem a acessar essas construções de crianças. Entrei em campo para arejar e decantar o tal *problema de pesquisa* que perseguia, mesmo sem saber ao certo o que estava procurando, quando me deparei com a fofoca, que, até então, não era um tema de pesquisa inicialmente vislumbrado. A fofoca seria, então, um modo de me aproximar dessas experiências infantis nas questões de gênero e sexualidade? Qual o lugar da fofoca e quais seus efeitos no processo de subjetivação de crianças?

Nessas voltas cheguei até as experiências infantis sobre gênero e sexualidade que tanto almejava, assim como outros temas que não estavam no meu radar. Tomei de empréstimo o conceito de dispositivo de Michel Foucault para a empreitada da pesquisa. Usei a fofoca como dispositivo para apreender, investigar e produzir experiências e saberes no campo das relações de gênero e sexualidade na perspectiva de crianças. Assim, este trabalho teve como objetivo compreender o sentido da fofoca nas relações entre crianças. A pesquisa-intervenção teve início com ciclos de cinco oficinas com turmas de quarto ano do ensino fundamental, com crianças entre nove e dez anos, tendo como campo uma escola pública parceira do projeto de pesquisa de pós-graduação. Especificamente, tomei a fofoca como objeto de pesquisa e material de análise em quatro desses encontros, convidando crianças a atividades lúdicas e inventivas para que, assim, fosse construído saberes, sentimentos e percepções sobre o tema de pesquisa, a fofoca.

Junto das crianças, também fui construindo meus sentidos sobre a fofoca, um tema *a priori* tão distante de mim, apesar de me reconhecer como uma apreciadora daquela fofoca cotidiana, entre amigas. Fui me dando conta de como a fofoca me afetava, o que ela revelava em mim. Sendo a fofoca escorregadia, escapava pelos dedos quando tentava pegá-la com palavras. Assim, percebia-a entre as crianças também, como que gingando malandramente quando o assunto era definição. A aposta na multiplicidade de sentidos da fofoca foi menos uma escolha deliberada e mais um reconhecimento do que ela parecia ser, do que ela parecia querer. Transeunte, ambígua, contraditória, educativa, prazerosa, imoral, polêmica, polissêmica. Fofoca e seu frenesi.

Partindo da fofoca como instrumento de sociabilidade, comunicação e relação do cotidiano das pessoas, adultos e crianças, tomando fatos “reais” ou não como tema, através da fofoca são explicitados valores que podem reiterar normas sociais hegemônicas ou que tensionam e subvertem ideologias dominantes. O trabalho de campo com as crianças dessa pesquisa e a análise do material produzido indicou três importantes considerações discutidas ao longo da dissertação. Ainda que todas elas estejam amalgamadas, para fins de análise, temos, primeiramente, a fofoca como um elemento importante na construção de alianças, afetos e amizades, mediando a relação de proximidade ou distanciamento entre crianças e seus grupos. As crianças mostraram apreço pelas amizades que desfrutam da fofoca, pois tornam a amizade mais divertida, nas palavras de uma criança “alguém que sabe se comunicar e faz a amizade acontecer”. De forma ambivalente, o sentido de perigo também foi evocado, quando ser amiga de uma pessoa fofoqueira demais também não se torna interessante - nas palavras de Tina, “porque a gente pode virar alvo da fofoca”.

A fofoca não se reduz à transmissão de informações confidenciais entre pessoas ou grupos, há uma ritualística em *como* se fofoca, há elementos de ludicidade, excitação, curiosidade, polêmica, que surpreenda e provoque o desejo de saber aquilo que você sabe e, assim, o jogo se estabelece, um pacto se estabelece. Pela fofoca, verdades são produzidas, contestadas, negociadas, transgredidas. Através dela, brechas são abertas que possibilitam a fabulação de verdades provisórias, como um exercício imaginativo, brincante, coletivo. Esta foi a segunda consideração: quando a fofoca brinca entre a manutenção e a subversão da norma e seus jogos de verdade.

Aliançada com os dois últimos pontos, a fofoca mostrou ser uma via por onde se exercitam sexualidades, desejos, prazeres e poder. Retomando o construto da sexualidade como amplo espectro que envolve eroticidades, curiosidades, experimentações, prazeres, desejos e sensações, a sexualidade se confira como dinamismo e movimentação, presente de maneira difusa no corpo como um todo, que não reduz em sexo, tampouco em identidade.

O jogo sutil que transita entre prazer-saber, saber do prazer, diz dos prazeres que somos capazes de inventar, ligados com a verdade e o saber. O discurso não é apenas sobre a sexualidade e o sexo, o discurso é parte da sexualidade (Foucault, 1977). Sendo a fofoca uma ferramenta de linguagem, de discurso e dispositivo, presente nos processos de subjetivação, logo, a fofoca é um exercício de sexualidade, como um meio de acessar e produzir prazeres, jogos de excitação e trocas afetivas.

Tendo feito essa síntese dos principais pontos discutidos ao longo da dissertação, é importante ressaltar que, historicamente, a fofoca foi objeto de colonização quando atribuída

socialmente às mulheres, como produção de maledicência, perversidade e calúnia (Federici, 2019). Contudo, a fofoca não permeia a sociabilidade apenas de mulheres, apesar de socialmente os homens não serem adjetivados e não se nomearem como fofoqueiros. Essa dissertação apresentou estudos e elementos das oficinas com a Turma das Monas que questionam a relação da masculinidade com a fofoca. No social, a fofoca não é atribuída aos homens, talvez a fofoca entre homens não seja tão pública, enquanto que para as mulheres a fofoca seja umas das poucas coisas públicas que são reconhecidas como pertencentes a elas. Que lugar tem a fofoca na subjetivação da masculinidade hegemônica? E entre os homens gays, pessoas não binárias e outros corpos dissidentes da norma?

Ao longo do percurso de mestrado, me questionei se seria possível uma vivência das sexualidades e dos prazeres também na amizade. Como inventar modos de vida possíveis, vivíveis, prazerosos, que ultrapassem as relações outorgadas pelo poder normativo? Acredito que esse trabalho deu conta de respondê-las, ao menos parcialmente e sabendo que há muito o que ser desdobrado delas. A fofoca é uma experiência de sexualidade que, através da ludicidade, possibilita um modo de vida prazeroso que ultrapassa as relações outorgadas pelo poder normativo. A fofoca opera como dispositivo que permite falar de coisas que nem sempre são possíveis de serem faladas e experimentadas.

escritos de mestrado 09/06/2022

não sei, pretendo fazer disso aqui algo como um diário de bordo, diário de uma adolescente academicamente falando, diário de quem se enveredou por essas bandas de querer pesquisar, se envolver, se encrençar, e permanecer na encrença. quero fazer disso um alívio, um espaço em que tudo cabe, até o incabível. parece que fazendo assim me sinto despressurizada a escrever “pra valer”... talvez, aqui agora minha pesquisa tenha começado? talvez, assim espero.

to um pouco (muito, risos nervosos) perdida... tô pensando onde é que fui me meter com esse projeto, com essa ideia, e como que a doida da amana comprou essa ideia comigo. duas doidas, só isso explica. não sei bem por onde começar a pensar... às vezes me sinto sem ferramenta, sem capacidade para. fui ótima pra formular um problema, tão boa que o

problema parece insolucionável (mais risos nervosos aqui). SOCORRO @DEUS. mas, calma, vai dar bom, TEM QUE DAR. é isso que a gente aprende na vida... tem que dar.

maaaas, ao menos com a conversa de hoje, me sinto aliviada, embora saiba que tenho uma looooonga empreitada pela frente. vou conseguir? vou, de alguma forma eu vou, mas não sei qual. e acho que essa angústia, esse vazio faz parte da pesquisa, também. ora, não é exatamente sobre isso que disserto no meu projeto? aquela fala toda bonita sobre abrir mão do controle, da hegemonia, de se abrir ao novo, ao inesperado, pipipi popopó. pois é, mona, cá estamos, diante do que exatamente você procurou, esta encrenca. faremos o que agora? abraçar a encrenca, ficar com a encrenca, dormir com a encrenca, sair pra dançar com a encrenca, sabendo que ela é.

temos trampo pela frente... e como temos. sinto que tô diante de algo inédito, me faz até sentir um certo frio na barriga. ou melhor, né? o que não tem sido inédito na minha vida desde então? morando sozinha, no RJ, começando mestrado... se isso não é o próprio caos, não sei o que é. mas é bom, me sinto viva. temos trabalho e desafio, mas me confio, confio na minha bússola interior, na minha percepção sutil.

ahh, se esses meus escritos digressóricos pudessem ser parte da minha dissertação de mestrado, eu taria feita kkkkkkkk, mas não, né linda. bora trabalhar, bicha.

lembrei de uma sessão que tive com o denis, meu cliente e amigo, músico, em que ele dizia sobre a arte ser feita, produzida, encenada, propositadamente para gerar comoção. essa ideia floreada de que tudo na arte é inspiração, é acaso, é espontâneo, não cola. músicas são feitas para provocar o choro. pensando nisso, me vejo um pouco nesse lugar de ensaiar uma certa espontaneidade. quero fazer essa pesquisa de modo que quem venha a me ler, também me sinta. sinta como se tivesse sentada conversando comigo, me ouvindo contar dos dilemas todos, do caos que foi começar e terminar essa pesquisa, me ouvindo contar dos encontros e desencontros que tive ao longo do curso... me ouvindo tentando elaborar alguma coisa desse amontoado de experiências e retóricas sobre o que me proponho pensar e produzir. não é fácil se tomar como instrumento de pesquisa. produzir pesquisa a partir de si mesmo. agora, me parece fácil esse modo de fazer pesquisa mecânico, sem implicação pessoal. difícil mesmo é contar com sua própria capacidade intelectual e experiencial que capte as nuances, as entrelinhas, os não-ditos, e partir daí seja artesã da pesquisa. pesquisa orgânica, viva, implicada, arrebatada, exposta, vulnerável. experiência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra travessia, n. 5, Florianópolis, 2005.
- ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU-FAPERJ, p. 69-92. 2001.
- ANTUNES, Pedro Paulo Sammarco. **Travestis envelhecem?** Dissertação (Mestrado em Gerontologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, jan./jun. 2000.
- ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela. Do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero às redescrições da experiência da transexualidade: uma reflexão sobre gênero, tecnologia e saúde. **Physis**, Rio de Janeiro. v. 19, n. 1, p. 15-41. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.
- AZERÊDO, Sandra. Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 175, jan. 2010. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000100011>>. Acesso em: 22 maio. 2022. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000100011>.
- BATISTA JR, João. **O sujeito oculto**. Revista Piauí, Edição 176, maio, 2021. Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-sujeito-oculto-2/>> Acesso em: 10 nov. 2023.
- BENEVIDES, Bruna. G.; NOGUEIRA, Sayonara. Naider. Bonfim. (org.). **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.
- BENTO, Berenice. Brasil: país do transfeminicídio. **CLAM: Centro Latino Americano em sexualidade e direitos humanos**. 2014. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf> Acesso em: 13 fev 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de combate à discriminação. **Brasil Sem Homofobia Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual**. Brasília. 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. 1. ed.

Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em:
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_lesbicas_gays.pdf.
 Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da mulher, da família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Fórum Nacional sobre Violência Institucional contra Crianças e Adolescentes**. Brasília, DF. 2021.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUENO, Winnie. **A Lacradora: Como imagens de controle interferem na presença de mulheres negras na esfera pública**. 2019. Disponível em
 <<https://medium.com/neworder/a-lacradora-como-imagens-de-controle-interferem-na-presen%C3%A7a-de-mulheres-negras-na-esfera-p%C3%BAblica-cb26f5edbb59>> Acesso em: 20 nov 2023.

BUSS-SIMÃO, Márcia; LESSA, Juliana Schumacker. **Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1420-1445, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1420>.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015. 8ª ed. 287 p.

BUTLER, Judith. **Solidarity/Susceptibility**. Social Text 137. December, v. 36, n. 4, p. 1-20. 2018. doi: <https://doi.org/10.1215/01642472-7145633>. Disponível em
 <[https://read.dukeupress.edu/social-text/article/36/4%20\(137\)/1/137035/Solidarity-Susceptibility](https://read.dukeupress.edu/social-text/article/36/4%20(137)/1/137035/Solidarity-Susceptibility)> Acesso em: 18 out 2023.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARDÁPIO DE ATIVIDADES. 2022.

CARDÁPIO DE ATIVIDADES. 2023.

CASTRO, Lucia Rabello. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Rev. psicol. polít.** São Paulo, v. 7, n. 14, dez. 2007. Disponível em
 <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2007000200005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 20 set 2023.

CASTRO, Lucia Rabello. **Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens**. In: CASTRO, L.; BESSET, V. (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Nau Editora, p. 21-42. 2008. Disponível em
 <<https://naueditora.com.br/wp-content/uploads/2022/03/miolo-pesquisa-intervecao.pdf>> Acesso em 13 julho 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Tradução: Bruna Barros, Jess Oliveira, 1ª ed. Boitempo, São Paulo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill.; SIRMA, Bilge. **Interseccionalidade**. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Ensinar-aprender com os memes: quando as estratégias de subversão e resistência viralizam na internet. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 17-38, maio/ago. 2019. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/36180>> Acesso em: 22 maio 2023.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el Feminismo: Una Perspectiva desde America Latina y El Caribe**. In: Primer Coloquio Latino Americano sobre Praxis y Pensamento Feminista. Buenos Aires: Universidad Nacional de Colombia, 2009. p. 1-8.

DAINESE, Grazielle. **Chegar à Terceira margem: um caso de prosa, paixões e maldade**. Anuário Antropológico, Brasília, UnB, v. 40, n. 1, p. 233-255. 2015.

DIÁRIO DE CAMPO. 2022.

DIÁRIO DE CAMPO. 2023.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; MATTOS, Amana Rocha. **Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas**. In: Isabel Rocha de Siqueira; Bruno Magalhães; Mariana Caldas; Francisco Matos. (Org.). Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, ed. 2, v. 2, p. 67-94, 2019.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rcoha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**. p. 174–193, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>> Acesso em: 11 set 2022.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EVARISTO, Conceição. **A escrituragem e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALES%20C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf> Acesso em: 09 nov 2023.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. **Una crítica decolonial a la epistemología feminista crítica**. El Cotidiano, pp. 7-12, 2014. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco,

Distrito Federal, México. Disponível em

<<https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724004.pdf>> Acesso em: 23 julho 2023.

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. **Escritos de uma lésbica escura - Reflexões críticas sobre feminismo e política de identidade na América Latina**. Rio de Janeiro. Ape'Ku. 2022.

FAVERO, Sofia. **Crianças trans: infâncias possíveis**. 1ª edição. Salvador: Editora Devires, 2020. 198 p.

FEDERICI, Silvia. **A história oculta da fofoca: mulheres, caça às bruxas e resistência ao patriarcado**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em <https://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2019/12/minilivroboitempo_a-histc3b3ria-oculta-da-fofoca_silvia-federici.pdf> Acesso em: 8 agosto 2023.

FIGUEIREDO, Catarina da Costa Baptista. **O self-branding da geração Z no TikTok**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa. 2022. Disponível em <<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/39268>> Acesso em: 23 agosto 2023.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.) FOUCAULT, Michel. Coleção Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977. v. 1.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie. **Gai Pied**, nº 25, p. 38-39, abr. 1981. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

GATO, Matheus; TREVISAN, Maria Carolina. **Miguel e a pedagogia do racismo**. Portal Geledés - Em pauta, 06 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/miguel-e-a-pedagogia-do-racismo/>>. Acesso em: 15 set 2022.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joaze Bernardino-Costa. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>> Acesso em: 10 set 2021.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n.5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2001. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1230>> Acesso em: 15 maio 2022.

HOOKS, bell. **ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília. Dezembro. 2012. 42 p. Disponível em: <https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989> Acesso em: 22 nov 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. 1ª edição. São Paulo, Companhia das Letras. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo, Companhia das Letras. 2020.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 set 2021.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância**. In: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183-207.

LIEBEL, Manfred. Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. In: MORALES, Santiago; MAGISTRIS, Gabriela (Comp.) **Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación**, p. 145-170. Buenos Aires: Editorial Chirimbote, 2019.

LÓPEZ, Maximiliano. Infância e colonialidade. In: VASCONCELLOS, Tania (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**, p. 21-37. Niterói: EdUFF, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **A construção escolar das diferenças**. In: Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2001. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1230>> Acesso em: 13 jun 2023.

LUGONES, Maria. **Colonialidade e gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MARCINIK, Geórgia Grube; MATTOS, Amana Rocha. “‘Mais branca que eu?’: uma análise interseccional da branquitude nos feminismos”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ref/a/yPs8hzngKrDtKZ39BVwpzRN/>> Acesso em: 19 maio 2022.

MATTOS, Amana Rocha; CAVALHEIRO, Rafael. **Da proteção à instrução: mobilizações prático-discursivas em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade na educação.** *Childhood & philosophy*, rio de janeiro, v. 16, ago, pp. 01. 2020. doi: 10.12957/childphilo.2020.48344.

MATTOS, Amana Rocha.; LUZ, Anna Clara da Rocha; SILVA, Gabriella Pacífico; CAVALCANTE, Júlia Leite; SILVA, Luiza Miranda Mello. **Redesenhando o chão da escola: pensando vínculos e afetos com crianças no ensino remoto.** In: OLIVEIRA, F. A. G.; INFRAN, F. (Org). *Aprendendo a transgredir: diálogos a partir de bell hooks e Paulo Freire.* 1 ed. Rio de Janeiro: Ape'ku, 2022.

MC'ANDREW, Frank T. **A sedução da fofoca.** *Mente e Cérebro*, Ano XVI, n.194, 2009, p. 36-43.

MOHANTY, Chandra Talpade. **Bajo los ojos de Occidente: Feminismo Académica y Discursos Coloniales.** In: NAVAZ, L. S.; CASTILLO, R. A. *Descolonizando el Feminismo: Teorias y Prácticas des los Márgenes.* Madrid: Ediciones Cátedra, 2008. p. 1-23.

MORUZZI, Andrea Braga. **Infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana.** *Conjectura: Filosofia e Educação.* Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4086/pdf>> Acesso em: 18 abril 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** – Curitiba, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

ORTIZ-GONZÁLEZ, Juan C. *CryptoPunks, aceleracionismo, tecnociencia y el desborde del capital.* **Desde el Sur**, Lima, v. 15, n. 2, e. 0018, jun. 2023. Disponível em <http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592023000200003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 30 agosto 2023

PARKER, Richard. **Cultura, economia política e construção social da sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. *Sobre a Formação Das Explicações Hegemônicas Do Fracasso Escolar: o Lugar Das Teorias Raciais.* In: **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia.** 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2010.

POCAHY, Fernando. *A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade.* **Revista Polis e Psique.** Porto Alegre, RS. v. 1, n. 3, p. 195, ago. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/31539>>. Acesso em: 12 set 2021.

PEREIRA, Maria do Mar. **Fazendo gênero no recreio: a negociação do gênero em espaço escolar.** Lisboa: ICS, 2012.

PERES, William Siqueira. Psicologia e Políticas Queer. In TEIXEIRA-FILHO, F et al (organizadores) *Queering: problematizações e insurgências na Psicologia contemporânea*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PRECIADO, Paul B. **Quem defende a criança queer?** Revista Gení, nº 16, p. 1-9, 2014.

PUAR, Jasbir K. **Homonacionalismo como mosaico: viagens virais, sexualidades afetivas**. Revista Lusófona de Estudos Culturais, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 297–, 2015. DOI: 10.21814/rlec.98. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1788>. Acesso em: 1 nov 2023.

RANNIERY, Thiago. **Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de “meninos gays”**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(51). 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2835>> Acesso em: 10 abril 2022.

RIBEIRO, Gicelio Alves. **Fofoca literária: formação leitora em turmas do ensino médio a partir da rede social *TikTok***. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2022.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 23, n. 4, p. 64-73. 2003. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/XdM8zW9X3HqHpS8ZwBVxpYN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 set 2021.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: **Mórula**. 2021. 84 p.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100010&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 17 abr 2023.

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. **Revista Educação Em Questão**, v. 57, n. 54, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18585>> Acesso em: 10 Set 2021.

SILVA, Conceição Firmina Seixas; GOMES, Lisandra Ogg. Participação política e infância: Como as crianças brasileiras se posicionam e se fazem presentes em seus contextos sociais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 31, n. 30, 2023. Disponível em <<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7346/3029>> Acesso em 25 Mar 2024.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **child.philo**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241-258, abr. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872018000100241&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr 2023.

SOUZA, Renata. **Cria da favela: resistência à militarização da vida**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves; MAGNABOSCO, Molise de Bem. (2018). “A vida pode ser inscrita por linhas tortas: quando infância, gêneros e sexualidades interrogam o desenvolvimento”. In: Alexsandro Rodrigues. (Org.). **Crianças em dissidência: narrativas desobedientes**. 1ed. Salvador: Devires, v. 1, p. 149-166.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves; MATTOS, Amana Rocha. Infâncias, gêneros e sexualidades: implicações ético-políticas das parentalidades. **Psicologia em Estudo**, v. 27, 4 abr. 2022. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/58910>. Acesso em: 17 abr 2023.

STRATHERN, Marilyn. **O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**. André Villalobos, tradutor. - Campinas, sp: Editora da UNICAMP, 2006.

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school**. New Brunswick e New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

TORRES, Ton. **O fenômeno dos memes**. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, set. 2016. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v68n3/v68n3a18.pdf>>. Acesso em: 06 nov 2023.

TRUJILLO, Gracia. **"Qué es queer, cuir, kuir, cuy(r)"**, en El feminismo queer es para todo el mundo. Madrid: Ed. Catarata, p. 15- 32. 2022.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANEXO I - Atividades das oficinas³⁰

1. ENTREVISTA COM PERSONAGEM

Objetivo: discutir como determinados estereótipos são acionados para alguns personagens; problematizar imagens negativas que são construídas socialmente para alguns grupos sociais; dialogar os personagens com as experiências de vida das e dos participantes.

Material: tarjetas com marcadores sociais a partir do qual serão construídos os/as personagens.

Desenvolvimento:

- Dividir a turma em grupos de acordo com a quantidade de tarjetas com marcadores. (Sugestão: 4 ou 5 tarjetas). Sentar com os grupos em círculos separados.
- Explicar que faremos uma atividade que vai exigir a criatividade deles e delas. E que terão que escolher uma pessoa do grupo para interpretar e se colocar no lugar de uma pessoa que talvez não tenha nada a ver com elas e eles.
- Pedir que fechem os olhos e explicar que deixaremos um papel com uma característica, a partir da qual eles e elas devem imaginar um personagem. Pedir para que façam isso em grupo. Distribuir aleatoriamente.
- Peçam que criem uma história para seus personagens: nome, de onde vem, o que faz. Pedir para que não contem o conteúdo de sua tarjeta para os outros grupos, avisando a turma que durante as apresentações, palpites sobre “quem é aquele personagem” podem surgir.
- Em seguida, perguntar à turma qual grupo gostaria de ser entrevistado/a, interpretando o personagem primeiro. Ver se alguém se voluntaria, se não, convidar algum/a participante. Começar com perguntas simples: “Como é seu nome?”, “O que você gostaria de contar para a gente?”, “Fale um pouco sobre sua história...” – e depois, pedir para a “plateia” fazer perguntas também.
- Sugestão: utilizar a criatividade para elaboração das entrevistas, para tornar a atividade mais interativa, no formato de um *talk show*, programa de entrevistas, cerimônia de premiação, etc.

³⁰ Material adaptado dos cardápios de atividades de 2022 e 2023 do Degenera.

- Após algumas entrevistas (ver se vão falar bastante, ou se dá para fazer mais entrevistas), discutir a atividade com o grupo, perguntando o que acharam, como se sentiram, e focando na discussão dos pontos do objetivo.
- Para facilitar a criação do personagem, podem ser sugeridas fichas a serem preenchidas com informações como nome, emprego, família, gostos, entre outros aspectos da vida do personagem, que geralmente auxilia crianças mais novas na criação.

2. MAPA AFETIVO DA ESCOLA

Objetivo: propor a construção de um mapa coletivo da escola, feito por toda a turma, para compreender lugares que são importantes para elas, quais mais gostam ou aqueles que ninguém gosta, como também a relação das crianças com a escola, em suas dimensões físicas e simbólicas.

Material: duas ou mais cartolinas coladas, a depender da quantidade de crianças, lápis, caneta e giz de cera para colorir.

Desenvolvimento: pedir para que as crianças se sentem no chão, em volta das cartolinas coladas; com os materiais para colorir, instruir as crianças para desenharem ou escreverem lugares e/ou coisas da escola que são importantes para elas. Após finalizado, discutir os desenhos feitos, pode-se pedir para as crianças apresentarem suas ideias, ou fazer de forma coletiva. Observar os lugares/coisas mais presentes e aqueles que não foram desenhados.

3. SENTIDOS DE ESCOLA

Objetivo: ouvir dos/as participantes em que termos a experiência do ensino remoto atravessa a ideia/imaginário/entendimento sobre “estar na escola”.

Material: Imagem com a palavra “Escola” para projeção ou escrevê-la na lousa.

Desenvolvimento:

- A proposta da atividade consiste em compreender o entendimento acerca do que é a escola nesse momento de ensino remoto; as turmas em que essa atividade foi proposta

ou nunca haviam tido aula na escola ou eram alunos que estavam experienciando a transição do presencial para o remoto emergencial;

- Portanto, a atividade foi introduzida considerando que o retorno às aulas presenciais foi um assunto presentes de diferentes momentos;
- Projetando a imagem com a palavra “ESCOLA” ou escrevendo-a no quadro e reforçando que não há resposta certa nem errada, colocar perguntas como:
 - O que vocês pensam quando ouvem/veem a palavra “ESCOLA”?
 - O que é escola para vocês?
 - A escola é lugar de...?
- Distribuir para cada aluno um pedaço de papel para que possam escrever as respostas para a atividade;
- Após recolher todos os papéis, criar uma nuvem de palavras ao redor da palavra escola com as respostas da turma, e trabalhar em discussão os diversos significados para a escola.