

A (RE)EDUCAÇÃO DO OLHAR PARA AS INFÂNCIAS: AUTOETNOGRAFIA DE UM CORPO TRANSVIADO NA ESCOLA

Tomas Jeferson de Sousa Henrique¹
Sahmaroni Rodrigues de Olinda²

¹ Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, tomazie.ufc@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil, sahmaronirodrigues@ufc.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de uma abordagem autoetnográfica, as experiências de uma infância transviada no contexto escolar, evidenciando como normas de gênero e sexualidade atuam na produção de corpos infantis. A partir de minhas memórias, articuladas aos estudos de gênero, infância e poder, discute-se como a escola opera como mecanismo de normalização, ao mesmo tempo em que se configura como espaço de resistência para corpos dissidentes. Conclui-se pela necessidade de uma (re)educação do olhar que reconheça a pluralidade das infâncias.

Palavras-chave: Infância transviada; Autoetnografia; Gênero; Escola; Normalização.

1 Introdução

De todos os seres perturbadores da ordem natural, o mais temido são as sujeitas¹ infantis. Não porque desafiem conscientemente a ordem, mas porque ainda não foram completamente disciplinadas a mantê-la. Desde a criação da infância, o adulto tenta, incessantemente, “capturá-la por meio da produção de saberes e poderes voltados ao seu gerenciamento” (Dornelles, 2005). Por isso, a inconstância desses corpos, que escapam, erram e inventam, segue sendo objeto de estudos, sobretudo disciplinares, na modernidade, com o objetivo de normatizar o “ser criança”.

Ainda assim, as infâncias que desafiam as normas têm (r)existido, sendo nomeadas de múltiplas formas no campo dos estudos das infâncias. Essa multiplicidade de termos não aponta apenas para diferentes classificações, mas destaca o caráter plural, instável e

¹ A opção de flexionar os termos no feminino e plural não é apenas estilística, mas um gesto político de ressignificação e insurgência narrativa, visto que desestabiliza a gramática cis-heteronormativa e inscreve a materialidade de corpos que escapam ao universal masculino. Essa escolha visibiliza uma epistemologia que, a partir da experiência, desafia a linguagem como instrumento de dominação e a reconstrói como território de invenção e existência (hooks, 2013).

inassimilável dessas experiências infantis, que resistem a definições fixas e a projetos homogêneos de normalização. É nesse breve contexto em que surge este artigo, oriundo de minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia. O objetivo do trabalho é situar memórias da minha infância na educação básica por meio de relatos, descrições dos meus modos de ser e das minhas vivências enquanto uma criança-bicha. A inquietação que move este escrito não só se restringe à escola enquanto instituição de poder, mas se estende aos seus impactos na construção de identidades e nos processos de objetificação e subjetivação infantis.

Para maior articulação dos objetivos propostos, recorreu-se aos fundamentos teóricos e epistemológicos da autoetnografia², enquanto metodologia de pesquisa. A escolha do método autoetnográfico me permite tensionar os limites entre a vida e pesquisa, entre corpo e linguagem, reconhecendo a experiência como território legítimo de produção de saber e por explorar os potenciais “localizados significativamente nos diálogos entre os protagonismos destas vozes diversas, ausentes e constrangidas nos processos produtivos de conhecimentos” (Vergueiro, 2015, p. 27). A pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, dialogando com as produções dos estudos das infâncias, do poder, do gênero e da sexualidade, que permitem situar as vivências narradas em um campo teórico mais amplo.

2 Desenvolvimento

2.1 A invenção da infância: projetando um ser “universal”

Tenho poucas lembranças da minha infância, ou talvez elas estejam submersas dentro de espaços que não desejo acessar. Antes disso, gostaria de engendrar breves apontamentos que fundamentam esse tópico. Destaco aqui que a infância, tal como entendida hoje, não é uma realidade natural e atemporal, mas uma construção histórica permeada por disputas e interesses sociais (Dornelles, 2005). Mais do que um período cronológico da vida, ela constitui-se como etapa primordial para o desenvolvimento da criança e sua subjetividade. Ao me referir às identidades transviadas, gostaria de salientar as particularidades em que nossas infâncias se situam, até mesmo a sua não-existência para algumas, visto que a afirmação que se inscreve nas nossas corpas é que “não tive[mos] infância: infância não é coisa de bicha nem de preto/a!” (Gomes de Oliveira, 2018, p. 111).

² A autoetnografia pode ser compreendida como um método que dialoga com a autobiografia e com a etnografia, consolidando-se, como sua etimologia sugere, a conexão entre o “eu” subjetivo e o contexto coletivo em que identidades, em específico as marginais e subalternas, se estruturam enquanto grupo social. Assim, promove-se um protagonismo, antes inexistente, à essas vozes (Versiani, 2002; Vergueiro, 2015).

Para compreender os fundamentos históricos que constitui essa afirmação, as contribuições de Philippe Ariès (1987) são fundamentais. Ainda que crianças sempre tenham existido, a noção moderna de infância é relativamente recente, consolidando-se entre o século XII e o início do século XX. Antes desse processo, a criança não era pensada como sujeito distinto do adulto; no cotidiano, “estavam misturadas aos adultos”, partilhando a vida social, laboral e cultural sem grandes distinções (Ariès, 1987, p. 55).

Esse sentimento de particularidade, como aponta Santana (2014):

[...] não significa afeição pelas crianças, mas um sentimento de particularidade para com a criança em relação ao adulto. [...] evoluiu com a ascensão da burguesia que começou a ver a necessidade de moralizá-la através da educação preparando-a para assumir futuramente o papel social imputado pela família e a sociedade burguesa (Santana, 2014, p. 231).

Portanto, não apenas inventa-se a infância como fase diferenciada, mas também determina-se o seu molde: um ser que deverá ser disciplinado para desempenhar papéis sociais normativos na sociedade. O tempo decorre, emergem novas configurações econômicas e nos situamos no século XXI, sem que isso signifique a superação desses processos, mas antes a evidência da permanência de projetos de dominação que incidem sobre as sujeitas infantis, revelando que tais dispositivos não apenas persistem, como se reorganizam historicamente. Nesse contexto, um dos efeitos mais visíveis é a produção de estratégias que tomam o “ser natural e normal” da criança como objeto universal, de modo que “a partir das concepções advindas das ciências deve ser objetivado através de estratégias do governo que irão patologizar todas aquelas que desviam do padrão ‘normal’” (Dornelles, 2005, p. 15).

Nesse escrito elaboro sobre àquelas que desobedecem, em específico as normas de gênero. Para contextualizar a definição de gênero, Scott (1995) o determina como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, atribuindo papéis e comportamentos conforme a leitura social dos corpos. Butler (2002) amplia essa compreensão ao mostrar que o gênero não é uma essência estática, mas uma prática performativa³: um conjunto de atos repetidos que produzem a aparência de naturalidade. Essas repetições, entretanto, estão sempre sujeitas a falhas, deslocamentos e representações que podem desestabilizar as normas vigentes.

Portanto, por mais que o enfoque se situa na minha vivência enquanto uma criança-bicha que foi negada o direito à infância, articulo de um modo a não generalizar tais vivências,

³ A performatividade de gênero, conforme teorizada por Judith Butler (2015), não diz respeito a uma escolha consciente ou a uma atuação voluntária, mas a um processo reiterativo de citação de normas que produzem, ao longo do tempo, o efeito de um gênero naturalizado.

pela diversidade em que situa-se nossas experiências e corpos. Defendo aqui, que para além das tentativas de podá-las e destruí-las, tais infâncias existem e são vividas por crianças que necessitam ser nomeadas. Crianças trans*⁴, bichas, viadas, dissidentes cruzam o nosso cotidiano contrariando e subvertendo todas as sanções impostas à suas existências. A antítese de “ser” se estabelece como uma determinação, quase uma profecia de vida para essas sujeitas, uma vez que se ela

[...] vivenciou uma infância, que acredito estava na mira dos discursos normalizadores e normatizadores. Se essa infância além de bicha é preta, os discursos normalizadores e normatizadores, são potencializados. (Gomes de Oliveira, 2018, p. 165)

Ademais, fez-se necessária essa contextualização da criação da infância para compreender que nossos corpos, enquanto sujeitas “falhas”, encontram-se atravessados por disputas históricas com vistas ao seu governo. Assim, torna-se indispensável reconhecer a interseccionalidade⁵ como parte essencial para as discussões no campo das infâncias, uma vez que a violência se potencializa nos marcadores que esse corpo carrega. Trata-se de uma realidade marcada pela negação e pelo não pertencimento, pelo despir de subjetividades e de humanidade, bem como pela tentativa de anular qualquer traço de um possível resistir a essas violências.

2.2 Evocando a bicha

A bicha nasce do discurso. Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: Bicha! (Gomes de Oliveira, 2018, p.162)

Evoca-se a bicha antes mesmo dela ter ciência de “quem” ou “o que” ela é. Cresci em uma família matriarcal mas não isenta de correções pelo “excesso” de feminilidade. Esses

⁴ “É importante demarcar que o termo “trans*”, com asterisco, sinaliza a ideia de abarcar uma série de identidades não cisgêneras.** De modo particular, as seguintes identidades estão contempladas no termo “trans*”: transexuais, mulheres transgêneras, homens transgêneros, transmasculines e pessoas não binárias” (Nascimento, 2021, p. 16).

⁵ A interseccionalidade, conforme teorizada por Crenshaw (2002, p. 177), constitui-se como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação [...] pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas”. Assim, quando afirmo que minha infância foi negada enquanto criança-bicha, não o faço de modo isolado: essa negação é atravessada também pela classe e território, ainda que este escrito não as aprofunde com a devida centralidade. Reconhecer a interseccionalidade é, portanto, um gesto ético de não apagamento das múltiplas violências que constituem nossos corpos, bem como das resistências que neles se inscrevem.

comportamentos em relação à mim, a luz dos estudos de gênero, mostram que a mera performance de feminilidade em uma identidade masculina é o suficiente para a depreciação, perseguição e correção. Isso alimenta não só a matriz heteronormativa, ao demonstrar que não deve existir desvio do que é fixado como comportamento característico de uma identidade “natural”, como nos leva a refletir acerca da inferiorização do feminino na estruturalmente na sociedade.

Portanto, apresento uma memória que contextualiza o primeiro contato que tive com a repreensão dentro de casa, evidenciando que a violência não se inicia na escola, ela já se anunciava no ambiente familiar:

Era uma tarde de julho, dezembro ou um dia qualquer em que eu encenava uma enfermidade para fugir do meu inferno diário: a escola. Algo de diferente pairava no ar, euforia ou talvez a insanidade da quentura que fazia lá fora. E lá estava eu me preparando para mais um daqueles momentos atípicos que eu ansiava que se tornassem rotina. Pego o biscoito que vovô escondia em uma das bolsas de vovó, normalmente a verde com penduricalhos, que eu adorava colocar no ombro e fingir que estava indo para a “rua”⁶. Encho uma cumbuca e corro para ligar o DVD recém-adquirido. Mamãe trouxe um filme novo, que implorei com todas as forças para que ela comprasse. Era Barbie e a Princesa da Ilha (2007), que conta a história de Rosella, uma princesa que, após sobreviver a um naufrágio, cresce em uma ilha deserta, longe da civilização, até que um príncipe a resgata, reinserindo-a na sociedade. Talvez tenha sido a cor rosa do disco que chamou minha atenção ou o pavão, pelo qual eu era completamente apaixonado, só não esperava que aquela transgressão marcaria minha vida para sempre. Vovó chega do encontro de senhoras, algo corriqueiro na nossa congregação cristã-evangélica, e questiona por que eu estava assistindo “aquilo”, pois “menino não vê esse tipo de coisa, só se for bicha!”. Essa afirmação me acertou em cheio, em um tom tão áspero que insistir seria um desrespeito terrível, passível até de punição física. Desliguei o dispositivo, guardei o CD e me escondi dos olhos ameaçadores de Vovó. Mesmo sem ter ciência do significado da palavra, pela reação dela, boa coisa não era! Naquele momento, em um acesso de fúria, eu queria ser bicha! O conceito ia tomando forma e se ser bicha era sinônimo de liberdade, aí sim poderia assistir todos os filmes de princesas, fadas e castelos que desejasse. O filme se tornou o meu preferido, quando não estava sob os olhos atentos de vovó, corria para ligar o DVD e reassistir, degustando cada cena com o gosto da rebeldia. Creio que hesitei em assumir o quanto me identificava com aquela princesa, vista como “selvagem” a ser domesticada, perigosa e indigna do amor. (material de narrativa)

Logo os discursos, nem sempre verbais, se tornaram constantes e se materializavam nos olhares, repreensões e castigos que eu sofria quando não performava a masculinidade normativa. Só compreendi na adolescência que a existência dentro de casa, enquanto menino, “[...] só pode ser assegurada caso sua cisheterossexualidade seja comprovada” (Gomes de Oliveira, 2020, p. 182). Portanto, emergi como criança-bicha ainda em casa, de modo que, por

⁶ Centro da cidade.

se configurar um espaço de convivência permeado pela cisheteronormatividade me empurrava para um “jogo dissimulado da duplicidade”⁷ (Caetano, 2008, p. 161).

Se hoje sei nomear o que vivi, foi porque aprendi, desde a infância, que existir exige estratégia. Em casa, o silêncio; na escola, a vigilância. Entre um e outro, descobri que alguns corpos não têm direito à inteireza: precisam se partir, esconder partes, fingir o que não sentem para sobreviver ao que lhes impõem, mesmo que inconscientemente. Enquanto crianças-bichas, internalizamos a ideia de que não há canto onde pudéssemos simplesmente ser, nos contentamos com as brechas e breves momentos de liberdade.

2.3 Poder e identidade nas entrelinhas da escola

Que identidades são, afinal, marcadas? Aquelas que são diferentes - é a resposta imediata. Mas diferentes em quê? Ou melhor, diferentes ... de quem? (Louro, 2000, p. 67)

A partir dos aportes de Foucault (1999; 1975) sobre o poder⁸, compreende-se que a construção da infância não se limitou à organização familiar, mas articulou-se a dispositivos sociais voltados à produção e ao controle das sujeitas. Como analisado, a primeira necessidade era disciplinar as subjetividades da criança para o preparo do exercício da função social. Em suas considerações mostra que o poder atua de forma produtiva, fabricando “corpos dóceis” e modos de ser que se reforçam no processo de normatização, se disseminando não apenas nos conteúdos e métodos de ensino. Assim, se o disciplinamento atua sobre gestos, posturas e comportamentos visíveis, ele também opera de forma mais profunda, incidindo sobre aquilo que entendemos como identidade. Portanto, a normatização não se limita a regular condutas, mas define quais formas de existir são reconhecidas como legítimas e quais serão silenciadas ou corrigidas.

Não frequentei a escola na Educação Infantil. Minha mãe, atravessada por preconceitos em relação à conduta profissional de algumas instituições, temia que eu sofresse algum tipo de violência dentro do espaço escolar. Por isso, minhas memórias se localizam, sobretudo, no Ensino Fundamental I. Cheguei tarde à escola. E esse “tarde” não se referia apenas à minha idade, mas ao modo como meu corpo parecia deslocado diante da adaptação

⁷ Duplicidade, nesse trecho, é utilizada como forma de explicitar conflito constante de performar a masculinidade normativa em espaços de violência, como em casa e a escola, e permitir a bicha emergir em raros momentos de subversão e conforto.

⁸ Em suas obras, o autor defende que o poder não está localizado em um ponto fixo, mas circula e se manifesta em “[...] seus corpos, vem inserir-se em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (Foucault, 1975, p. 161)."

e das outras crianças – parte por conta dos meus trejeitos que eram demasiado “delicados” e femininos, o que me levou a ser constantemente observado. Tais questões não eram desintencionais. Corroboro com Gomes de Oliveira (2018, p. 178), que explicita que não é qualquer corpa que “está na mira dos/as normatizadores/as de plantão. É aquela associada aos trejeitos, ao afeminamento, à bichisse, às masculinidades ditas periféricas”.

Portanto, estabelecer vínculos era difícil; se sentir pertencente à escola, mais ainda. Talvez por isso, eu me tornasse alvo de tentativas persistentes de adaptação por parte das professoras que me realocavam, insistentemente, nos espaços e nas brincadeiras socialmente designadas como “masculinas”, mesmo que ainda não fosse claro aquela imposição. Por essa segmentação do espaço, quase nunca acessava o “lado das meninas”, onde tudo parecia ser bem mais atrativo. O único sentimento possível era a frustração. Lembro-me de que logo fui denominado “malcriado”, mesmo seguindo as orientações de minha mãe de respeitar as professoras, até mesmo quando elas diziam que eu não deveria “ultrapassar o lado das meninas”, delimitando fronteiras e possíveis questionamentos que aquele contato poderia desencadear nas outras crianças.

Esse senso de perigo não era desintencional, visto que, inconscientemente, o meu corpo colocava à prova “[...] concepções [que] foram e são aprendidas e interiorizadas; torna[ndo]-se quase ‘naturais’ ainda que sejam ‘fatos culturais’” (Louro, 1997, p. 59-60). Ainda recorro aos aportes de Silva (2007) objetivando uma maior compreensão dos acontecimentos, quando o mesmo destaca que no campo da identidade e diferença:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta [...] Normalizar significa eleger - arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. (Silva, 2007, p. 83)

Diante desse contexto, os marcadores da identidade que se elege enquanto norma, seja a branquitude, a heterossexualidade ou a cisgeneridade, demarca uma constante luta contra a bicha aquém das expectativas normatizadoras, como no meu caso. Por isso, destaco a escola, não somente enquanto instituição fundamental no processo de socialização, formação da identidade e subjetividade da criança, mas por configurar-se como um dos principais mecanismos de normalização, (re)produzindo formas de conduta e disciplinando corpos por meio de regras e práticas cotidianas.

Sobrevivi a esse espaço hostil, mas não isento de marcas, visto que essas vivências “têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual” (Louro, 2000). Portanto, quando interrompia ou ressignificava os gestos esperados, tornava visível a artificialidade das fronteiras de gênero e de sexualidade. O meu corpo transitava entre fronteiras, habitando o encontro e o atrito entre a infância normativa e minha identidade em formação. Tal processo configurava-se um estado de permanente deslocamento que, paradoxalmente, criava e (re)inventava novas possibilidades de ser, visto que para a criança-bicha:

Seus escolhas, suas formas e seus destinos passam a marcar a fronteira e o limite, indicam o espaço que não deve ser atravessado. Mais do que isso, ao ousarem se construir como sujeitos de gênero e de sexualidade precisamente nesses espaços, na resistência e na subversão das “normas regulatórias”, eles e elas parecem expor, com maior clareza e evidência, como essas normas são feitas e mantidas. (Louro, 2004, p.18)

Quando se pensa no espaço escolar e suas técnicas de assujeitamento, faz-se necessário observar o currículo enquanto orientador desse processo. Silva (2024) nos mostra que a chegada de infâncias em dissidências não apenas interpela a formação docente, mas também demanda que o currículo seja reinventado. Não um currículo novo no sentido de um documento atualizado, mas um currículo que se faz em ato, na urgência do encontro. O currículo, ali, não é apenas o conteúdo das disciplinas, mas o acolhimento, a escuta, a mediação com as famílias, a proteção das crianças. O currículo se faz nos gestos, nas escolhas éticas, na disponibilidade para o outro. Isso me faz pensar no quanto o currículo que vivi na minha infância foi o da segregação. Um currículo que me ensinou, muito cedo, que meu corpo não cabia. Mas as experiências narradas por Silva (2024) mostram que outro currículo é possível: um currículo que não segrega, que acolhe, que aprende com as crianças.

Como afirma Freire (2000, p.36), a realidade imposta e vivida pelo educador “[...] é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” Ou seja, pensar identidades e corporalidades transviadas na infância implica reconhecê-la como território de experiências, descobertas e criações (Palhares, 2015, p. 68). Não se trata apenas de compreender o corpo como objeto de controle, mas como espaço vivo de expressão e interação constante com o mundo. É propor um caminho onde não haja espaço para a violência dentro da instituição escolar.

Assim, a escola se consolidou como espaço de violência simbólica que tentava apagar a minha existência, mas também como palco involuntário de insubmissão. Não que eu tivesse

naquele tempo, consciência de qualquer ato. Eu só queria existir. Queria o lado das meninas, o brilho do pavão, o gosto da rebeldia mastigada em silêncio enquanto vovó não via. Hoje compreendo: a bicha que fui não esperava permissão. Ela aprendia, nas brechas que o sistema⁹ não conseguiu vedar: existir, por si só, já era um ato de insurgência.

Conclusões

Este artigo buscou, através da abordagem autoetnográfica, situar memórias de uma infância transviada no contexto familiar e da educação básica, evidenciando como as normas de gênero, sexualidade e poder atuam na produção, regulação e resistência dos corpos infantis. Partindo da premissa de que a infância não é uma fase natural, mas uma construção histórica atravessada por disputas normativas, percorri uma narrativa que articula minha experiência pessoal e reflexão teórica para desvelar os mecanismos sutis e explícitos de controle escolar.

A análise mostrou que a escola se configura como um dos principais dispositivos de normalização, atuando não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na produção de subjetividades e na disciplina de corpos que escapam às expectativas cisheteronormativas. Minha experiência como criança-bicha revelou como gestos, trejeitos e desejos foram constantemente vigiados, corrigidos e patologizados, evidenciando que a violência simbólica opera cotidianamente por meio de olhares, segregação espacial e interpelações verbais.

No entanto, a autoetnografia também permitiu iluminar a dimensão política da existência transviada: o corpo que desloca, resiste e subverte torna visível a artificialidade das fronteiras de gênero. A escola, paradoxalmente, ao tentar apagar minha diferença, tornou-se espaço de insubmissão, onde minha presença já era uma forma de questionamento à naturalização da norma.

Portanto, reafirma-se a urgência de uma (re)educação do olhar que não apenas tolere, mas valorize as infâncias plurais, dissidentes e transviadas. Cabe à escola, enquanto espaço fundamental de socialização, desmontar o sistema que naturaliza hierarquias identitárias e criar condições para que todas as crianças, sobretudo as bichas, viadas, trans* e dissidentes, possam viver sua infância com inteireza, afeto e direito à invenção de si. A autoetnografia, nesse sentido, mostra-se uma ferramenta potente de pesquisa, dando voz a experiências

⁹ O termo é uma corruptela de “sistema” que referencia a organização cis-sexista da sociedade, conforme teorizado por Vergueiro (2015) sob a influência das análises de Grosfoguel (2012) sobre sistema-mundo e a produção colonial de hierarquias sociais

silenciadas e tensionando os saberes hegemônicos que ainda governam nossos corpos e nossas memórias.

Escrever este artigo foi, para mim, um exercício de (r)existência. Ao revisitar memórias que por muito tempo preferi esquecer, não busquei apenas compreender os mecanismos que tentaram me anular, mas também nomear o inominável: a bicha que fui, que sobreviveu e que hoje ocupa o lugar de pedagogo em formação. Se a escola foi, durante anos, o palco da minha vigilância e correção, é ela também o espaço onde agora posso subverter, não mais como criança silenciada, mas como educador que se recusa a reproduzir o mesmo olhar que um dia o condenou. Espera-se que outras crianças-bichas, viadas, trans* e dissidentes possam, um dia, não precisar esperar a vida adulta para se reconhecerem dignas de existir.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. **Rompendo fronteiras e problematizando as diferenças sexuais**. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa et al. (Org.). Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: Editora da FURG, 2008. p. 157-165.
- CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 10, n. 1, p.171 - 188, jan. 2002.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GOMES DE OLIVEIRA, M. R. **O Diabo em Forma de Gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Simões Filho, BA: Devires, 2020.
- GOMES DE OLIVEIRA, M. R. **Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!**. Revista Periódicus, v. 1, n. 9, p. 161-191, 2018.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo, Martins Fontes, 2013
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>> . Acesso em: 10 fev. 2026.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, L. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaira, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PALHARES, Juliana Mendonça de Castro. **Corpo-território: um testemunho poético sobre o corpo-criança, a partir do contato com objetos e materiais expressivos, no ensino de Artes Visuais na Educação infantil**. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância e educação: a histórica construção do direito das crianças**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 60, p. 230-245, dez. 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Pedagogias porvir com currículos e infâncias em dissidências**. 2024. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/items/c1a4e80d-de48-43b0-8c0c-718757d7551e>> . Acesso em: 01 de fev 2026.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 155-164, dez. 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14258>>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FIPED