

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

GUILHERME RAFAEL PORTELA

**INFÂNCIAS LGBTI: MEMÓRIAS SUPERPODEROSAS DE SUAS CRIANÇAS E
EDUCAÇÕES**

**PONTA GROSSA
2024**

GUILHERME RAFAEL PORTELA

**INFÂNCIAS LGBTI: MEMÓRIAS SUPERPODEROSAS DE SUAS CRIANÇAS E
EDUCAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Bettina Heerdt

**PONTA GROSSA
2024**

P843 Portela, Guilherme Rafael
Infâncias LGBTI: memórias superpoderosas de suas crianças e educações /
Guilherme Rafael Portela. Ponta Grossa, 2024.
138 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Heerdt.

1. Infância. 2. Criança. 3. Educação. 4. Escola. 5. LGBTI. I. Heerdt, Bettina. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.7



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

GUILHERME RAFAEL PORTELA

"INFÂNCIA LGBTI: MEMÓRIAS SUPERPODEROSAS DE SUAS CRIANÇAS E PROCESSOS EDUCATIVOS"

Ponta Grossa, 12 de dezembro de 2024

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Dra. Bettina Heerdt - UEPG (Presidente)

Dra. Megg Rayara Gomes de Oliveira - UFPR

Dra. Ione da Silva Jovino - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 12/12/2024, às 16:36, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ione da Silva Jovino, Professor(a)**, em 05/02/2025, às 18:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **MEGG RAYARA GOMES DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 10/02/2025, às 20:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2297162** e o código CRC **638B5763**.

*A todas as crianças
que pintam, bordam e resistem
seus corpos, memórias, a vida e este mundo.*

*À minha mami Karla,
por ter me permitido ser artista da vida desde a infância.*

*Ao meu avô Ruy,
que durante essa escrita se tornou permanentemente vivo em cada célula e memória do
meu corpo, por ter sido amor, por ter celebrado minha criança pintosa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a mim, como ensinou Anitta.

Também agradeço aos trabalhadores e trabalhadoras que produzem a riqueza desse país e me oportunizaram ter uma bolsa para fazer essa pesquisa.

À todos(as) que se envolveram em minha infância, que em boa parte, me permitiram bem-viver comigo mesma e, em outras, me ensinaram a resistir.

À todas as mães, como a minha, que se levantam neste mundo pela defesa da vida dos seus filhos(as), e os(as) permitem escrever e viver outras histórias.

Às professoras Nancy, Luciana e Eliane que tive a sorte de conhecer na minha escola na infância.

À professora Bettina, por ter me ouvido uma vez, ter acreditado em nossa existência, e me ensinado a escrever (por) outros mundos.

Às professoras Ione, Megg e Daiana, que me ajudaram a pensar nessas infâncias, crianças e educações.

À Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alícia Krüger e Amiel Vieira, pela honra e alegria de conhecer suas histórias, pela vida e pelas crianças que resistiram.

Às minhas amigas, amigos e amigues com quem me divirto, fico em paz, sou amada, aprendo sobre afeto, ciência, histórias e gentes.

Ao Professor Nei, que me emprestou um dos livros da prova de seleção deste mestrado.

Às minhas amigas Su, Naty e Paola, quem me ajudaram a pensar, revisar e hablar.

A todos(as)(es) que se levantam e lutam por um mundo onde caibam e bem-vivam todas as crianças, como forem, como bem-quiserem, sendo bem-amadas e bem-protegidas.

RESUMO

PORTELA, Guilherme Rafael. **Infâncias LGBTI: Memórias Superpoderosas de suas Crianças e Educações**. Orientadora: Bettina Heerdt. Ponta Grossa, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

Olá! Meu nome é Guilherme! Seja bem-vinda(o)(e) nessa pesquisa sobre (r)existências de infâncias e educações de crianças e pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis e Intersexo (LGBTI). Ela é uma interpretação (contra)colonial da infância, da escola e da ciência, entre culturas, políticas, reportagens e memórias adultas. Conosco também estão mais envolvidas(os) com a Sociologia da Infância, estudos Transfeministas, de relações étnico-raciais, Antirracistas, Contracoloniais, e outras(os) artistas, que em movimentos Interseccionais, confluem num objetivo: provocar evidências e desestabilizações de colonialidades em discursos, práticas e memórias sobre gênero, sexualidade, raça e classe nas histórias de vida, de infância e de educações de pessoas LGBTI. Esse trabalho produz curiosidades sobre crianças contemporâneas e se dedica a investigar as que permanecem vivas nas memórias de adultos(as) que, através de narrativas autobiográficas, permitiram reconhecer e refletir suas infâncias, identificações como LGBTI, existência de crianças LGBTI, e suas experiências na escola, problematizando: Como pessoas LGBTI evidenciam e desestabilizam colonialidades sobre (seus) corpos e afetos na infância e na escola? Sua escrita é parcial, coletiva e infantil. Por isso caminha numa rotina escolar que começa Abrindo os Portões, compartilhando o que move sua realização, segue à Hora da História para teorizar colonialidades e (super)poderes ao corpo e aos afetos na infância, e parte para Lanchar Chá (Libertação) com Bolacha, discutindo discursos de reportagens sobre crianças LGBTIs, descobertos no Laboratório de Informática. Voltando à sala de aula, Chega o Professor-Menina numa Baitolagem, nosso movimento teórico-metodológico, que nos prepara para receber visitas, num Jogo da Memória. Recebemos na Assembleia, Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alícia Krüger e Amiel Vieira, adultos(as) LGBTI, que apresentaram suas memórias e crianças (super)poderosas, em relações de poder com suas famílias, religiões, vizinhos, médicos, amigos(as), brincadeiras e identificações. No Recreio, eles(as) contam sobre suas escolas, resistências, exclusões e estratégias de sobrevivência, passando pelo Teatro, Festa junina, Interséries, Show de talentos, Reunião de pais e Entrega do boletim. Quando o sinal bate para a Saída, conferimos como (essas) crianças e memórias evidenciam colonialidades nas (suas) infâncias e escolas, por meio de disputas sociais, políticas e educacionais, e como entre elas, desestabilizam suas pretensas normativas por meio de resistências, revelando efeitos em suas trajetórias de vida. Antes de sairmos, apresentamos alguns conselhos superpoderosos, a quem interesse, na Rádio Escola, e passamos cultivar sementes para reflorestar a infância e a escola. Precisaremos da sua ajuda, você vem?

Palavras-chave: Infância. Criança. Educação. Escola. LGBTI.

RESUMEN

PORTELA, Guilherme Rafael. **Infancias LGBTI: Recuerdos superpoderosos de sus niños y educaciones**. Supervisora: Bettina Heerdt. Ponta Grossa, 2024. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Estatal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024.

¡Hola, me llamo Guilherme! Bienvenidos a esta investigación sobre (r)existencias de infancias y educaciones de niños y personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans, Travestis e Intersexuales (LGBTI). Se trata de una interpretación (contra)colonial de la infancia, la escuela y la ciencia, entre culturas, políticas, informes y memorias adultas. También estamos más implicados con la Sociología de la Infancia, los estudios transfeministas, los estudios de las relaciones étnico-raciales, los estudios antirracistas, los estudios contracoloniales y otros artistas que, en los movimientos interseccionales, convergen en un objetivo: provocar la evidencia y la desestabilización de las colonialidades en los discursos, las prácticas y las memorias sobre género, sexualidad, raza y clase en la vida, la infancia y las historias educativas de las personas LGBTI. Este trabajo produce curiosidades sobre la infancia contemporánea y se dedica a investigar las que permanecen vivas en la memoria de los adultos que, a través de narrativas autobiográficas, han permitido reconocer y reflexionar sobre sus infancias, identificaciones como LGBTI, la existencia de niños LGBTI y sus experiencias en la escuela, problematizando: ¿Cómo destacan y desestabilizan las personas LGBTI las colonialidades sobre (sus) cuerpos y afectos en la infancia y en la escuela? Su escritura es parcial, colectiva e infantil. Por eso sigue una rutina escolar que comienza con Abrir las puertas, compartiendo lo que impulsa su realización, pasa a la Hora del cuento para teorizar las colonialidades y los (super)poderes sobre el cuerpo y los afectos en la infancia, y sigue merendando Té (liberación) con galletas, discutiendo discursos de reportajes sobre niños LGBTI, descubiertos en el Laboratorio de Informática. De vuelta al aula, la Maestra-Chica llega en un Baitolagem, nuestro movimiento teórico-metodológico, que nos prepara para recibir visitas, en un Juego de Memoria. Recibimos a Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alícia Krüger y Amiel Vieira, adultos LGBTI, que nos presentan sus memorias e hijos (super)poderosos, en relaciones de poder con sus familias, religiones, vecinos, médicos, amigos, juegos e identificaciones. En el patio, nos hablan de sus escuelas, resistencias, exclusiones y estrategias de supervivencia, incluyendo el teatro, la fiesta junina, las interséries, el concurso de talentos, la reunión de padres y el boletín de notas. Cuando suena el timbre de Salida, vemos cómo (estos) niños y sus memorias muestran colonialidades en (sus) infancias y escuelas, a través de disputas sociales, políticas y educativas, y cómo, entre ellos, desestabilizan sus pretensiones normativas a través de la resistencia, revelando efectos en sus trayectorias de vida. Antes de irnos, presentaremos en Rádio Escola algunos consejos superpoderosos para quien esté interesado, y empezaremos a plantar semillas para reforestar la infancia y la escuela. Necesitaremos tu ayuda, ¿vienes?

Palabras clave: Infancia. Niño. Educación. Escuela. LGTBI

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa, sempre	13
Figura 2 -	Jogay outro sumário	14
Figura 3 -	Presente?	21
Figura 4 -	Chá Libertação	26
Figura 5 -	Tadinha da minha mami	38
Figura 6 -	Em paz com as crianças	56
Figura 7 -	Amem vivas as baitolas	61
Figura 8 -	(Des)encontros (i)memoráveis	69
Figura 9 -	Giorgia	72
Figura 10 -	Toni	73
Figura 11 -	Nick	75
Figura 12 -	Pedro	77
Figura 13 -	Alícia	79
Figura 14 -	Amiel	81
Figura 15 -	Juntas, por outras escolas	96
Figura 16 -	Marshando pra reflorestar o mundo, a vida, a infância e a escola	108
Figura 17 -	Jornal Voz de Criança Escola Dep. Erika Hilton	115
Figura 18 -	Sua vez:	114

LISTA DE SIGLAS

ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
LGBTI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Intersexos
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Intersexos, Assexuais, Pamsexuais, Não-binários
MEC	Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
CFF	Conselho Federal de Farmácia
CFM	Conselho Federal de Medicina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 ABRINDO OS PORTÕES	11
1.1 SEJAM BEM-VIADOS	13
1.2 APONTANDO LÁPIS, SENTIDOS E CRIANÇAS BAITOLAS	16
1.3 CARREGANDO SONHOS, JORNADAS E VIADAGENS NA MOCHILA	18
2 HORA DA HISTÓRIA E DO LANCHE: AS CRIANÇAS SUPERPODEROSAS	24
2.1 NOSSOS COMBINADOS PARA A LEITURA	25
2.2 CRIANÇAS SUPERPODEROSAS: ERA UMA VEZ A INFÂNCIA COMO TERRITÓRIO DE COLONIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DE CORPOS, RELAÇÕES E AFETOS	27
2.2.1 Fábula: O Chá Revelação	27
2.2.2 Lenda: As Infâncias (Im)possíveis	30
2.2.3 Mito: Prometida ao Gênero e à Sexualidade	33
2.2.4 Crônica: Intersecções entre Raça e Classe e outras mais	36
2.3 LANCHANDO CHÁ (LIBERTAÇÃO) COM BOLACHA: (R)EXISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS LGBTI+	39
2.3.1 O chá está amargo: Nasceu LGBTI?	39
2.3.2 Sobremesa: Um shot de Ácido ftálico e hormônios	41
2.3.3 Escovando os dentes: lavando a boca para falar de nós	44
2.4 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: PESQUISANDO E DIALOGANDO SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS LGBTI	47
2.4.1 “Caras”: “Conheça histórias de pais e famílias que matam”	47
2.4.2 “Veja”: “Disputas de Pôneis e (Cu)rrículos”	48
2.4.3 “Contigo”: “Ativismos maternos, infantis e LGBTI+”	48
2.4.4 “A voz do Brasil”: “O que pode uma criança acessar sobre corpos e afetos?”	49
2.4.5 “Ti-ti-ti”: “Mitos e Fatos sobre hormonização e cirurgias em crianças”	50
2.4.6 “Isto é”: “Deixar as Crianças em paz implica tirá-las da guerra”	51
3 CHEGA O PROFESSOR MENINA: UMA BAITOLAGEM CIENTÍFICA	59
3.1 ATIVIDADE EM TRIO: AS TRÊS BAITOLAS DEMAIS	60
3.2 MARCA-(NO)-TEXTO E JOGO DA MEMÓRIA: BAITOLAGENS E AUTOBIOGRAFIAS DE INFÂNCIAS LGBTI	62
4 NOSSA ASSEMBLEIA: CONHECENDO A TURMA	67
4.1 INHAÍ, ATENÇÃO À CHAMADA:	68
4.1.1 Giorgia Prates	68
4.1.2 Toni Reis	70
4.1.3 Nick Nagari	72
4.1.4 Pedro Jorge	73
4.1.5 Alícia Krüger	75
4.1.6 Amiel Vieira	78
4.2 PAUTA 1: FOMOS CRIANÇAS LGBTI?	80
4.3 PAUTA 2: MAS CRIANÇAS LGBTI(+), EXISTEM?	86
5 RECREIO: CENAS DE ESCOLAS	94

5.1	TEATRO: “MARISÃO, UMA SUPERSAPATÃO”	95
5.2	FESTA JUNINA: “MENINOS LEVAM REFRI, MENINAS LEVAM SALGADO”	96
5.3	JOGOS DA INTERSÉRIE: “FUTEBOL E HANDEBOL”	96
5.4	SHOW DE TALENTOS: “MENINOS COM CABELOS COMPRIDOS DE CALÇA” ..	98
5.5	REUNIÃO DE PAIS: “TAREFA PARA CASA”	98
5.6	ENTREGA DO BOLETIM: “A ESCOLA FICOU PARA RECUPERAÇÃO”	98
6	SAÍDA: CONSELHOS SUPERPODEROSOS, INFANTIS, POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS, LIBERTÁRIOS, AMOROSOS E ESPERANÇAS POR CRIANÇAS E INFÂNCIAS LIVRES E LGBTI+	106
6.1	CONFERINDO OS MATERIAIS, FECHANDO A MOCHILA	107
6.2	REGANDO A HORTA: PARA REFLORESTAR A INFÂNCIA E A ESCOLA	110
6.3	RECADINHO NA RÁDIO ESCOLA: ASSEMBLEIA DE CRIANÇAS APRESENTA CONSELHOS PARA INFÂNCIAS LIVRES E LGBTI+	113
6.4	BATEU O SINAL! QUE BOM QUE VOCÊ VEIO, ATÉ AMANHÃ!	114
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXO A – CAMINHOS DA CONVERSA	136
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	139

1 ABRINDO OS PORTÕES

Imagem 1 - Capa, sempre



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Imagem 2 - Jogay outro sumário



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

1.1 SEJAM BEM-VIADOS

Olá!

Seja bem-vinda, bem-vindo, bem-viado, bem-sapatão, bem-bi, bem-trans, bem-trava.

Bem-criança, bem-você.

Meu nome é Guilherme, às vezes prof Gui, Plofessor, Pedagogooo, e outros mais que te contarei. Te escrevo e te convido a dialogar por aqui e aí, sobre a pesquisa científica que me envolvi no meu mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sobre crianças, infâncias e educações de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis e Intersexo (LGBTI)¹. Fiz uma leitura sociológica e (contra)colonial da e para a infância, a escola e a ciência, entre culturas, políticas, reportagens e memórias adultas. Nessa aventura, conheci e também te apresentarei infâncias de crianças-meninos, crianças-meninas, crianças héteras, heterossexualizadas, cisgêneras, cisgenerificadas, viadas, pretas, pardas, brancas, ricas, pobres, selvagens, resistentes, pintosas, baitolas, meninos-azuis, meninas-rosas, meio-moleques, bichinhas, maricas-sem-saia, moleques-mulheres, e meninas-destrambelhadas. Te narro como essa pesquisa foi nascendo e acontecendo, numa perspectiva parcial e localizada, como a de Donna Haraway (1995), numa escrita vívida, como a de Conceição Evaristo (2020).

Minhas curiosidades me levaram a pensar: *Como pessoas LGBTIs evidenciam e desestabilizam colonialidades sobre (seus) corpos e afetos na infância e na escola?*, me movendo a um objetivo que guiou minhas interpretações: *provocar evidências e desestabilizações de colonialidades em discursos, práticas e memórias sobre gênero, sexualidade, raça e classe nas histórias de vida, de infância e de educações de pessoas LGBTI*, já que são essas marcas culturais (coloniais), como nomeia Guacira Lopes Louro (2020), presentes em nossos corpos e afetos. Reflito com elas sobre e para infâncias e crianças contemporâneas e me dedico à investigação das que vivem em memórias de seis convidados(as) adultos LGBTI, por meio de narrativas autobiográficas. Essa pesquisa soma-

¹ Seleccionei a sigla até aqui para me dedicar entre essas identidades, que embora diferentes nas experiências de gênero, sexualidade, raça, classe e tantas outras, se esbarram na resistência à heteronormatividade, cisgeneridade, racismo, branquitude e outros. Encontro que estudo. Com isso, não estou disputando rigidez ou limites na sigla, nem aos corpos e afetos dos(as) envolvidos(as), embora me some às preocupações sobre importações terminológicas e apagamentos latino-americano e raciais. Queria eu adicionar um B de Bicha, como me gosto e me faço. Ao longo do texto essa sigla aparece com o ícone +, ou (+), que no contexto em que estão, permitem entender que a argumentação pode também corresponder a outras identidades para além de LGBTI, especialmente em “+”, e quando “(+)” representa que estou argumentando sobre as infâncias que nos dedicamos em investigar (LGBTI), mas que podem expandir-se a outras na sigla, ou nas que nem cabem nela, mas também resistem a formas de controle.

se com as anteriores e as próximas, sem pretensões totalizantes e universalizantes, suas diferenças e bonitezas não permitem, e eu nem tenho essa capacidade. Por isso conto com você, da entrada à saída, para experimentarmos esse modo de produzir conhecimentos e afetos, inspirando outros caminhos investigativos, como aposta Marlucy Alves Paraíso (2004), nos responsabilizando por nossas parcialidades, nossas (in)capacidades de diálogo.

Registro que não estou em distanciamento de nada que escrevi, como alguns(as) nos insistem à manutenção da colonialidade² da ciência, desacredito que isso seja possível. O que divido nessas páginas é fruto de uma relação indissociável entre mente e corpo, como bell hooks (2017), entre minhas experiências infantis, pedagógicas e científicas. Prefiro assumir que o modo de me relacionar com a produção desse conhecimento, resiste num movimento ético da proximidade, do pertencimento. O que escrevo parte de mim e minhas confluências, como na metáfora dos rios de Antônio Bispo dos Santos (2023), que conduzem minhas subjetividades e leituras de mundo, não seria justo simular que sou imparcial ou desinteressado. Historicamente a ciência nunca foi, como argumenta Joseli Maria Silva (2020). E eu, e nós, não tememos nem nos envergonhamos em transparecê-las. Por isso suas reflexões e vozes podem ecoar por aqui também, especialmente nos questionamentos que te faço, os quais aposto não como ponto de partida, mas como raciocínio da crítica, como também faz Sofia Favero (2022).

Essa é uma pesquisa viva, orgânica (Santos, 2019), em que suas curiosidades endereçam (Favero, 2020) trajetórias e memórias da minha vida, dos nossos coletivos e convidados(as). Ela é contada como uma história, num diálogo, próxima de como foi vivida, antes de ser teorizada. Com isso, não estou relativizando que ciência pode ser uma história fictícia, por exemplo, mas estou concordando com Linete Souza e Andreza Bernardino (2011) do potencial da contação de histórias, e também do registro de que muitas outras (fictícias) já foram inventadas “cientificamente” para justificar racismos³ e outras formas de exploração e dominação. Nossa história é outra (hooks, 2020). E ela não precisa ser feia, difícil ou

² Quando penso em colonização/colonialismo ou colonialidade, me baseio na ideia de Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010, p.15) que afirmam: “O colonialismo se refere ao processo e aos aparatos de domínio político e militar que se exercem para garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício do colonizador. [...] A colonialidade é um fenômeno histórico muito mais complexo que se estende até nosso presente, e que se refere a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas que possibilitam a re-produção de relações de dominação; este padrão de poder não só garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala mundial, como também a subalternização e obliteração dos conhecimentos, experiências e formas de vida daquelas pessoas que são assim dominadas e exploradas”.

³ Como em “Crania americana”, em 1839, escrito por Samuel George Morton, homem branco, médico estadunidense, que defendeu que a superioridade racial (entre brancos e outros) dava-se pela diferença craniana.

imparcial para ser científica, como disse Paulo Freire (2019), nossas argumentações e viadagens também são. A escrevo assim, por testemunhar como Audre Lorde (2019) que nosso silêncio não irá nos proteger, e por isso, como Débora Diniz (2024), Carolina Maria de Jesus (1960) e tantas, escrevo (outras) histórias para proteger a mim, nós, e nossas ideias à vida e à ciência.

Nosso diálogo discutirá projetos históricos, sociológicos e pedagógicos de infâncias e crianças, diante de vivências LGBTI. Quando remeto às crianças, falo de uma gente no início de sua história, que vive e experimenta socialmente a vida, na infância, que por sua vez é tanto um período, quanto uma categoria estrutural da nossa sociedade, distingue Jens Qvortrup (2010). Ela, enquanto categoria, é caracterizada por suas sociedades, por isso não é neutra ou universal, é uma maquinaria perpassada de poderes e interesses, pesquisou Maria Isabel Edelweis Bujes (2001). Isso nos permite entender que crianças possuem diferentes infâncias que são (re)elaboradas pelas condições, marcas, culturas e linguagens entre seus povos, elas e o tempo, como afirmam Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997). Daí que nem todas as crianças cruzaram o portão de uma casa, de um quarto, de uma escola, de um parque, de um teatro, de um terreiro. Algumas cruzam ou ainda vivem para dentro do portão de uma fábrica, pedindo ajuda em semáforos, morrendo de fome ou envenenamento por garimpeiros, fugindo da casa grande, da polícia ou de bombas.

Essas experiências distintas de crianças, são frutos dos contextos (em) que produzem suas infâncias, dos discursos que há para dentro e fora dos portões que cruzam, dos mandos e desmandos que (des)constroem suas identidades, percepções, sentimentos, localizados historicamente e geograficamente. Então por mais que escutemos por aí que crianças são ou fazem assim ou assado, que “puxou o pai, a mãe”, “que o fruto não cai longe do pé”, quem elas se tornam, não é um acionamento natural de personalidade a espera de um gatilho, elas são diferentes, ou ainda, são parecidas com seus familiares, justamente pelas mediações e interferências proporcionadas nesses cenários de suas infâncias. As crianças aprendem e se apropriam de suas sociedades, mas também resistem a ela, porque não são passivas. Parte de suas teimosias são causadas, como efeito, exatamente das normatividades propostas, afirma Michel Foucault (1999). Sendo que algumas vezes, ao comunicarem-nas, algumas crianças passam a ser entendidas como desobedientes, mal-educadas, sem-vergonhas, ligeiras, né?

Acredito que esse trabalho é também uma resistência (Foucault, 1999), porque quer provocar e deslocar poderes da (im)possibilidade de crianças e infâncias identificarem-se como LGBTI+, e/ou de teimarem contra as marcas e nomeações roteirizadas e dirigidas às

suas infâncias, corpos e afetos. Ao selecionar a discussão sobre identidades e infâncias (de pessoas) LGBTI não busco representar ideias generalizantes sobre como são, nem arrisco que conseguirei detalhar com profundidade suas diferenças, porque elas fazem-se de modos complexos e fluídos. O que me dedico (nos) investigando, é ao que reconheço como coalizão, como escreveu Letícia Nascimento (2021), ao que nos esbarra historicamente e nos motivaram a construir um movimento social “unificado”, como expõe Renan Quinalha (2022). Não se tratam de estereótipos, mas de efeitos que rupturas às dominações de gênero, sexualidade, raça e outras marcas nos uniram. É sobre como essas culturas nos afetam, desde a infância e na escola, que me dedico, evidencio, e busco desestabilizar seus acontecimentos.

1.2 APONTANDO LÁPIS, SENTIDOS E CRIANÇAS BAITOLAS

Peço licença para contar de algumas desobediências, como diz Thiffany Odara (2020), de como *chegay* e aconteceu essa pesquisa. Primeiro, reivindico minha criança nesse texto, nas diferentes linguagens em que o apresento, porque ela me convocou e me acompanhou em toda a escrita. Vivi ela com minha família, formada por trabalhadores(as), numa cidade do interior, entre resistências da minha mãe e tantas surras do meu pai, que pareciam se intensificar por eu ter sido um menino afeminado. Atualmente gosto de me fazer como bicha, mas não fui uma criança gay, mas fui pintosa, bocuda, afeminada, artística, exibida. Não dei nome para o que eu era, já os adultos brevemente me batizaram como Baitola. Eu não sabia o que era gay, nem trans, nem viado, mas eu sentia a dor de não poder experimentar tantas vontades, pelo impeditivo de que “era um menino”. Nesse período quis desistir de continuar minha história muitas vezes, rejeitava e odiava meu corpo e tudo o que nele aprendi a ler como masculino. Aquendava minha neca⁴ enquanto tentava me aquendar dentro de mim. Continuo descobrindo quem eu sou e posso ser, quem deixei de ser, desde aquele momento.

Embora sem nome, mas com endereço, como canta Liniker (2019), aprendi como (apenas) os adultos parecem ter o direito e uma demanda à identificação. A partir de Baitola, passei a resistir numa gramática e configuração social de gênero e sexualidade, especialmente, porque tendo nome, passei a existir, como ensina Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), quando também passei a ter (des)valor. O que era caracterizado como uma baitolagem era

⁴ Pênis, no Pajubá. Leia mais em *Diálogo de Bonecas* (1995) de Jovanna Cardoso, Aurélia, *A Dicionário da Língua Afiada* (2006) de Angelo Vip e Fred Libi e em *Linguagens Pajubeyras: re(ex)sistência cultural e subversão da heteronormatividade* (2017) de Carlos Henrique Lucas Lima.

bem-querer. Quando eu fazia shows caseiros e escolares do RBD⁵, desfiles escondidos com os saltos altos das minhas tias, calças cortadas para ser *flare* (boca de sino), em toalhas na cabeça para parecer picumã⁶ da Joelma e nas persistências para poder brincar com as bonecas da minha prima ou da minha irmã. Para esses e tantos outros quereres que me moviam bem-estar, e não identidades, falas, fofocas, surras, piadas, risos, urros, vaias, olhares, chantagens, músicas, histórias e outros discursos agiram para me constranger, corrigir, aniquilar. Como uma pedagogia do armário, escreveu Rogério Diniz Junqueira (2014).

Que se materializavam em cenas como quando minha tia (evangélica) deu um tapa nas minhas mãos porque estava gesticulando-as desmunhecadas, dizendo: “Assim não, Gui, assim é feio”, nas tardes que meu pai me fazia escolher qual dançarina do Domingo Legal⁷ eu queria para mim, na imposição dos professores para jogar futebol, nos limites que estabeleciam coisas de menino e coisas de menina, coisas que podia e não podia. É desesperador não passar despercebido, mas aos poucos fui aprendendo quais eram as atuações que negociavam minha paz, fui deixando de ser quem gostava de ser, para ser como queriam. Mas não dava, eu era uma bichinha que fazia de qualquer calçada uma passarela, colecionei muitos nomes em cada sinaleiro da minha infância: Anormal, Arrombado, Bambi, Barbie, Biba, Bibinha, Bibona, Bicha, Bichinha, Bichona, Bicha Louca, Bichola, Bicha Pão com Ovo, Bicha Má, Boiola, Boiolinha, Boiolão, Corta pros dois lados, Desmunhecado, Desviado, Escandaloso, Coca, Fanta, Fresco, Frutinha, Gay, Gayzinha, Gayzona, Gilete, Granola, Maldição, Marica, Mariquinha, Maricon, Mulher, Mulherzinha, Ré no Quibe, Viado, Viadinho, Viadão, Traveco. E sei que não fui a única.

Eu era uma criança, ouvindo e sentindo cada um desses, quase todos os dias, para dentro e fora de muitos portões que atravessava. Minha última lembrança de infância⁸, é de chegar no portão da escola e ouvir de outro estudante: “cara, se eu pudesse, matava todos os viados do mundo”. Também lembro de passar o dia remoendo que não era possível que aquilo duraria para sempre, que nunca iria acabar. Resistir, nessa situação, ao que pode o pensamento, como canta Djavan (1989), foi uma teimosia importante que me moveu a não

⁵ RBD é o nome da banda originada na novela mexicana Rebelde, exibida no Brasil de 2005 a 2006, período da minha infância.

⁶ Cabelo, Pajubá.

⁷ Domingo legal era um programa de tv, da emissora SBT, no domingo, quando eu era criança ele era apresentado por Gugu Liberato, e como em muitos programas de auditórios, comunicados por homens-cis, héteros, bis ou bichas, havia muitas dançarinas com pouca roupa, filmadas objetificadamente pelas câmeras. Você lembra disso?

⁸ Nessa pesquisa consideramos certo período de infância baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que data o período até os doze anos de idade.

mais me esconder, mas defender. E de encaradas, deboches, gritos e denúncias, fui conhecendo gentes e movimentos que me ensinaram a lutar por nossas dignidades e outras realidades. Essa infância e essas condições me levaram, com um tiquinho de sorte, ao movimento estudantil, ao movimento LGBTI+, às lutas antirracistas, e à construção da 1ª Parada LGBTI+ da minha cidade, nas mesmas ruas que um dia tentaram me/nos eliminar.

1.3 CARREGANDO SONHOS, JORNADAS E VIADAGENS NA MOCHILA

Minha criança me provoca permanentemente pensar o que quero com essa pesquisa, estar com ela não desqualifica minha interpretação sobre outras criancices, ao contrário, ela me emociona ao decidir que efeitos posso produzir com a junção de cada uma dessas palavras. Por isso a apresentei para você, também. Todavia(da), foi no curso de Pedagogia que mais me (des)encontrei com essa pesquisa, e também com minha criança baitola. Nossas professoras foram dedicadas em nos ensinar como essa área também foi benfeitora de lutas e teorizações por infâncias em plenas condições, aprendemos os direitos das crianças à educação, brincar, conviver, sentir, comer. Mas uma questão que interseccionava, ideia de Kimberle Crenshaw (1989), essas aprendizagens, nunca foi respondida: quem são essas crianças que aprendemos e ensinamos? Por mais dialógicas às dúvidas que elas fossem, essas não eram tiradas, nem suprimidas.

Mas não dizer das infâncias negras, quilombolas, indígenas, de meninos e meninas, pessoas com deficiência, rurais, faveladas, imigrantes e tantas outras, é mesmo não dizer de nenhuma? Quando essas e tantas outras não foram selecionadas, fomos reduzidas a um privilegiado lugar identitário das crianças que aprendemos, as brancas, classe média ou alta, cristãs, da cidade, supostamente cisgêneras e heterossexualizadas, magras, sem deficiências, cheirosas. Saber que eram essas as crianças e essas condições às suas infâncias que aprendemos, mesmo não sendo também nomeadas, é evidenciar como essas marcas (coloniais) ao representarem supremacias, como afirma Lélia Gonzalez (2020), passam despercebidas de suas invencionalidades, não precisam ser nomeadas, nem caracterizadas, tornam-se “universais”. Enquanto apagavam as crianças que fomos e existem, com essa pretensa de universalidade, eu e minhas amigas negras nunca pudemos apagar a marca da baitolagem ou da negritude na infância.

Nós não estávamos nesse currículo, éramos constrangidas a não realizar atividades que envolvessem gênero com as crianças do estágio, “porque as crianças não entenderiam”,

não tínhamos oportunidade para discutir essas temáticas nas pesquisas e quando fazíamos sozinhas, ouvíamos: “legal, mas já adianto que não há espaço no currículo para isso”. Mas havia para as demais, como contei. Diferente das salas da universidade, as das escolas que frequentávamos não faziam questão de omiti-las. Uma vez, uma criança de cinco anos de idade me presenteou com dois desenhos iguais, um para mim e outro para minha namorada, disse ela. Respondi que não tinha namorada. Rápida e meio assustada ela perguntou: “professor, você tem namorado?” O professor não namora, falei. Dois segundos foram necessários para ela me explicar que: “eu sei porque você não namora, você passa rímel e tem uma bolsa com franja, nenhuma mulher gosta de homem que passa rímel e tem bolsa de franja, você é menina, professor?”

Imagem 3 - Presente?



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Tudo bem, pode ser um pouco jacu⁹ uma bolsa com franjas e talvez eu devesse me atentar a isso para encontrar um namorado. Mas o que te convido a repensar, como na continuidade desse diálogo, é como as crianças conseguem construir sentidos, reafirmar discursos dominantes, e às vezes resisti-los, mesmo em pouco tempo de experiência da vida. Em ideologias que contaminam uma noção de seus corpos e afetos, que desmatam outras

⁹ Jacu é uma ave e uma expressão da minha cidade, às vezes acrescida de Jacu Rabudo, é um jeito de dizer que algo não é agradável ou que pode estar sendo intrometido. Dá pra saber mais em “Jacu Rabudo: a linguagem coloquial em Ponta Grossa” (2009) de Hein Leonard Bowles.

possibilidades, e fundamentam suas perspectivas e trajetórias. Não era verdade que as crianças não entendiam, como vimos, mas continuava sendo a de que essas experiências não cabiam na agenda das aulas da universidade, porque elas eram “nichos identitários”, dos direitos aos marxistas. Bom, com a criança desse último babado, repensei junto dela suas curiosidades, sobre quem pode passar rímel? Qual a utilidade de uma bolsa? Mas minha tentativa, em poucos minutos, foi pequena perto da força que outros discursos e portões a inscreveram, foi quando ela fez um motim na sala de aula, nos corredores da escola, no pátio, na entrada e na saída puxando gritos: “Olha o professor-menina!”. Acredita?!

É, ser bicha e professor de crianças é uó, às vezes. Não necessariamente pelos discursos das crianças, porque esses nos evidenciam suas referências e podem desestabilizar sentidos normativos, mas mais pelas referências (adultas) que associam nossa relação com elas, acredito que o mesmo pode ocorrer com nossas amigas lésbicas, bi, trans, travestis. Somos nós ditos como potenciais assediadores, más influências, sem “dom” para trabalhar com elas, amedrontando nossa profissionalidade por mentiras, perseguições, demissões, dividir afeto, abraçar, beijar, ter uma criança em nosso colo. É fácil que falsidades sejam assimiladas como possíveis, quando não somos mulheres cis, héteras, brancas e cristãs ensinando crianças. Trabalhos como de Júlio César Pereira Araújo (2020) dizem mais dessas provações em atestar que somos “confiáveis e sérios”.

Nas minhas salas de aula, tive crianças de todo jeito, meninas, meninos, príncipes, princesas, meninas-molecas-do-futebol, meninos-sensíveis-e-dançarinos. Uma delas me trouxe aqui, também. Uma criança que era artista, feliz, amiga de meninos e meninas, era mais estilosa e criativa se ao lado da modéstia de masculinidades mais produzidas entre seus colegas. Tinha dez anos de idade, era fã de *Card B*¹⁰, de luvas, all stars, estrelas na testa, de escritas no seu diário sobre amor, *pride*¹¹ e desenhos de arco-íris. Viado, eu pensei. Mas quem foi que disse isso, né? Como outros tantos adultos que me cruzaram na infância, estava eu alí acionando as mesmas interpretações estereotipadas sobre o que é e faz um viado. Quase me esquecendo de tudo o que ele também era, para além de toda essa boniteza.

Ao mesmo tempo em que revivi esse potencial categórico dos adultos, ainda fiquei pensando: mas crianças podem ser LGBT+? Serem lidas como LGBT+ eu já tinha feito cartela cheia no bingo, mas se reconhecerem assim? Que sentidos elas dão a essas

¹⁰ Belcalis Marlenis Almánzar, conhecida profissionalmente como Cardi B, é uma rapper, cantora, compositora, atriz e personalidade de televisão nos Estados Unidos.

¹¹ Traduzido da língua inglesa refere-se à paz, termo utilizado pelas lutas LGBTQIAPN+ dos povos que utilizam dessa língua.

autoidentificações? São os mesmos dos adultos LGBTI+? Fiquei curioso e tentei pesquisar essas infâncias no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nenhum(a) professor(a) nos acolheu. Fiquei meses desorientada, até ter a sorte de conhecer a professora Bettina, do curso de Biologia e desse meu PPG. Com quem dividi problematizações e interesses, e de quem recebi escutas, legitimações. (Cons)piramos então, descobrir quanto, desde quando, como, por quem, e o que narram as pesquisas educacionais e pedagógicas sobre crianças e/ou infâncias LGBT e suas experiências na escola.

Descobrimos no total de nove obras, o recente período em que foram estudadas e publicadas, suas diferenças de regiões em que foram produzidas, percentuais investigados entre a população, interesses de seus objetivos e as abordagens utilizadas para conhecê-las. Mais dessa pesquisa pode ser lido em outra publicação¹². Mas curioso foi entender que os registros dessas infâncias na escola, todos feitos por adultos, não foram todos planejados especificamente pelos pesquisadores(as), a maioria foi uma rememoração própria dos participantes das pesquisas em questões gerais sobre suas escolarizações. A infância não estava na pauta da maioria dos pesquisadores(as), mas estavam nas dos(as) investigados. O que afirmo como uma emergência social e científica. Infelizmente, suas rememorações também contam das vezes que foram alvos de pedagogias corretivas ou estranhamentos em seus corpos e afetos, por diferentes presenças na escola.

Quando defendi esse trabalho, tivemos ele publicado em um canal de nome “Paraná Conservador”, no *Facebook*. Num vídeo em que o “influenciador-empresário” me chamava de doutrinador da ideologia de gênero e erotizador de crianças, dizendo que: “na pureza de uma criança, não tem espaço para ideias corrompidas de erotização, erotização precoce por movimentos LGBT nas escolas ou para nossas crianças em eventos é uma afronta para a família tradicional”. Nesse dia recebi dezenas de mensagens como “deixem nossas crianças em paz”. Solicitamos procedimentos jurídicos à UEPG, já que assim como nós foi difamada, junto da liberdade científica, e nos retornaram dizendo que se desejássemos acionar um processo jurídico, poderíamos fazer individualmente, porque era “uma questão particular”.

Ainda sobre o estado de conhecimento dessas infâncias e crianças, vale destacar, que numa outra descoberta que fiz com a professora Bettina, sobre as gentes e as produções do

¹² PORTELA, Guilherme Rafael; HEERDT, Bettina. Crianças que dão tarefa à escola: narrativas infantis de pessoas LGBT sobre suas infâncias e educações. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-21, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4985>. Acesso em: 11 fev. 2025.

nosso programa¹³, em trinta anos e mais de quinhentas pesquisas, essa será a primeira sobre educação e população LGBTI, e pelo que descobrimos no TCC, pode ser a primeira desta área e coletivo em nosso país.

Todos esses portões que cruzamos, de algum modo, comprometem minhas interpretações nesse estudo, dividi-los com você é minha tentativa de honestidade, porque apesar de moverem algumas angústias, eles foram cruciais para exigirem princípios e teorias capazes de pensá-las dignamente. Minha criança me encorajou, os movimentos sociais me (trans)formaram, os currículos me provocaram, as crianças me ensinaram (a imaginar outras) políticas à infância e à escola e nosso TCC foi testemunha das disputas em que estão e estamos. Foi a confluência dessas experiências pessoais e profissionais que me conduziram a elaborar essa pesquisa e seu objetivo. Quero escrevê-la, por elas, para elas, por nós, a quem suas e nossas vidas importem, para que outras palavras nos permitam outros sentimentos, infâncias, memórias, educações, mundos.

E para isso, nos somamos com outras(os) envolvidas(os) com a Sociologia da Infância, buscando nos estudos transfeministas, de relações étnico-raciais, antirracistas e (contra)coloniais, ideias para discutir o que constrói sentido sobre e para crianças e infâncias LGBTI, pintosas, normativas, de modo interseccional. Teorias e gentes que cientificamente, buscam contar outras histórias às realidades que estudam e estão presentes nas experiências de vida de crianças e pessoas LGBTI+. Eles(as), nos ajudaram a pensar desde quando as crianças estão sendo gestadas, quando nascem, e como convivem entre ideologias e instituições (coloniais) em suas infâncias e outros momentos. Desejo que você possa cruzar outros portões e memórias nas próximas páginas, que se permita rememorar e ressignificar numa amorosidade que também tento, nas durezas e nas alegrias. E que se inspire em derrubar os que nos (a)parecerem (des)necessários para poder abraçar as crianças que fomos, somos e convivemos.

Seguimos juntos(as) numa rotina escolar, vamos adiante (pre)parar nossas interpretações sobre essas infâncias e crianças na Hora da História e do Lanche, em que apresento ideias sobre as marcas culturais em discussão e como elas são vividas em experiências LGBTI, por meio do auxílio de reportagens. Depois vamos ao portão da minha

¹³ PORTELA, Guilherme Rafael; HEERDT, Bettina. Descobrindo gentes: Gêneros, Sexualidades, Raças, Etnias, Povos e Pessoas com Deficiência das produções nos trinta anos do PPGEUEPG (1996-2023). In: I Simpósio do PPGE-UEPG: Promovendo a educação em um âmbito de igualdade, inclusão e diversidade, Ponta Grossa. **Anais** [...] Ponta Grossa, I Simpósio do PPGE-UEPG. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/i-simposio-do-ppge-uepg-421939/798471-descobrindo-gentes--generos-sexualidades-racas-etnias-povos-e-pessoas-com-deficiencia-das-producoes-nos-trinthshttps://eventum.pucpr.br/educere/painel/downloads>. Acesso em: 27 jun. 2024.

escola descobrir como conversar e escrever sobre elas, numa Baitolagem Científica, em que divido nossos processos rememorativos, autobiográficos e interpretativos. Seguimos à Assembleia das crianças (rememoradas) convidadas, que nos levaram para os cenários de suas infâncias e nos evidenciaram algumas colonialidades e resistências das instituições que as perpassavam. Depois vamos ao Recreio onde eles(as) contam sobre suas escolas e como essas marcas culturais foram vividas e lembradas, até chegarmos à Saída em que registramos suas (des)obediências à colonialidade e manifestamos conselhos (im)possíveis e (super)poderosos. Esperando que todos os portões que atravessarmos, celebrem nossas (r)existências.

A gente e as crianças LGBTI+, pintosas, truqueiras, dissidentes, criativas, belíssimas, combinamos de não morrer. Escrevemos para não nos matarem¹⁴.

¹⁴ A escritora Conceição Evaristo escreveu um conto no qual me inspiro nessa afirmação, no livro “Olhos D’água” (2016): “A gente combinamos de não morrer”. A escritora e artista Jota Mombaça também confluência aqui, pela obra “Não vão nos matar agora” (2021). Acho que precisamos saber: e vocês, combinaram de não nos matar?

2 HORA DA HISTÓRIA E DO LANCHE: AS CRIANÇAS SUPERPODEROSAS

Figura 4: Chá Libertação



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.1 NOSSOS COMBINADOS PARA A LEITURA

Para continuarmos, quero reiterar nosso elo.

Como posso comprometer-se apenas por mim, transpareço outros posicionamentos que me acompanham. Como sabe, esse é um trabalho sobre infâncias de pessoas LGBTI, uma confluência de experiências de “crianças superpoderosas”, em relações de poder, que produzem sentidos sobre suas identificações LGBTI e educações a partir de processos rememorativos. Quando pensamos em pessoas LGBTI+, estamos nos referindo a uma população construída e agregada historicamente pelo movimento social, sendo que suas demandas são relativas às suas experiências dissidentes de culturas dominantes de gênero, sexualidade, interseccionados a raça e classe. Pessoas que resistem ao exercício de gênero, da cisgeneridade, à heteronormatividade, ao racismo e outras opressões. Parte de suas identificações, ao menos enquanto LGBTs, pressupõe contornar-se em algum sentido comum, entre bifaetividades, homoafetividades, lesboafetividades ou transgeneridades.

Com isso, e com essa pesquisa, não estou propondo que crianças transem, sejam colocadas em situação erótica, ou qualquer ato similar que rompa com seu direito à proteção e à comunicação, para que representem e confirmem a quem as desafia, que fatidicamente são LGB+, como se essas identidades fossem resumidamente um projeto sexual. Crianças não transam. Crianças são abusadas sexualmente. Em sua maioria, 61%, quando têm até 13 anos de idade, sendo 88% crianças-meninas, 52% delas negras, sendo a autoria em 64% dos casos, familiares¹⁵ (FBSP, 2024), do “sexo masculino”, informa um boletim do Ministério da Saúde (2024). Isso denuncia e registra, que essas práticas de abusos sexuais ocorrem majoritariamente em dinâmicas heterossexuais e cisgêneras, em nosso país. A violência sexual contra crianças já é uma realidade, que deve ser erradicada da nossa cultura. De mesmo modo, em suas transgeneridades, não estou supondo tensionar crianças para que confirmem o que são, preferem ser, deem nomes ou transfigurem seus interesses para comprovarem que são trans, como se houvesse um destino, e não uma experiência.

Com esse trabalho, quero descobrir com você, como pessoas LGBTI experimentaram seus corpos e afetos na infância e na escola, e se em algum momento desse período e espaço, identificaram-se como isso ou aquilo, por si ou pelos outros, que colonialidades evidenciam e desestabilizam nessas experiências. Serão reflexões que (per)passarão discursos, interpretações, afetos, passados, presentes, texto e vida. Que nos convocam a analisar

¹⁵ Dados publicados no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024.

criticamente o que parecem poder as crianças. Entre a existência das que nos dizem que são meninas, meninos, ou respondem aos tiozões que tem namoradinhas ou namoradinhos. As que nos afirmam, fantasiam, hipotetizam, que gostam de gentes de diferentes gêneros, de mais de um(a), que preferem ou podem experimentar a vida em estéticas, coisas, brincadeiras, que não cabem em expectativas predispostas para seus corpos. E outras que barbarizaram gramáticas. Em experiências como essas, pode ser que o que elas nos contam, contorne-se em algumas características de identidades LGBTI+, ou mesmo serem assim nomeadas por elas mesmas, em outras não. É a essa possibilidade, de outros modos e conviver consigo e coletivamente, protegidas, cuidadas e bem-informadas, que discuto (r)existências de infâncias e crianças LGBTI+.

Como as crianças cisgêneras, heterossexuais, monogâmicas e as incaracterizáveis também coexistem.

Partindo desse princípio, entendo que não estamos em uma tarefa fácil, porque embora agregados por coalizões do que nos atingem, ferem e demandam, cada uma de nós LGBTI+ é singularmente diferente em relação as vivências da nossa própria “letra”, identidade. Nos (des)encontramos em uma floresta de saberes e poderes que nos esbarram em alguns aspectos, mas que causam efeitos, categorias, opressões, fenômenos, (mais) próprios de cada um(a), como registram importantes pesquisas sobre infâncias de mulheres lésbicas e bi (Lima, 2016; Braga, 2019), de homens gays (Borges, 2019), de bichas pretas (Oliveira, 2017), de pessoas trans (Vieira, 2015; Arana, 2018; Ribeiro, 2019; Favero, 2020) e Intersexo (Vieira, 2021). Cada uma delas, quando discutidas entre identidades que convergem mais entre si, produzem conhecimentos com maiores possibilidades de olhares, ideias e realidades específicas. É ciente dessa responsabilidade, que me comprometo em escrever sobre o que nos esbarra, como nos diferenciamos e o que de nossas experiências refletimos e denunciamos à infância e à escola, quem sabe ao movimento social.

Provavelmente, muitas observações escaparão da minha capacidade, mas espero que até onde elas vão, continuem produzindo esse espaço à curiosidade, dúvida, problematização. Muitas vozes cabem aqui, porque meu interesse não é o de passar de fininho, é também o de deslocar e desestabilizar discursos e realidades sobre infâncias, crianças e educações, como será nas suas diferentes interpretações. Também aprendi, dessa diversidade, que nem todas as pessoas LGBTI+ foram crianças LGBTI+, e nem todas em suas infâncias produziram dissidências identificáveis, por si ou por outros. Certamente que alguns trejeitos, ao serem mais ou menos perceptíveis e “caracterizáveis” também configuram

diferentes efeitos de (im)possibilidade e (in)convivência. Pode ser que algumas crianças LGBTI sejam belissimamente dissidentes em gênero e sexualidade, como pode ser que ao atuarem em modelos cisgêneros ou heteronormativos, tenham passado despercebidos das interpretações alheias, e talvez das suas próprias. Suas existências não pressupõem que sejam baphônicas. Mas o que é comum e presente em suas histórias, é que na infância, de algum modo, vivenciaram produções de marcas culturais. Aspecto pelo qual confluem nessa pesquisa.

Quero, desse modo, me prontificar com você que não há nenhum objetivo mirabolante-intergalático-doutrinário-demoníaco em projetar, vender, consumir, costurar, erotizar ou harmonizar crianças para serem LGBTI. Pelo contrário, algumas vezes também queria descosturar esses enquadramentos. Esse trabalho se preocupa ao que é suprimido na infância em nossa cultura, liberdades artesanais sobre nossos corpos, afetos e identidades. À frente, você perceberá como lido e lidamos com essa questão. Para falar das crianças, começarei de um começo, do estouro do chá revelação. Vem comigo!

2.2 CRIANÇAS SUPERPODEROSAS: ERA UMA VEZ A INFÂNCIA COMO TERRITÓRIO DE COLONIZAÇÃO E RESISTÊNCIA DE CORPOS, RELAÇÕES E AFETOS

2.2.1 Fábula: O Chá Revelação

Pow! Estourou. Foi rosa! Foi azul! As torcidas vibram...

Mas o que celebram exatamente? Se não é sobre eles(as), e o bebê não comunicou “algo celebrável”, é um festerê das expectativas adultas projetadas sobre ele, e nunca um acolhimento da sua comunicação ou identificação. Motivadas por um (único e) poderoso critério da sua genitália. As torcidas binárias, às vezes dicotômicas, competem como se fossem beneficiadas com mais um(a) integrante para seus times, como se fosse uma consequência garantida. Não lançam apenas confetes, fumaças, bexigas, tintas, recheios de bolo, faixas em avião, fumaça de escapamento de moto, cachoeiras tingidas, descargas de vaso sanitário, cavalos, colheitadeiras, arminhas de água e até vestidos de *drag queens*, de cor rosa ou azul, também instauram um roteiro, um *script* diz Jane Felipe (2019), de atuação junto delas, que embora seja um esforço, parece passar despercebido e/ou naturalizado. É um encontro familiar, que para Maria Bruschini (1981) é uma unidade de reprodução social, biológica e de valores.

Talvez sejamos nós adultos quem precisamos de um chá revelação sobre nosso poder diante das crianças. Mesmo que esses ritos digam da nossa cultura à brasileira sobre bebês, seus corpos e afetos, são importações de outras gentes pela colonização que nos submeteram. Embora essas marcas e identidades tenham sido colonizadas por aqui, inicialmente, por povos europeus, os chás revelações tomaram o Brasil a partir de 2012, em bolos de confeitadeiras que voltaram com a ideia dos Estados Unidos e ganharam as redes e os paladares de influenciadoras digitais, apontam Solange Monteiro e Paulo Ribeiro (2019). Os roteiros que acionam por essas cores, são como das novelas, planejam nomear, contar uma história, caracterizar um personagem com trejeitos e desejos. Revelam um órgão do corpo e o que especulam sobre e para ele monotonamente. Seus problemas são gravados, então, quando metaforicamente nenhuma dessas cores podem se misturar, assim como quando não atuam, mesmo dentro das normatividades, ao que esperam dos azuis e das rosas.

O estouro dessa bomba vem para todas. Criam-se dissabores à população LGBTQIAPN+ que evidentemente as borram, mas também às determinações de feminilidades para mulheres (cis) e suas jornadas de trabalho, ao cuidado doméstico, familiar, e à masculinidade aos homens (cis) e suas representações de sustento, virilidade, força, inteligência e domínio, como papéis a serem cumpridos que se diferenciam atrelados a raça, classe, territórios, religiões e outros. Como por exemplo, segundo a PNAD¹⁶ (2014), em nosso país 47% dos homens brancos e 49% dos homens negros declararam envolver-se em tarefas domésticas, já entre as mulheres essa participação ocorre em 91% para as negras e 88% para as brancas, enquanto os homens, brancos e negros dedicam 11 horas semanais, mulheres brancas e negras despendem de 25 e 26 horas respectivamente. Para além de tantos outros dados e realidades que se constroem em desigualdade, e que possuem base nessa diferenciação social, sexual e racial.

Esses festejos, decepções e exercícios, ocorrem por e para nossos corpos. Ele, como matéria física e evoluída em que existimos, é também onde e como se produz identidade, cultura, gramática. Entre nós é brevemente adjetivado, oportunamente desde sua gestação, quando é sancionado por um dizer “científico”, médico, que funciona como um poder mágico de expectativas, disse Berenice Bento (2011). Com ele, projetamos uma estética para a vida, verticalmente dos(as) adultos(as) aos bebês e crianças, configurando relações. Somos por ele, altas, baixas, gordas, magras, pessoas com ou sem deficiências, homens, mulheres, mãe, pai, filho, avô, bicha, travesti. Ele é efeito de discursos e tecnologias de saberes e poderes, que em

¹⁶ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

redes e conexões, “forma-corpo, forma-identidade, forma-subjetividade, forma-criança”, é o que nos diz Alessandro Rodrigues *et al.* (2018, p. 24). Ele é território de inscrição, invenção e resistência, não há nada de essencial.

Especificamente no chá-revelação, o objetivo é a classificação da vida que nasceu ou nascerá, atrelada a interpretações de suas genitálias, em culturas cisgêneras, endonormativas e heteronormativas. Dilton Couto Junior *et al.* (2020) afirma que essa classificação insiste numa correlação entre menino-azul e menina-rosa e de nenhuma forma algo diferente de menino-pênis-heterossexualidade ou menina-vagina-heterossexualidade. É como se fosse um ritual de promessa ao gênero e à sexualidade. Uma festa para significar e atribuir sentidos a como nos movimentamos e defrontamos no mundo com o corpo, entende Dagmar Meyer (2009). Por mais poderoso e encantado que sejam esses chás e seus anúncios, nada garantem, porque o corpo nada é sem linguagem e cultura (Rodrigues *et al.*, 2018). Por isso é que Sandra Richter e Maria Carmen Barbosa (2010, p. 86) certificam que “cada nascimento traz consigo a irrupção da imprevisibilidade e da irreversibilidade. Cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir”.

Embora “sexos”, “gêneros”, e “genitálias” sejam suas “partes” celebráveis, como representam nesses eventos, outras partes e características de um corpo, não tem, majoritariamente, uma mesma interpretação festiva. Justamente pelo que representam socialmente. Parece não haver celebração quando nos revelam que essa vida será de uma pessoa com deficiência, com Síndrome de Down ou outras, como pesquisou Carla Ghirello-Pires (2011), que nasceu Intersexo, como denuncia Amiel Vieira *et al.* (2021) ou que são bebês pretos e pobres, marcados por opressões como pesquisa Tânia Gebara (2023). Parece não haver o que celebrar nesses corpos em nossas sociedades capacitistas, racistas, cisgêneras, endonormativas e capitalistas. E as revelações não param por ali, ao deixarmos de ser criança, basta que estejamos em cenários contrastantes ou a olhares sanguinários dos vigias, como cantam Racionais (2002), para que seja revelado que se é pobre, preto, deficiente, trans, que se é o outro, diz Aparecida Sueli Carneiro (2005). O chá parece amargar.

Predominantemente, nossas (in)convivências com as crianças ocorrem em relações de poder e desigualdades, provocados pela colonização, o que compartilhamos sobre e para seus corpos e afetos, ocorrem numa mesma condição. É o que chamamos de adultocentrismo. O centro dessa convivência é o adulto, e é das margens que as crianças são ensinadas a migrar a eles e suas culturas como sinônimo de progresso ou desenvolvimento. Flávio Santiago e Ana Lúcia Goulart de Faria (2015, p.73), entendem essa relação como um pacto colonial em que

nossas sociedades ocidentais fazem entre adultos e crianças na experiência da infância, é ela, nessa perspectiva, que se torna uma passagem à procura do adulto que a criança será, desqualificando “o saber, a língua e a cultura desses sujeitos-crianças”, e nessa nossa questão, penso que também a liberdade ao corpo, aos afetos, à identidade.

2.2.2 Lenda: As Infâncias (Im)possíveis

Ao reconhecer o que estourar essas cores representam, percebemos a infância arquitetada pelos adultos em nossa sociedade para a apropriação de seus interesses. Parte de sua historiografia, feita por Philippe Ariès (1981), a revela como um sentimento construído na Modernidade europeia, no século 18, fundada sob a lógica do capitalismo que concebia a criança como um investimento futuro das produções de suas sociedades e economias. Um sentimento emergido entre as famílias burguesas dessa região, identificado pelo autor diante de iconografias da época, em que as crianças se pareciam como miniadultos. É nesse contexto que a infância foi dita como anterior e projetiva à efetiva humanidade, interpretada como animalidade, selvageria, doença, loucura, opondo-se à sabedoria por dizerem-na com insuficiência, é por ser esse nada que se funda o direito adulto à intervenção e vigilância na criança, como pensam Anete Abramowicz e Tatiane Cosentino Rodrigues (2014).

Nesse cenário, crianças são submetidas à infância como um processo de inscrição social e das tradições de suas sociedades adultas, especialmente nas culturas da cidade, de onde se origina. O arsenal a que são convidadas ou obrigadas a ajustarem-se é inicialmente pré-estabelecido pelos adultos, ou seja, a infância atua moldando crianças com referências adultocêntricas. Se há nas dinâmicas adultas uma cultura de relações, corpos e afetos, forjadas por políticas coloniais e/ou de dominação, e a infância é entendida como um terreno de cultivo, tornam-se também competências a serem ensinadas. Essa passividade que são compreendidas, as condiciona como alunas da infância, prometidas para o futuro, limitando suas potencialidades para fazerem-(se) de outros modos em seus presentes. É uma rota que empreende universalizar uma experiência de infância e criança.

Essas referências são padrões dominantes de nossa cultura, batizada na colonização por princípios de uma monocultura, como aprendi com Geni Núñez (2023), pela imposição de um sistema de produção classista, racista, monogâmico, binário, cristão e heterossexual em detrimento a culturas outras dos povos indígenas assassinados. Ela age na infância tornando-a um primeiro órgão que desfloresta qualquer polissemia e criatividade das crianças com seus

corpos e afetos. Daí que um chá revelação é também evidência dessas intencionalidades e invencionabilidades, pois se fossem naturais, como afirmam, não precisariam reiterá-las a todo custo. É pela manutenção desse (mono)modelo que minha tia regulou meus trejeitos e minha estudante identificou fugas de como deve ser um homem, por exemplo.

Se a infância é então território para normatividades, será que nela cabem as crianças negras/pretas já que não podem adotar, em parte, a branquitude que a origina? Se a infância europeia é definida pela ausência do trabalho, e algumas crianças indígenas tornam-se integrantes de suas comunidades por suas participações com o trabalho coletivo, elas podem ter infância? Se as crianças LGBTI+, pintosas ou dissidentes são aquelas que rompem com os princípios dessa infantilização, podem ou precisam ter essa infância? Essas impossibilidades de corpos e (cri)atividades (insolentes) à colonialidade da infância, é o reforço de sua dominação identitária adulta, e também da negação da criança como resistente ou artista de sua própria criancice e história. Mesmo assim, parece-me difícil desatar crianças da infância e vice-versa, pela linguagem e cultura que nos inserimos. Pois é a infância, quem tem sido referenciada em diálogos, políticas, jurisdições, clínicas, movimentos sociais, mídias e pedagogias.

Nós a abandonamos? Trocamos de nome e sentidos?

Ou podemos construir uma pretensa positiva para a infância?

Interpreto que há aqui, o que entendi com Stuart Hall (2003), uma diáspora, um movimento sentido pelo sequestro ou dispersão de povos para outros territórios em que suas identidades se constroem em trânsito, entre seu local de origem e de destino, interagindo sistemas comunicativos e culturais que incorporam e transformam uma identidade múltipla. Mestre Bispo (2015) registra a relação entre esse trânsito, entre gentes trazidas de África para o que chamaram de Brasil, como transfluência, entre estas e os povos indígenas, sua diferença entre algumas diásporas é exatamente a não-violência entre os envolvidos e por não estarem na posição de colonizadores.

A infância para nós, não-europeus, mas colonizados por eles, parece-me estar em contexto de diáspora, entre transfluências da nossa gente, ela não era nossa, possui um contexto próprio e oportuno de invenção, foi tida como uma máquina de adultização e nos foi acomodada goela abaixo. Mas há também o que nós transitamos com ela desde então, que infelizmente não remete à uma radical transformação nos seus sentidos mais cruéis de silenciamentos das crianças, mas que muitas lutas políticas foram e são posicionadas à reconstrução de uma experiência de infância digna e de direitos para e com as crianças.

Manifestando que elas, em sua maioria, não poderiam viver a infância referenciada pela colônia, porque suas marcas de classe, raça, gênero, etnia, sexualidade, deficiência e espiritualidades, as conduzia a distintas experiências.

Diasporicamente, nos (re)fazemos produzindo e escrevendo sobre infâncias, reinterpretando, como Leni Vieira Dornelles (2010, p.4), para “transbordá-las de significados, na tentativa de mostrá-las como uma outra possibilidade de viver e, viver de outra forma o ser criança”. Penso ser assim que a professora Ione da Silva Jovino (2010) se dedica a estudar sobre crianças e infâncias negras, que Clarice Cohn (2020) pesquisa infâncias indígenas, que Tania Dauster (1992) preocupou-se com infâncias faveladas, que Rosali Siller (2016) escreve sobre infâncias imigrantes, que Sofia Favero (2020) investiga infâncias trans, que Lia Crespo (2010) escreve sobre e para infâncias de pessoas com deficiência e eu tento somar sobre infâncias LGBTI (2022). Somos um coletivo de pesquisadoras, juntas de tantas outras, comprometidas em escrever sobre diferentes crianças nesse tempo da infância, defendendo que suas experiências diferem-se pelos efeitos de suas marcas e trejeitos, como também é para as de corpos supremacistas (Gonzales, 2020).

Contornarei algumas ideias sobre esses marcadores culturais para tê-los como ferramentas reflexivas para pensar como ocorrem na infância e nas infâncias e crianças LGBTI. Tratam-se de marcas que nos exigem representar ou que somos lidas socialmente. O gênero e a sexualidade, por exemplo, são construções sociais impostas por nossas relações e culturas, o pertencimento étnico-racial diz sobre fenótipos ou ancestralidades de corpos e grupos, enquanto a classe social é uma condição do sistema que vivemos. Essas serão as que nos dedicamos nessa conversa, mas outras mais nos diferenciam, como nossos territórios, religiões, posicionamentos políticos, cheiros, etc. Louro (2020, p.69-70) diz que essas marcas em nossos corpos:

[...] são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Podem valer mais ou valer menos. Podem ser decisivos para dizer do lugar social de um sujeito, ou podem ser irrelevantes, sem qualquer validade para o sistema classificatório de um dado grupo cultural. Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder.

Todas, considerando suas particularidades, sociais e/ou fenotípicas, possuem representações pelo efeito de suas histórias, não retratam apenas diversidades humanas, mas

estabelecem (des)valores às suas existências. Em disputas, apresentam para nossas atuações (perversas), binarismos de gêneros, compulsão à heterossexualidade, racismo, etnocentrismo, exploração, miséria, (im)perceptíveis desde grandes eventos, a pequenas práticas cotidianas. Investidas e às vezes exigidas desde a infância.

2.2.3 Mito: Prometida ao Gênero e à Sexualidade

Especificamente sobre o gênero, ideia emergida entre 1980 e 1990 por algumas cientistas feministas (Margareth Rago, 1998), podemos entendê-lo como um questionamento para uma certa essência ou natureza do modo como nos (com)portamos, nos leem e nos identificam(os), baseados no sexo biológico, nas genitálias. Esses últimos, ao serem questionados e investigados por diferentes ciências, desnudam leituras sociais e culturais que justificavam naturalidades de suas interpretações, imposições, atemporalidades, inatismo ou universalidade, em esforços de autoras como Simone de Beauvoir (2014), Heleieth Saffioti (2004), Judith Butler (2018), Louro (1997) e Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2021). Gênero, segundo Felipe (2007), atua como ferramenta teórica e política de reflexão sobre subalternidades e diferenças alicerçadas em biologias que serviram por anos para justificar desigualdades entre homens e mulheres, masculinidades e feminilidades.

A disputa e o reconhecimento de sua existência não representam isoladamente avanços científicos, mas sobretudo lutas sociais e políticas, salienta Thomas Laqueur (2001). Nessa trajetória, o gênero emerge estudos de mulheres, homens, mas também do contestamento dessas categorias binárias, *queerizando*, travestilizando. Por isso, com tensionamentos (trans)feministas, também é entendido como categoria que opera para desessencializar e desnaturalizar identidades e opressões, para uma ampla possibilidade de autodefinição (Nascimento, 2021). Como essas autoras, podemos juntos(as) fazer o exercício de pensar uma questão de Favero (2022, p.180) sobre nossa cultura de gênero: “se as posições “homem” e “mulher” fossem tão naturais e espontâneas assim, porque precisam da ajuda de tantas disciplinas (biologia, psicanálise, pediatria e muitas outras) para garantir um status legítimo?”.

Se nosso jeitinho de ser, assim ou assado, fosse mesmo um destino inato, a partir do corpo e genitália que nascemos, não haveria necessidade de passarmos desde a infância ouvindo, vendo, sentindo coisas como: sente como menina, fale como menino, seja homem, seja mulher, homens assim, mulheres assado. Pois não era só nascer e então ser segundo a

genitália? Esse esforço para sua assimilação também é feito por tecnologias de gênero, instiga Teresa de Lauretis (1987), através de linguagens e mídias pelo qual se aprende a “absorvê-los”, o corpo torna-se então efeito dessas mediações. E se a natureza fisiológica nunca nos disse nada, e nós é que transmitimos linguagem a um órgão do corpo, o gênero não é algo que alguém é, mas uma força simbólica exercida por alguém diante de uma dada realidade (Favero, 2022).

Desde bebês, na infância, vivemos o que João Paulo Baliscai (2022, p.19) denomina projeto de masculinização dos meninos e projeto de feminilização das meninas, “práticas culturais que intentam generificar os corpos das crianças, desde muito cedo, a fim de adequá-las às normas binárias, cisgênero e heterossexuais vigentes na contemporaneidade”. Avaliar esses discursos e convenções permanentes ao longo de nossas histórias de vida é o nosso chá revelação de que ser menino, menina, ou heterossexual, não são “consequências espontâneas do existir no mundo” (Baliscai, 2022, p.19). São (re)produções que parecem correr contra o tempo para diagnosticar quem e como serão, como podemos ou não ser. Uma ideologia que nesses moldes também funda divisão sexual de trabalho como aponta Gayle Rubin (1975), desigualdades e violências, especialmente com meninas e mulheres, registra Alice Bianchini (2018) e para pessoas trans, mostra Bruna Benevides (2024).

Esse ordenamento de atuações e (des)identificações é o que ativismos de pessoas trans reconheceram como cisgeneridade e transgeneridade, (pré)fixadas por cis ou trans, que nas ciências químicas são utilizadas para declarar certos (des)alinhamentos de grupos de carbonos, mesmo movimento esperado entre corpo-gênero, genitália-gênero. Viviane Vergueiro Simakawa (2016) encara a cisgeneridade como um corretor, constrangedor e brutalizador de corpos, como um ato colonizador que encontra seus alvos principais nas transgressões dessa ideologia, e ao apontá-los como inconformes, silencia sua própria invencionalidade. Uniformizando e regulando características e um biotipo de corpo-e-gênero. Com isso, percebe que não se trata de escolhas possíveis, mas de uma imposição ideal-material sobre o que se pode com o corpo? Mas não nos esqueçamos, somos nós adultos quem a apresentamos e regulamos para as crianças.

Continuemos pensando agora, sobre a sexualidade. Podemos entendê-la como uma atividade de práticas de desejos afetivos e sexuais, ou da renúncia ou desinteresse desses atos. É também prática de reprodução humana, ou de sexo, entre gametas e tesões, ensinados e exercidos por discursos históricos e políticos, diferenciando-se pelos territórios e culturas em que é produzida-vivida, entre seus jeitos de sentir, dividir, fantasiar, erotizar e (não) gozar.

Pode ser individual, em dupla, trio, grupal, mas referenciada em coletividades da sociedade. Maria Luiza Heilborn (2006) descreve que o processo colonizador, sinônimo de civilizador, tanto construiu fronteiras entre corpos, como domínio da intimidade dos indivíduos, de seus gestos e demonstrações afetivas, como uma gestão das emoções e interações corporais. “Em um longo processo histórico, foram instituídos padrões de privacidade, de pudor e de nojo que são de crucial importância para o exercício da sexualidade” (Heilborn, 2006, p.44).

Nesse processo histórico, as instituições coloniais, como estado, igreja e medicina, colaboraram para a construção de discursos que legitimam ou não, algumas práticas de sexualidade em relação a outras, fidelizadas numa monocultura (Núñez, 2023), em suas escrituras, práticas e nosologias. De modo que afetos heterossexuais, vinculados a binariedade de gênero, e monogâmicos, sejam historicamente adjetivados como corretos, naturais ou divinos, enquanto práticas homossexuais, bissexuais e outras, foram consideradas pecado nefando, crime, desvio mental, pelos quais seus envolvidos eram submetidos às fogueiras da inquisição, às prisões ou hospitais psiquiátricos, inventariam as pesquisas de Jaqueline Gomes de Jesus (2013), João Silvério Trevisan (2018), Jurandir Freire Costa (1989) e Luiz Roberto Mott (1988).

De efeito, figura-se a heterossexualidade como modelo ideal e compulsório, que Michael Warner (1991) entende como uma crença que caracteriza um ser humano normal e seu antagônico ao rompê-la, o que justificaria sua marginalização. Em movimento, é também nomeado como heteronormatividade (Louro, 2019), sendo uma ordem que alinha, sexo-gênero-sexualidade, numa reiteração constante da norma e da prática de hetero-afetividades, supondo que todos são ou devem ser. É um modelo político que organiza as nossas vidas, entendem Leandro Colling e Gilmaro Nogueira, (2015). É essa compulsão que de um lado estabelece os benfeitores, bem como aqueles que ao romperem suas fronteiras, precisam ser corrigidos. Na infância ela acontece, predominantemente com essas normatividades, entre cotidianos que tios e tias especulam: onde estão os namoradinhos? As namoradinhas? Em que dançamos, encenamos, assistimos e lemos sobre casais héteros nas práticas da escola, etc.

Por exemplo, quando eu nasci, minha mãe comprou um enfeite para meu quarto, ganancioso como os tiozões e tiazonas xeretas. Ele tem elementos de cor azul e a seguinte frase bordada: “Hei, mulheres, cheguei” (Figura 5), seguido do meu nome. Bem, você já sabe que sou bicha, talvez combinasse melhor “Hey monas, chegay”, “Inhaí, amapô”. Mas o que te convido a pensar é da materialidade que esses discursos nos levam a ser, como bebês, crianças, mães ou pais. É uma evidente - e eu e minha mãe achamos hoje engraçada -

demonstração dessa expectativa que um bebê com pênis é um menino (cisgeneridade), e que um menino se relacionará com mulheres (heteronormatividade), independente de suas próprias (cri)atividades. O que nos mostra a articulação e reiteração entre discursos médicos, religiosos, familiares e estéticos. E como dissidências com essas teses, costumam (in)convivências e saúdes dos(as) envolvidos(as), mais e diferente a quem anuncia, como as pessoas LGBTQIAPN+.

Figura 5 - Tadinha da minha mami



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

2.2.4 Crônica: Intersecções entre Raça e Classe

Outra marca que a colonização inventou no contato com os povos originários indígenas e com os sequestrados de África, foi a raça, mal-referenciando diferenças fenotípicas de seus corpos. Aníbal Quijano (2005), historiografa que enquanto anteriormente a esse processo suas identidades assimilaram-se por suas procedências geográficas como portugueses, espanhóis, europeus, a racialização demarcou esses outros como índios, negros e mestiços. Tendo em vista que suas chegadas estabeleceram relações sociais de dominação, suas identidades foram nomeadas e configuradas a práticas de hierarquizações entre lugares, trabalhos e ideias que se associavam a seus corpos e culturas, consolidando práticas de segregação e movimentos contra o que faziam e designou-se como racismo, certifica Nilma Lino Gomes (2012).

A professora afirma que a raça é uma construção social estrutural e estruturante na formação da nossa história e condições, e que foi pela resistência desses povos racializados inicialmente, indígenas, negros e africanos, especialmente pelos séculos de suas escravizações pelos brancos, quem teimaram em ressignificar e politizar a ideia de raça, fazendo-a como emancipadora e não como prática de dominação. Ressignificando, o coletivo do movimento negro se apropria questionando seus efeitos em nosso país, realocando-a como instrumento para pensar e superar o racismo presente no Estado e nos cotidianos de suas vítimas, atuando para fazê-la reconhecida, valorizada e igualmente tratada, desmentindo a existência de uma democracia racial (Gomes, 2012). É nessa transformação sobre seu entendimento que não apenas reconhece-se ela como pertencente aos povos citados, mas aos seus próprios autores, reconhecendo a construção racial existente também nos brancos, suas branquitudes, que podem agir para preservar ou superar o racismo, explicam Lourenço Cardoso (2010) e Cida Bento (2022).

Na infância, pesquisas revelam situações em que crianças negras, desde pequenas, vivenciam o racismo entre a sociedade, famílias e escolas, e em efeito, tem suas interações comprometidas, com impactos negativos às suas identidades, socializações e aprendizagens, afirma Gebara (2023). Em outra pesquisa de Eliane Cavalleiro (2003) crianças negras apresentaram vivências de silêncio e submissão, Luiz Alberto Gonçalves (1985) denuncia as consequências disso para as educações e a um “ideal de ego negro”, Rita de Cássia Fazzi (2004) estudando a convivência de crianças de 8 e 9 anos, destacou o enfrentamento a estereótipos, preconceitos e mais silenciamentos. Uma marca que conduz as crianças a diferentes experiências em suas infâncias e percepções da vida, e que também interfere na construção de seus gêneros e de sexualidades, já que suas dominações e modelos são produtos da branquitude.

Basilando essas marcas e financiando suas opressões, o sistema capitalista em que vivemos por aqui, nos condiciona a marca da classe social, decorrente da posição que ocupamos nesse modelo de produção de trabalho, defendeu Karl Marx (2015). No seu contexto do século 19, esses lugares eram definidos por quem possuía ou não capital, os burgueses ou o proletariado, em condições distintas, enquanto os primeiros detinham os meios de produção, os segundos vendiam suas mãos de obra, numa troca não equivalente do total dos seus trabalhos e em condições de exploração (Marx, 2015). Vivemos isso em outros termos e cenários, né? A classe torna-se então um fator relevante para crianças e seus responsáveis produzirem infâncias em ricas, pobres, miseráveis ou luxuosas experimentações,

(des)oportunizando irem a um restaurante ou passar fome, ter um vídeo game ou ir ao campinho da vila, ter roupa de grife ou rasgadas, a carregar uma mochila ou um carrinho de coleta de recicláveis. Situações que não são consequências individuais, mas históricas.

Atravessado a essas marcas, muitas outras nos diferenciam e (as) afetam, como a religião que podemos professar e ler esse mundo, o território que moramos, na cidade, no campo, no centro, na periferia, numa aldeia, nossos posicionamentos políticos, deficiências, preferências, etc. Contorná-las em história e sentidos aqui, busca demonstrar primeiro que são com elas que discutimos esse trabalho, mas que também são elas, que antes de estarem num texto, foram disputadas na realidade e em nossos corpos. São elas, em seus regimes de controle, que dissimulam um modelo de criança e infância, sensibilizando a todas nessas culturas, especialmente as concebidas como as outras (Carneiro, 2005), as pintosas, dissidentes, negras, pobres. Suas ocorrências são constituídas por efeito de suas interações, distinguindo essas experiências mutuamente. “Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas”, diz Tomaz Tadeu da Silva (2000, p.73).

Sendo assim, investigar sociedades nos exige analisá-las representativamente aos seus contextos, não só classe, nem dissimulando a raça, ou universalizando gênero ou sexualidade, pois se em nossas vidas elas ocorrem simultaneamente e diversamente, omitir suas existências podem ser possíveis apenas em algumas ciências. Não é o caso dessa, da nossa, nem da vida das nossas crianças. Por isso, as analisamos de modo interseccional, apoiada em Patrícia Hill Collins (2022), que a considera como ferramenta analítica para reconhecer como suas correlações de efeitos e poderes influenciam diferentes experiências de vida, em nosso caso, de infância. O interesse não é uma listagem de suas diferenças, mas como elas agem entre si, aos seus efeitos. Esse será o movimento que faremos adiante, por isso dividi algumas ideias sobre essas marcas.

Até aqui, conseguimos entender que crianças, mesmo antes de saírem de uma barriga, são marcadas por expectativas e materialidades ideológicas da nossa cultura, certo? E se como pensamos, o ato colonizador como um ajuste e submissão violenta para jeitos de ser, o que fazemos com as crianças não se diferencia. Uma posição adultocêntrica em (in)convivências com (cri)atividades corporais e afetivas com as crianças, é colonizadora, é uma invasão unilateral, muitas vezes indialogáveis. Fazendo com que a infância seja uma corrida à monocultura (Núñez, 2023) e não uma floresta de criatividades para relações nesse mundo, como a resistência de algumas crianças ensinam. Quem sabe daí, nossos limites para

reconhecer supremacias (Gonzales, 2020), e nossa facilidade em notar quem a está em desalinho, como algumas pessoas, crianças, infâncias LGBTI+ e gentes pintosas.

Meninas Superpoderosas é o nome de um desenho animado da minha infância, com a Florzinha, Lindinha e Docinho, e me parece que é nesse contexto poderoso que se apresentam nossas crianças, atravessadas por mandos e desmandos para atuarem de tais modos, reguladas pelas marcas culturais (Louro, 2020). Esse (super)poder disciplinar que exploramos anteriormente, ocorre como entendem Paul Dreyfus e Hubert Rabinow (1995), de modo invisível, mas visível no seu exercício em objetos de poder, como nossos corpos e afetos desde a infância. Essa caminhada, que nos deu base para reconhecer o que e como se disputa a infância, na história e na contemporaneidade, nos permitirá seguir pensando: que efeitos essas relações de poder produzem à existência e identificação de uma criança (como) LGBTI?

2.3 LANCHANDO CHÁ (LIBERTAÇÃO) COM BOLACHA: (R)EXISTÊNCIAS DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS LGBTI+

2.3.1 O chá está amargo: Nasceu LGBTI?

Se aprendemos com o transfeminismo (Nascimento, 2021; Jesus, 2013; Favero, 2022; Simakawa, 2016) a desessencializar gêneros e outras categorias, desfazendo sujeitas(os) universais, ao feminismo ou à sociedade em geral, também aprendemos da impossibilidade de naturalizar que crianças ou pessoas LGBTI+ nascem assim, salvo as crianças Intersexo. Você já pode ter ouvido disso: “quando é pra ser, já nasce assim”, “por que eu escolheria passar por preconceito, eu nasci assim”. Esses dizeres partem de diferentes lados, de lá e de nós, minhas tias dizem isso e não expressam como ato essencialista, mas como afeto para tentar registrar suas aceitabilidades. Nessas e outras vezes, soa fofo, induz em disputas à ideia de que não há como ou por que lutar contra algo que se nasceu, no que está na gênese, que por um instante parece inquestionável. Às vezes funciona para isso. E como esses momentos são tensos e perigosos, qualquer estratégia que nos faça sobreviver ou ser aceito(a)(e) será bem-vinda. Pesquisas como a de Rogéria do Nascimento e Marcos Garcia (2018) aprofundam esses enfrentamentos de convivências e aceitabilidades sociais e familiares de pessoas LGBTI.

Precisamos (re)pensar como disputamos sentidos com esse nascimento. Para além de um esforço de aceitabilidade, também pode representar o reconhecimento e (des)identificação que produzimos sobre nossos corpos, afetos e relações na infância, em memórias, ou

afirmações contemporâneas de crianças. Suponho que para nós LGBTI+ isso aconteça porque memórias de perceber-se como tal, ou de ser adjetivado assim, ocorreu brevemente em algumas de nossas vidas, como na do meu xará Guilherme, uma criança que queria ser “uma mulher bonita, elegante, educada e de cabelos loiros e compridos” e que contou para Claudia Jorge de Freitas e Jonê Baião (2022) “que não aguentava mais sofrer tanta humilhação”. Ou ainda, de uma temeridade de assumir que decidimos ser assim porque bem-quisemos, ou bem-nos-interviram, como em histórias de vida Intersexo (Vieira, 2021).

Ser LGBTI+ não é uma posição fixa, estática, é um ato permanente de fazer-se como, carregado de (cri)atividades próprias, mas também de culturas que nos firmam como coletivo. O mesmo efeito que Simone de Beauvoir (2014) afirmou sobre tornar-se mulher é vivido por nós, não se nasce LGBTI+, torna-se, ou então, contorna-se entre o que caracterizamos como LGBTI+. Tornar-se, implica admitir que ser uma pessoa LGBTI+ não é garantia de ter sido uma criança ou ter vivido uma infância como LGBTI+. Com isso, não quero dizer que crianças LGBTI+ não existem. Elas existem. São vividas-produzidas-sentidas em suas infâncias, juventudes, adultez e velhices. Mas não são regras lineares da história de vida dessas pessoas, como descobrir (Portela, 2022) com as pesquisas de Ana Leticia Vieira (2015), Vanini Lima (2016), Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017), Ariane Arana (2018), Diego Borges (2019), Izaque Ribeiro (2019), Keith Braga (2019), Sara Sonetti (2020) e Luciano Benitez (2021).

Há LGBTI+ que foram crianças LGBTI+, às vezes viadas, sapatônicas, afeminadas, masculinizadas, bichinhas, mulecas, afrontosas, fanchona, machona, apoteóticas e outras mais, há LGBTI+ que customizaram suas identidades em outro período de suas vidas que não na infância. Há também LGBTI+ que se fizeram em libertárias reinvenções de si, desestabilizando categorias, transformando-se para o que bem sentiam-se e queriam-se em distintos períodos de suas vidas. Há aquelas que na variabilidade Intersexo, nasceram com órgãos ou genitálias atípicas e têm seus corpos submetidos a uma cisgenerização e identificam-se de diferentes modos em suas histórias. Há ainda, aquelas que como eu, não necessariamente utilizavam dessa gramática de gênero ou sexualidade para nomearem-se, éramos pintosas, mas fomos nomeadas por outros. O que nos dá pistas para as questões que Avtar Brah (2006) propõe sobre quem e como se produzem diferenças, quem tem o poder de marcá-las e ser marcado?

Se nossas identificações são construídas subjetivamente em relação com o mundo, como sujeitos-em-processo e “são inscritas através de experiências culturalmente construídas

em relações sociais” (Brah, 2006, p. 371), mover nossa curiosidade a origens biologizantes de crianças LGBTI+ ou dissidentes de algo, seria (re)equivocar-se numa agenda essencialista, e às vezes positivista de conhecimentos biológicos. Isso não significa que esse tipo de discurso deixe de existir e ser lançado. Mas da demarcação de uma posição epistemológica que se atenta a produções nessas perspectivas, que ao substancializar uma diferença, apontam equiparações para suas supressões, em diferentes tecnologias. Portanto um interesse possível, por aqui, não circula descomprometidamente entre cromossomos, hormônios ou gônadas, mas ao como nos tornamos LGBTI(+), individualmente e socialmente em relação à infância, na investigação sobre (des)obediências das marcas em discussão. Assim, discutimos processos pelos quais se leem e são lidas, relacionadamente, diante do que suas diferenças ou trejeitos, acionam às representações sociais.

2.3.2 Sobremesa: Um shot de Ácido ftálico e hormônios

Historicamente, diferentes pesquisas, especialmente de ciências biológicas e médicas, buscaram encontrar a razão para suas existências, desconsiderando, em maior parte, o fator social como produtor de realidades. Como se isso já não fosse uma posição política-social. Uma dessas pesquisas me foi apresentada por uma professora, quero dividi-la com você para refletirmos. A pesquisa foi noticiada no site *Intercept Brazil* (2021) intitulada “Produtos químicos tóxicos ameaçam a fertilidade humana, diz Shanna Swan”, outra reportagem sobre a mesma pesquisa também encontrei no site *O Tempo* (2009) sob a manchete “Componente de plásticos deixa menino afeminado”. Veridicamente essa pesquisa se intitula “Exposição pré-natal a ftalatos e redução do jogo masculino em meninos”, feita pela amapô branca, epidemiologista e estadunidense, Shanna Swan (2010).

O babado é o seguinte: a pesquisadora analisou por meio da urina das mães gestantes, como os ftalatos, grupo de compostos químicos derivados do ácido ftálico, encontrados em plásticos, embalagens, pisos, cortinas, corantes e outros, interferem no desenvolvimento do cérebro, bloqueando a ação do hormônio testosterona nos bebês, diminuindo a distância anogenital (entre anus e pênis). Quando os meninos tinham entre quatro e sete anos, enviaram um questionário às suas mães sobre brinquedos e brincadeiras preferidas e (des)encorajadas por sua mãe e pai. Segundo a autora, a presença nas amostras de dioctil ftalato e butil benzil ftalato tinha relação com a forma de brincar dessas crianças, os meninos apresentaram menor

tendência a brincar com carros, trens ou armas de brinquedo, com formas “menos tipicamente masculinas” (Swan, 2010).

Primeiro, podemos verificar como as políticas de interpretação atravessam esses sites de notícias, um preocupa-se com a fertilidade humana e outro adjetiva os resultados a meninos afeminados, não caracterizados assim pela epidemiologista. Quando a entrevistadora Sharon Lerner (2021) pergunta sobre a relação direta entre esses produtos químicos, o gênero e o sexo humano, Shanna responde que seu estudo é especulativo e limitado, porque as crianças tinham até 9 anos de idade naquele ano, então demoraria para avaliar sobre sua sexualidade ou identidade de gênero. Por mais efetivos que tenham sido seus encontros sobre os efeitos de substâncias químicas na fisiologia humana, o que considero ser uma preocupação de saúde pública, aquilo que se faz sob os dados, enquanto pesquisadores, repórteres ou leitores, ainda é permeado e codificado pela cultura (Haraway, 1995; hooks 2020). E essa não é uma pesquisa científica isolada, muitas, por meio de células, hormônios e moléculas, justificaram jeitos de ser homem e mulher, normalizaram e patologizaram corpos e comportamentos (Heerdt, 2014). E não é um tanto que desse mesmo modo que especulamos sobre o que, quem é ou pode ser uma criança?

Nesse contexto, masculinidades, feminilidades, meninos, meninas e brincadeiras parecem ahistóricos e essencializados, como crítica o transfeminismo. Um rápido exercício nos é possível, se pensarmos em crianças como Amala e Kamala (1920)¹⁷ que foram criadas por lobos, ou crianças em tradições africanas Iorubás de senioridade como conta a Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021)¹⁸. Nesses três cenários, é o efeito de suas culturas quem criam diferentes experiências de convivência, de linguagem, de conhecimento. Uma sobreposição das interpretações de Swan (2010), jamais seriam aplicáveis ou existentes neles, são categorias próprias do nosso povo, funcionam e diferenciam-se atrelados a contextos próprios, como defende Elisiane Pasini (2019).

Esse estranhamento pode ser uma estratégia para avaliarmos que enunciados “científicos” como esse, arriscam produzir preocupações mais com meninos serem

¹⁷ Amala e Kamala foram duas meninas hindus que viveram no meio de uma família de lobos na Índia, em 1920 foram encontradas por “J. Singh” e levadas ao orfanato de sua família. Elas tinham comportamentos parecido com os dos lobos, “andavam de quatro, não falavam, riam ou choravam, comiam carne crua ou podre, lambiam líquidos; passavam o dia aninhadas, afastando-se das pessoas e à noite eram ativas, uivando e procurando fugir”, registram Joseph Amrito Lal Singh, Robert Mowry Zingg e Marcelle Stroobants (1980).

¹⁸ A pesquisadora Oyèrónkẹ Oyèwùmí (2021) resgata categorias do povo Iorubá, no sudoeste da Nigéria, demarcando que suas organizações sociais e familiares não são elaboradas pelo gênero, mas pela senioridade, pela antiguidade, numa ordem cronológica de suas idades. Daí, que graus de parentesco não tinham especificidades de gênero como tios, tias, primos, a prole de uma família não era entendida como filho ou filha, mas como “Omo”, e a categoria “Àbúrò” era para denominar quem nasceu depois de um primogênito, uma pessoa mais velha é referida como “Wón” e não idosa ou idoso, dentre outras.

afeminados, do que para a relação da engenharia de materiais com a saúde pública. Sendo que um é um resultado relevante, outro é uma especulação (Swan, 2010) (in)consequente com a cultura. Ou seja, aguçam nossas fobias à homossexualidade, transgeneridade ou viadagens que seja e reforçam uma diferenciação do diferente, escondendo poder pensar: crianças cisgênerizadas e heterossexualizadas, e suas brincadeiras, tem como serem constrangidas ou comprovadas por hormônios ou produtos químicos? Ou ainda, nos impedem de conhecer histórias como a de Giancarlo Cornejo (2013), que descreve a angústia de ser um menino afeminado que gostava de meninos, por ser um segredo que o ameaçava, um aniquilamento a possibilidade de futuro e de amor para ele.

Essas “afirmações” não foram sempre sobre as referências que temos culturalmente sobre gênero ou sexualidade, já que não encontram respostas “exatas” para crianças LGBTI+, afeminadas, masculinizadas? Creio que essas tentativas, não colaborarão eticamente com o que já está posto e descoberto pelas comunicações de pessoas e crianças LGBTI+, das crianças mais estilosas ou dos meninos que preferem não brincar com “armas”. Se não sabemos lidar com elas, socialmente, amorosamente (Cornejo, 2013), um encontro com uma gênese biológica certamente não nos levará a alguma alteração das normas e opressões sobre esses corpos e infâncias, se não a reiteração de suas ficções. A comunicação das crianças, como afirma Márcia Buss-Simão (2014), precisa ser valorizada e legitimada, socialmente e cientificamente. Pois Shanna poderia ter nos contado que hormônios são encontrados e como eles são interpretados quando meninos dançam divertidamente ou quando meninas sorriem porque fizeram gols.

Cientificamente, de outro modo, a politicidade de fisionomias e hormônios já foram testemunhados no início do século passado. Fabíola Rohden (2008) expõe que testosterona e progesterona, tornaram-se “hormônios sexuais” pela interação entre ginecologia, cientistas laboratoriais e indústria farmacêutica, vinculados a um paradigma bioquímico de causa e efeito para explicar como masculinidade e feminilidade eram produzidas pelas substâncias de suas gônadas (órgãos como ovário e testículo) e de modo exclusivo em cada um desses corpos. Contudo, a partir de 1920 os estudos com animais passaram a mostrar - outras histórias - a apresentação de dois tipos de hormônios em “machos e fêmeas”, o que foi recebido com incômodo pela comunidade científica que teria de pensar outra relação entre hormônios e sexo, explica a pesquisadora. O que ocorreu, mais pela via da ginecologia, foi que temperamentos femininos problemáticos, tornaram-se de ordem hormonal, daí que

comportamentos desajustados, desobedientes, poderiam ser resolvidos pela via da hormonização, o que parecia uma “conexão entre os planos físico e moral” (Rohden, 2008).

Foi pouco antes e no início desse século que outros trabalhos como de Richard Von Krafft-Ebing (1886), Magnus Hirschfeld (1910), Alfred Kinsey (1948) e Sigmundo Freud (1905), resguardadas suas particularidades e interesses, construíram sentidos para a medicina ocidental moderna em relação a “identidades sexuais”, num período que as produziram status de perversão, doença, tratamentos, reiterando uma designação de sexo/gênero no nascimento, atrelado à genitália, mesmo diante das novas descobertas sobre sexo e hormônios (Favero, 2022). Movimentos similares ocorreram entre pesquisas de Harry Benjamin (1966), John Money (1955) e Robert Stoller (1975), que embora tenham (se) aproximado a ideia de gênero, produziram instrumentos clínicos e tratamentos para pessoas trans, o que nos leva a perceber o esforço desses setores da ciência em catalogar e diagnosticar o que fazia com que uma pessoa se tornasse trans, sem o mesmo empreendimento para descobrir como se fazem quem não era (Favero, 2022), quem sabe os “homem/mulher biológica” de Richard Miskolci e Larissa Pelúcio (2007), o “homem/mulher de verdade” ou a “mulher uterina” de Bento (2012).

Ao invés de nos perguntarmos como crianças e pessoas LGBTI+, ou gentes pintosas se originam, poderíamos convidar esses e atuais pesquisadores para responderem como ao examinarem nossas existências como exóticas, deleitam seus postos de naturais, dava até pra Shanna investigar que hormônios eles (não) produzem com essas autoestimas. Como o exercício crítico que Louro (2007) propõe, que ao invés de analisarmos identidades “desviantes”, passemos a questionar como suas matrizes representam padrões de normalidade e também são inventadas. Como viemos pensando, interpretações são políticas, e essas reiteram sentidos comuns sobre marcas de corpos e (con)vivência social, em conservadorismos que projetam moralidades e soluções biomédicas, pelos adultos, desde a infância. Pois, como entende Paul Preciado, “criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia do gênero vigia o berço dos seres vivos que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais” (2013, p.3) e também cisgêneras.

2.3.3 Escovando os dentes: lavando a boca para falar de nós

Por meio desses (des)alinhamentos “científicos”, adultocêntricos e patologizantes, devemos resistir à ânsia de batismos, como dessas reportagens, pesquisas e fofocas entre

muros, elucidando que “menino afeminado” não é sinônimo de gay, bi, mulher trans ou travesti; “meninas masculinizadas” não estão prometidas a serem lésbicas, bi ou homens trans, e crianças Intersexo não precisam ser mutiladas para algum sexo/gênero. Porque do mesmo modo, “meninas” que só brincam com “meninas” ou “meninos” que só brincam com “meninos” também não diagnosticam homoafetividades ou biafetividades. Ao tempo que reinterpretamos suas criancices, não precisamos temer ou negar a existência de crianças que se anunciam como suas culturas e gramáticas de gênero e sexualidade as possibilitam, as que corajosamente anunciam e gritam que são LGBTI+. Pois nunca tememos àquelas que nos dizem que são meninas, meninos ou que tem namoradinhos ou namoradinhas, quando isso é tão invenção quanto (Baliscei, 2022). A rejeição dessas outras (Carneiro, 2005) crianças dá-se como efeito dos valores da nossa cultura e dos protótipos de como podem e devem ser, socialmente e fisicamente. Odiá-las é também uma invenção, diz Pierre Ansart (2022).

Temer que podemos nos satisfazer apenas pela escuta permanente de como preferem ser e estar as crianças, ou mesmo nós adultos(as), sem que possamos justificá-las biologicamente, pode ser temer à liberdade. Se essas marcas causam efeitos discursivos nos corpos (Rodrigues; Prado; Roseiro, 2018) em relações de normatividades e resistências, natural é nossa artisticidade sobre nossos corpos, sobre como os pintamos, como fazemos nossas baitolagens. Fomentar a renúncia a essas liberdades corporais, afetivas e identitárias não é inato das crianças, é uma política adulta de frenéticas categorizações de gentes diante da nossa cultura, que regulam uma ideia dominante desde a infância. Sendo essa noção cabível a qualquer criança, e não exclusivamente às LGBTI+ ou pintosas, que nos convida a outras éticas de relacionamentos com elas, bem como às pesquisas e escritas sobre suas existências.

Por mais distintas que sejam as experiências de pessoas L-G-B-T-I+, disputadas e teorizadas por seus próprios pares, o que há em comum entre suas infâncias, diante de minhas confluências entre amigas, mídias e pesquisas, é que sendo crianças LGBTI+ ou não, elas viveram nesse período a roteirização de atuações de gênero, sexualidade, interseccionados raça e classe. Algumas falharam bonita e corajosamente, em outros momentos sentiram dores por experimentações que não puderam viver, enquanto algumas passaram despercebidas. Essas nossas vivências não foram abstratamente (im)possíveis, mas mediadas por essas culturas, portanto é ela quem questionamos por aqui. Porque não são as crianças quem temem instabilidades apaixonantes e às vezes inomináveis de si, o que pode ser um convite à coragem para os(as) adultos(as) da sociedade, da família e da ciência.

Algumas, ao romperem fronteiras (Louro, 2019) dessas ideologias, tornam-se alvos de punições e correções para contemplarem a ordem, em materialidades desde expulsão de nossas próprias casas, vínculos familiares, educacionais, de amizades, de trabalhos, (in)acesso a documentos ou serviços públicos, desempregos, subempregos, solidões, adoecimentos, cirurgias mutiladoras, estupro corretivos e prostituições inclusive na infância, como demonstram Émerson Santos (2019), Wilena Margraf (2021), Letícia Costa (2021) e Fabrício Costa et al. (2021), junto de tantos dados produzidos pela ANTRA¹⁹ e pelo GGB²⁰. Realidades que se diferenciam atrelados a gênero, raça e classe. Outras ao passarem despercebidas, por atuarem num padrão cisgênero, heteronormativo ou branco, podem tanto viver suas infâncias sem constantes questionamentos alheios, como podem silenciar seus sentimentos porque aprenderam a negociar suas sobrevivências (Cavallero, 2015). Outras, ainda, podem viver tudo isso ao mesmo tempo, ou em ambientes em que seus jeitinhos foram respeitados.

Por mais notável que sejam os estranhamentos a algumas (des)obediências, a maneira de conviver-las se apoia em políticas que as interpretamos, se agimos para reforçar um *script* (Felipe, 2019), se permitimos que sejam artistas de seus próprios corpos e bem-estares, ou quando decidimos fazer nada e deixá-las à (má) sorte desse mundo. Compartilharei a frente, alguns contextos do que enfrentam essas crianças que se identificam como LGBTI+ ou são lidas dessa maneira, por meio de reportagens que registram os espaços e tempos que circulam, que constituem signos, representações e discursos, geo-referencia Márcio Ornat (2008). Com isso, não pretendo contemplar todas essas infâncias e suas diferentes experiências, nesse primeiro momento, quero verificar com você o que é reportado delas quando pesquisamos: Crianças e Infâncias LGBTI no *Google*. Nesse espaço virtual, que, para uma história do tempo presente, é um meio relevante para o encontro de fontes que as registram, afirma Fábio de Almeida (2011).

¹⁹ Associação Nacional de Travestis e Transexuais, denominada assim no ano de 2002, construída por movimentos anteriores como a Associação de Travestis e Liberados – ASTRAL (1992), Rede Nacional de Travestis – RENATA (1993), Rede Nacional de Travestis e Liberados – RENTRAL (1997), Articulação Nacional de Transgêneros (2000). A ANTRA é a entidade representativa e combativa de luta por direitos e dignidades das pessoas trans e travestis em nosso país. Veja mais em: <https://antrabrasil.org/>.

²⁰ Grupo Gay da Bahia, é uma das primeiras organizações de luta pelos direitos da população LGBT em nosso país, e naquele momento especialmente do povo baiano, fundada em 1980. Muitos dados sobre violências ou mortes de pessoas LGBTI+ foram construídos pelo GGB via coleta de informações registradas ou não em delegacias, tendo em vista que até o ano de 2019 não havia reconhecimento jurídico desses casos, o que prejudicava ou impossibilitava a quantificação desses números. Veja mais em: <https://grupogaydabahia.com.br/>.

2.4 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA: PESQUISANDO E DIALOGANDO SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS LGBTI

Me atrevo a compartilhar com você algumas delas, aviso que podem gerar sentimentos ruins, como os que tive enquanto as escrevi, embora algumas tenham me esperançado. Organizei-as para pensarmos como nesses espaços e instituições elas foram vividas. Te convido a perceber os discursos, movimentos e autores que há em seus conteúdos. Adianto que elas não saíram ilesas.

2.4.1 “Caras”: “Conheça histórias de pais e famílias que matam”

Vamos começar pelas famílias, a primeira reportagem que divido com você é sobre a criança Alex, de oito anos de idade, morto por ter o fígado dilacerado por ser “afeminado”, no Rio de Janeiro (RJ) em 2014, porque não queria cortar o cabelo, não andava como homem, gostava de lavar louça e de dançar dança do ventre, como não chorava enquanto apanhava, o pai continuava porque entendia que ele ainda não havia aprendido a lição, assumiu (G1, 2024). Em 2019, em Uberaba (MG), outro pai espancou o filho, de três anos de idade, porque ele havia sujado o corpo com batom, ele não queria filho “viado” em casa, afirmou para a polícia e ao hospital (Metrópoles, 2024). Em Planaltina de Goiás (GO), mais um pai cortou o coro cabeludo do seu filho, de dez anos de idade, com uma faca, porque o corte do seu cabelo “era de homossexual”, registra a delegacia e o hospital onde a criança foi conduzida a cirurgia em 2021 (G1, 2021b).

Conflitos como esses também são reportados nos Estados Unidos e são efeitos do roteiro que a colonização europeia e inglesa impôs aos povos originários desse território, próximo do nosso. Em 2017, outro homem torturou até a morte, Gabriel Fernandez, filho da namorada, de oito anos de idade, por achar que ele era gay, num processo de jogá-lo spray de pimenta, forçá-lo a comer as próprias fezes, apagando cigarros em sua pele, agredindo até atirar matando-o (Metrópoles, 2017c). Outra criança foi agredida em casa por sua babá por, segundo ela, “dançar como um gay”, em 2020, ela ainda publicou o vídeo da agressão na rede social *TikTok*, com mais de oito milhões de visualizações. A mãe dessa criança e sua madrinha relataram que descobriram o vídeo dias depois do ocorrido, que processaram a autora da violência e que a criança continuará sendo amada sendo gay ou não. E ainda

afirmam que a criança continuou recebendo ataques homofóbicos de pessoas que celebraram a violência da babá (Meio News, 2020).

2.4.2 “Veja”: “Disputas de Pôneis e (Cu)rrículos”

Na escola, ainda no contexto desse país, temos a história de Michael Morones, uma criança que tentou suicídio aos onze anos de idade por sofrer homofobia de seus colegas, porque gostava de personagens da cor rosa no desenho *“My Little Pony: Friendship is Magic”* (Meu Pequeno Ponei: a amizade é mágica), encontrado por seus pais desmaiado após se enforcar em 2014. Michael resistiu e continuou entubado em cama e cadeiras de roda, até falecer pelas complicações das sequelas que teve, em 2021 (Pragmatismo Político, 2024). No Brasil, uma palestra ocorrida em uma escola pública do Distrito Federal (DF), organizada como enfrentamento a situações de transfobia na instituição, que teve como tema acolhimento familiar a crianças e adolescentes LGBTI+ (2023), foi alvo de perseguição pelo deputado distrital pastor Daniel de Castro (PP). Quem a afirmou como ilegal, de irresponsabilidade administrativa, e doutrinação para moldar o caráter e valores das crianças e adolescentes. O deputado protocolou, por isso, um projeto de lei para permitir que pais e responsáveis proibam estudantes de participarem de “atividades pedagógicas de gênero” (Metrópoles, 2023).

2.4.3 “Contigo”: “Ativismos maternos, infantis e LGBTI+”

Esses e outros questionamentos de suas existências tensionam outros discursos e são esses, no campo dos activismos, quem também constroem histórias e apareceram nessa busca. Começamos pela criação do coletivo, e depois ONG, Mães pela Diversidade, em 2007, que integram o Movimento Latino-americano de Mães de LGBT, fundada por Majú Giorgi, mãe de uma pessoa gay, quem conta que perceber a opressão que seu filho vivia a moveu a lutar, porque não conseguiria mudá-lo, mas o mundo sim. Foi essa ONG, que em 2018 conduziu uma faixa com a *hashtag* #ACriançaLGBTexiste, na Parada LGBTI+ de São Paulo, “não estamos a passeio, vamos para a avenida com nossa autoridade de mãe”, disse a fundadora em sua rede social (Samambaia em Pauta, 2018). Na Argentina, Gabriela Mansilla foi a mãe da criança Luana, que se reconheceu como menina com dois anos de idade e gritou por seu nome aos quatro. Nas resistências vividas entre sua família e na escola, a mãe ergueu-se contra as

violências que foram se impondo em suas vidas, organizando um coletivo de mães de crianças e pessoas trans, fundando em 2011 a *Asociación Civil Infancias Libres* (Associação Civil Infâncias Livres), em que conquistou a Lei de Identidade de Gênero nesse país, bem como o primeiro documento retificado para sua filha (BBC, 2024).

2.4.4 “A voz do Brasil”: “O que pode uma criança acessar sobre corpos e afetos?”

Voltando a nosso país, em 2022 foi fundada a ONG Minha Criança Trans, por mais resistências maternas, lideradas por Thamirys Nunes, mãe da criança Ágatha, uma menina trans de oito anos de idade, quem teve sua identidade de gênero acolhida na sua afirmação com quatro anos de idade. A organização reúne centenas de mães, pais e responsáveis por crianças que, em alguns casos, também anunciam quem são e como querem ser chamadas nos primeiros anos de suas vidas. No ano de 2022, organizaram um bloco na Parada LGBTI+ de São Paulo nomeado de Crianças Trans Existem, marchando pela e junto da vida de seus(as) filhos(as). O reconhecimento desse encontro provocou diferentes Projetos de Lei que visavam proibir a participação de crianças ou adolescentes nesse e outros eventos de “agenda gay”, “agenda LGBT”, como foi em João Pessoa (PA), Betim (MG), na Assembleia Estadual de Amazonas (AM) e no próprio Congresso Nacional, todos no ano de 2023, todos inconstitucionais (Correio Braziliense, 2024; G1, 2024b; Veja, 2024).

Fico me perguntando, diante da aposta de Lauretis (1987), onde será que está(va) essa preocupação moral ao acesso a discursos sobre gênero ou sexualidade às crianças, quando as fantasiam de daminha e noivinho? Quando “as” permitiam assistir programas “infantis” com apresentadoras mulheres cis hipersexualizadas? Tiraram as crianças da sala quando assistiam a *Banheira* (cis e hetera) *do Gugu*? Taparam seus olhos e ouvidos quando filmavam dezenas de dançarinas peladérrimas? Acharam uó quando assistiram aos beijos e amassos de Carminha e Max? Branca de Neve e Príncipe Florian? Onde está esse olhar de vigia para a dissidência da vida que é crianças pedintes, famintas, descalças e sujas nos semáforos? Das crianças que só queriam voar como Miguel²¹? As crianças sabem e (des)produzem sobre

²¹ Miguel Otávio de Santana era um menino negro da cidade de Recife, filho de Mirtes Santana, morreu com cinco anos de idade após cair de uma janela do nono andar de um prédio de luxo em 2020. Ele estava sob cuidados da então patroa de sua mãe, Sari Côte Real, casada com o ex-prefeito de Tamandaré, Sérgio Hacker Corte Real, enquanto Mirtes passeava com o cachorro da residência em que trabalhava. Sari foi condenada por abandono de incapaz com resultado morte, após abandoná-lo num elevador. Miguel tentou encontrar a mãe, procurando-a por uma janela em outro andar em que o elevador parou. Sari foi condenada em 2022 a 8 anos e 6 meses de prisão, mas pode recorrer em liberdade Liniker, escreveu uma música sobre, chamada Lalange:

identidades porque as inserimos nesse cultu(r)amento, elas nunca estiveram à parte do gênero ou da sexualidade, a questão é: ao que as permitimos acessar, ao que as impedimos? Né?

2.4.5 “Ti-ti-ti”: “Mitos e Fatos sobre hormonização e cirurgias em crianças”

Especificamente sobre as pessoas Intersexo, quem apresentam distintas variações referentes a cromossomos, hormônios e órgãos genitais (Jesus, 2012), confundindo padrões de corpo-gênero, a história das intervenções médicas(-cirúrgicas) demonstram o caráter cisgênero a que são costuradas. Trata-se de um modelo internacional, centrado em sigilo e cirurgia, baseando-se na socialização das crianças atrelada à genitália ou ao gênero que lhe deixavam no nascimento. O silêncio atua(va) como ferramenta clínica para a própria pessoa não projetar dúvidas num desenvolvimento “congruente” de seu gênero. Apenas em 1990 com o crescimento dos movimentos sociais internacionais de intersexualidade, fundados em ideias feministas, que as cirurgias não consentidas em bebês e crianças Intersexo, nessa variação, foram caracterizadas como mutilações genitais intersexo, como discutem os pesquisadores-ativistas Amiel Vieira, Anacely Guimarães Costa, Barbara Gomes Pires e Marina Cortez (2021). O protocolo majoritário de atendimento a esses casos e pessoas, no Brasil, é do Conselho Federal de Medicina (CFM) de 2003²² que determina a realização de cirurgias considerando “urgência biológica e social”. Apenas em 2023, como reportado, na 17ª Conferência Nacional de Saúde foi reivindicado e aprovado o fim de cirurgias de imposição de gênero para fins estéticos, reconhecida como endonormatividade. Mas este documento não legisla, nem altera a resolução em vigor, serve como conselho às políticas do Ministério da Saúde (Cofen, 2023).

No ano de 2024, dezesseis organizações de direitos humanos e LGBTI+ protocolaram um ofício à presidência do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), solicitando que a corte emita uma normativa proibindo o uso de “manifestações discriminatórias contra as crianças e adolescentes trans” nas eleições municipais deste mesmo ano. O pedido é fundamentado por levantamentos da ONG Minha Criança Trans, que registra ao menos vinte e cinco Projetos de Lei federais e estaduais que buscam reduzir os direitos e dignidades das crianças e dos adolescentes trans. Propostas como do deputado federal, homem-cis-hétero-branco, Kim Kataguirí (União Brasil), que propõe alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

“Lalange, carinho, define a roupa, chorando, menino queria voar, saudade do colo, mainha cadê? Parece um sonho, mas dói”.

²² Resolução nº 1.664/2003.

para “criminalizar condutas de pessoas que instigam, incentivam, influenciam ou permitem criança ou adolescente a fazer transição de gênero”. Assim como os ataques manipulados de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na câmara de vereadores de São Paulo reunida para investigar o acompanhamento de transições de gênero de crianças e adolescentes trans feito pelo Hospital das Clínicas da USP (Agência Aids, 2024).

É importante destacar que no Brasil nenhum estabelecimento de saúde, público ou privado, de atendimento básico, especialidade ou hospitalar podem realizar tratamentos de hormonização cruzada nessas crianças ou adolescentes menores de dezesseis anos de idade, e com dezoito anos de idade para procedimentos cirúrgicos de afirmação de gênero, conforme resolução do CFM (2019)²³. Ou seja, a consolidação de um pânico moral sobre “transexualização” de crianças, é reiterada como estratégia política de visibilidade e agrupamento de setores, pessoas e eleitores conservadores ou amedrontados por suas mentiras, já que o que ficionam como ideologia de gênero, mutilação de crianças, hormonizações infantis, sequer podem ocorrer ou existem. E se há uma cultura cis+heteronormativa de temeridade a pessoas LGBTI+, especialmente a pessoas trans, travestis, utilizam-se disso como ferramenta de manipulação. Nós bem sabemos como alguns desses agem em ano eleitoral, não é mesmo?

2.4.6 “Isto é”: “Deixar as Crianças em paz implica tirá-las da guerra”

Há nesse cenário reportado, diferentes instituições e discursos, famílias, escolas, estado, movimentos sociais, ONGs, mídias, Conselhos de áreas da saúde, todos emitindo sentidos sobre crianças e para infâncias, LGBTI+ e outras. Todas reconhecem *scripts* (Felipe, 2019) de gênero e/ou sexualidade na vida em sociedade e na infância, mas suas atuações sobre esse roteiro acionam diferentes politicidades para interpretá-las e mediá-las. É curioso notar que a maioria dos casos de violência e morte, aqui, tiveram como autores os pais, homens, das crianças que só queriam ser artistas com seus próprios corpos e foram vítimas pela exigência da masculinidade e lidas como gays, viados ou bichas. O que parece concordar com a argumentação de Susana Bartmeyer (2022) sobre a performance masculina heteronormativa perpassar a violência. Enquanto os movimentos de luta, resistência e vida, foram organizados por suas mães, mulheres, que nessa cultura de gênero, também se

²³ Resolução nº 2.265/2019.

encontram em opressões relacionadas aos homens, como no patriarcado (Saffioti, 2004). Diferentes corpos que se levantam a distintos movimentos.

Como foi possível perceber, nem todas essas crianças envolvidas, comunicaram que se identificavam como LGBTI, exceto Luana e Ágatha, as demais foram assim lidas por seus pais, mães, médicos(as), conselhos representativos, entre estereótipos sobre essas pessoas e/ou à manutenção de normatividades entre sexo-gênero-sexualidade. Podemos concordar que elas estão em disputas, consigo mesmas, entre outras crianças e adultos(as), em contextos familiares, educacionais, de saúde e do estado. Para além do que são ou poderiam ter se identificado, eram crianças de cabelos estilosos, dançarinas, lavadeiras de louças, fãs de pôneis rosas, eram bebês que se envolviam em sentir seus corpos e artes com batom. O que fizeram e fazem a elas, ou às que se assumiram como crianças trans, ou são diagnosticadas como Intersexo, caminham ou lutam contra assassinatos, perseguições e patologizações por suas expressividades, seus sentimentos, identificações ou pelo corpo que nasceram. Os problemas que vivenciaram, mesmo que em alguns casos entre outras crianças, são originados da cultura dos adultos, reiterando suas intervenções e vigilâncias à infância (Abramowicz; Rodrigues, 2014).

Nesse sentido, a infância estabelece padrões que precisam ser seguidos para que crianças, em conformidade, sejam consideradas normais, “uma infância que precisa ser governada para produzir sujeitos úteis, dóceis para a sociedade” (Dornelles, 2010, p.5). Nessa concepção negativa da criança como produtora de sua própria vida, a infância atua como conveniência para a consolidação dos interesses dos adultos, como entre esses reportados. Historicamente, entre sociedades e legislações, ao mesmo tempo que as crianças são tidas como nada, como quem não pode falar, ir, dançar, fantasiar, votar, participar, e outras negações de diferentes procedências, podem de repente definir e apropriar-se de quem são, de quem dizem que são. Que é uma menina, que é um menino, que é ou deverá ser heterossexual, alterados em raça e classe. Hora ela é nada (Abramowicz; Rodrigues, 2014), mas quando adultocentricamente lhes interessa, elas parecem ser e poder por essência, nessa “infância que convém aos adultos” (Dornelles, 2010, p. 4).

Essas negações feitas às experiências dessas crianças reportadas, e tantas outras que vivem por aí, autodenunciam os problemas que os adultos vivenciam com a insistência (e) falha às normatividades. São problemas deles, nossos, não delas, são ensinados a elas, como verificaram Tania Cruz (2004) e Geisa Garrido (2017). Portanto, produzir outras políticas para a infância, e também à adultez, requererá legitimar a criancice das crianças, suprimindo o

entendimento de que são suas alunas, respeitando-as como suas pedagogas, despedagogizando a infância como corrida contra o tempo para vencer dissidências, disputando-a como um território de libertárias descobertas, possibilidades, belezas, afetos, representações de saúde e bem-estar, por meio do seu criar (Dornelles, 2010). Me coloco, junto dessas crianças, para manifestar e escrever que ao sermos alvos dessas perversões normativas, desde a infância, aprendemos a reivindicar por paz, como te contei naquela minha última lembrança na escola. Mas uma paz que não é representada pela ausência de conflitos por reprodução da norma, como critica Johan Galtung (2005), como lutou Nelson Mandela, mas a uma que somente suas criancices têm potencial para escrever, já que a guerra que colocam nossas criatividades (infantis), sempre foi invenção dos senhores²⁴.

“Deixar as crianças em paz” tem sido um jargão recorrido por grupos conservadores, como aquele moço, lembra? Entre discursos políticos e religiosos que se misturam entre si. Com isso, flertam como se feminismos, movimentos LGBTI+, projetos de universidades públicas ou políticas públicas e outros, estivessem predestinados a bagunçar suas mentes e corpos e retirar suas ingenuidades, que são tomadas como naturais, mas que servem como ferramenta para suas exclusões, refletem Marisol Mello e Ana Lopes (2019). Quando é justamente, essa invocação à norma, quem cria e sustenta essas guerras contra sua evidente falha. Preciado (2013) argumenta que quando esses grupos dizem lutar pela proteção das crianças, mais parecem lutar pela punição delas. Num proteger a garantia dos roteiros sobre sexo-gênero-sexualidade, num punir todas as outras que não os correspondem, nunca foi sobre direitos (Preciado, 2013).

E quando dito por nós, daqui, dizemos junto das crianças, do que aprendemos sentindo e respeitando suas comunicações. Entre nós, a paz parece tentar produzir e representar liberdade, transparência e proteção sobre seus corpos e afetos. Em 2024, na Parada LGBTI+ de São Paulo, tive a oportunidade de marchar ao lado de crianças e seus familiares no bloco Crianças Trans Existem. Estávamos em várias guerras ali, nenhuma foi criada por nós. Guerra contra nossas criancices, corpos e afetos. Guerra entre nossas memórias. Guerra entre os (des)mandos que nos afetam. Estávamos junto dessas crianças, acolhidas e respeitadas, no enfrentamento para nossas (r)existências, reivindicando o que elas bem-querem no modo como nós adultos aprendemos a lutar entre as ruas. O que elas bem-queriam naquele dia, foi dançar, fazer de bandeiras capas de super-heróis, brincarmos de estourar bolha de sabão.

²⁴ Como na Internacional (1888) em “Paz entre nós, guerra aos senhores”, penso que é um tanto que assim que somos e estamos, são os senhores adultos que colocam corpos infantis em guerra, quem, por sua vez, lutam por paz.

Também estavam muito cientes, e me ensinaram, sobre o que querem dizer e como lutam para viver quando erguiam seus punhos e gritavam: nós existimos! Foi tão bonito e emocionante (Figura, 6). Mesmo que eu tivesse certeza de que nada daquilo deveria ocorrer, nenhuma de nós deveríamos marchar pela própria vida. Longe de mim não reconhecer a importância desses atos, estou afirmando que resistir é arte, mas também cansa, dói, mata.

Figura 6 - Em paz com as crianças



Fonte: Instagram ONG Minha Criança Trans (2024)

Essa guerra à monocultura de infância e criança, não produz suas seguranças, como prometem retoricamente, se não à segurança dos padrões e efetivamente inseguranças. Instituir que há um modelo a ser seguido, refletindo aqueles que não podem, projetando e executando punições, nunca deixou nenhuma criança segura, todas, mais ou menos, como possivelmente para nós também foi, aprendemos a temer o que nos fazia alvos. Ser dissidente desses padrões, para mais ou menos, é encontrar-se num processo de diferenciação que produz identidade e diferença em relações de poder, que incluem e excluem, demarcam fronteiras, classificam e normalizam (Silva, 2000), “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (Silva, 2000, p.81). Nesse sentido, ao registrarem que “essas” crianças ou infâncias não podem existir, classificam “aquelas” que devem, demarcando fronteiras entre estas, assim como entre nós adultos e nossas divergências sobre

essa questão, numa posição simbólica e desigual, mantendo a ficção de uma guerra, criada e operada por apenas um lado, não é o nosso, nem o das crianças.

Quando essas, outras, e nossas crianças memoráveis, teimam em se expressar diferentemente do estipulado, fazem por si e seus bem-quereres, nunca provocaram ninguém, essa é uma leitura própria de alguns adultos nesse processo de diferenciação. Cada baitolagem, ao invés de ser lida entre processos de poder (Silva, 2000), deveria ser entendida como ela se faz: corajosa, criativa, querida, tendo em vista que uma abjeção a elas pode ser a criação ou manutenção de afetos destrutivos. Pois sermos classificadas como erradas continuamente, em algumas de nós em qualquer movimento que façamos, ou pelo simples fato de estarmos, nos move(u) medo, e crescer em ambientes assim, tem nos forjado, enquanto LGBTI+, a buscarmos corrigir essas pretensas falhas intensificando outras qualidades para passarmos de fininho. Quando nesses ambientes inseguros, crescemos buscando sentidos para confiança e segurança, e por poucas referências, podemos nos enganar com o que as parecem. E depois de criança, quando a adultez nos engole e dependemos delas e tantos outros sentimentos, como acham que essas crianças estão?

Essas consequências se apresentam nas pesquisas de Fernanda Paveltchuk, Juliana Borsa e Bruno Damásio (2020), em que preconceitos vividos por mulheres lésbicas e bissexuais se relacionam com psicopatologias, por Elder Cerqueira-Santos, Hanna Azevedo e Mozer Ramos (2020), quando demonstram a diferença de índices de saúde mental em estudantes heterossexuais e não-heterossexuais, motivados por processos de violência que provocam medo, insegurança e baixa autoestima. Por Roberto Júnior e Paulo Ceccarelli (2020) que registram o medo e o sofrimento de adolescentes gays, lésbicas e bissexuais em revelarem suas identidades a amigos ou familiares, e como isso são fatores de sintomatologia de transtorno de ansiedade, afirma Mozer Ramos *et al.* (2021). Por Priscila Lawrenz *et al.* (2022) que aponta como, desde a infância, gays vivenciam emoções como raiva, tristeza e medo, pela incerteza dos afetos de suas famílias e especialmente da figura paterna, nessa pesquisa. Por Ítala Raymundo *et al.* (2021) que verificou a prevalência de sintomas depressivos e de suicídios em pessoas trans vítimas de discriminações e violências, e em Vidda Guzzo Faustino (2023) sobre os desafios em acessar serviços de saúde por pessoas Intersexo. Reconhecido que outros ambientes, convivências, gerações, deficiências, raça e classe certamente alteram essas realidades nas histórias e afetos de algumas LGBTI+.

Mas parte dessas guerras que travam(os) conosco, sob nossa maioria, aqui nas reportagens e nas próximas histórias de vida que te contarei, parecem esbarrar num ponto em

comum, na alheia redução dessas (nossas) experiências infantis, e de vida, apenas ao gênero, à sexualidade ou a raça, como se fossem(os) apenas isso. Embora sejam relevantes, como temos discutido até aqui, dissipar delas, especialmente em gênero e sexualidade, não necessariamente foi um problema para essas crianças, exceto as situações racistas, foram, majoritariamente, problemas para os adultos envolvidos. Nessa postura, corremos o risco de limitarmos nossos diálogos e convivências com ou sobre essas crianças apequenando seus universos, adoecendo ou patologizando suas breves experiências de vida, quando inconformes com alguma norma, ou mesmo na insistência, quando supostamente conformadas. É preciso descobrir ou lembrar que elas, e tantas outras crianças, para além de suas criatividades sob o corpo e os afetos, podem ou não gostar também de brincar, correr, pular, comer bolo de chocolate - como o que eu continuo amando da minha tia Karina - matemática, artes, esportes, filmes, animais, abraçar, beijar, andar descalças, fazer barulho, bagunças, ler, cantar. O que está em jogo é o que escolhemos compartilhar com as crianças que conhecemos, dizemos que amamos ou ensinamos por aí.

Uma resposta para o agora poderá ser um dizer infantil, e somente será acessada em resistências à colonialidade, numa transformação do escutar e sentir dos adultos. Teremos de ter humildade e decência para aceitar que elas nos peguem pelas mãos e nos ensinem a enfrentar nosso luto pelo vício à norma, a roteiros únicos, a fetiches de violências, patologizações e extermínios. Porque nunca foram elas e suas *crialiberdades* quem deveriam ter sido diagnosticadas como insalubres, pois sempre fomos nós adultos quem adoecemos com o descontrole sob o(a) outro(a), sob o tutelamento ou colonização de uma criança. Escritas e lutas transfeministas, LGBTI+, descoloniais e antirracistas não agem para erotizar, doutrinar, hormonizar ou costurar crianças, isso já são práticas produzidas pela própria ideologia dominante e seus recursos-(extra)humanos, estamos desvendando o território endurecido, mentiroso e batizado da infância, revelando seus trabalhos, queimando seus roteiros, sujando suas higienizações, (trans)parecendo sua fertilidade para ser surpreendentemente em outro modo.

Esse desafio nos convocará a reconhecer os efeitos da maquinaria que projetamos à infância (Bujes, 2001), e quem sabe, a refazê-los para que deixem de vivê-la como uma ansiedade e policiamento ao futuro e estéticas adultas, e passemos a entender que “a criança é um presente” (Abramowicz, 2011, p. 20). E assim, como escreveu Tânia de Vasconcellos (2008, p. 98), subtrairemos do termo infantil os sentidos pejorativos e subestimados, que nos possibilitam mirar a infância não por suas ausências, ou pelo que virá quando não mais a for,

mas pelo que já é, “onde a infância não seja uma questão cronológica, mas a própria condição da experiência – uma experiência infantil”. E nesse intuito de ouvir e entender as comunicações das “melhores fontes para o entendimento da infância”, como adjetiva Fernanda Muller (2006, p.555), precisaremos nos perguntar: sabemos ouvi-las? Pois mesmo que falem, em seus diversos modos, já nos alertava Gayatri Spivak (1985), quem e como as escutarão?

Suas vozes são múltiplas, centenas, escreveu Loris Malaguzzi (1999), irredutíveis à privilegiada comunicação oral do mundo dos adultos, defende Natália Fernandes e Luciana França Souza (2020). Atentas(os) às suas manifestações, entenderemos como comunicam sobre si, seus corpos e afetos em modos verbais e não verbais, em sensibilidades para notar e acolher ao que seus olhos marejam, seus corpos a levam, ao que sorri, e quem sabe, para o que decida verbalizar conosco. E nessas percepções, legitimá-las no modo como as conseguem, como significam, tendo a oportunidade de descobrir sobre suas leituras de mundo e do que as afetam, nos revelando tanto os efeitos dessas marcas, quanto a sorte de aprender sobre suas fragilidades (poderosas), pelas crianças. Te convido a concordar com Rita de Cássia Marchi (2011, p. 392), que somente as crianças conseguem descobrir, aprender e analisar algumas realidades por suas culturas infantis, porque “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas, e são capazes de efetivamente expressá-los”.

Para fechar, diante do que viemos pensando, crescentes reconhecimentos de crianças ou infâncias LGBTI+, ou pintosas, vivas pelo mundo ou em memórias, não é resultado de uma mirabolante-intergaláctica-demoníaca rede de doutrinadores de inconformidades corporais e afetivas, ela é motivada pelas coragens, resistências e lutas que contemporaneamente tem sido mais encorpadas e apresentadas em nossas sociedades. Essas crianças não passaram a existir apenas agora, talvez agora estejam sendo vistas, reivindicadas ou menos invadidas pelos adultos que lhes cruzam. Podemos conviver e escrevê-las para que seus e nossos (super)poderes sejam pela possibilidade e potência à vida, a sermos inconformadamente e (i)nominadamente quem e como bem-quisermos, que tenhamos os mesmos poderes e coragens que Docinho, Florzinha e Lindinha, personagens do desenho animado que intitula esse capítulo, lanchando e combatendo a todos os mal-dizeres, mal-fazer e mal-querer sob nossas criancices, infâncias e corpos.

E você, o que escolhe? Desejo que até aqui, tenha produzido outras curiosidades sobre a infância, tomara que elas te levem às alegrias com as suas e outras crianças. Logo mais irei

te apresentar a outras seis, vivas nas memórias de seus adultos(as), que compartilharam conosco suas experiências infantis e escolares atreladas a seus corpos e afetos. Antes, vou contar rapidinho como planejei esse nosso encontro e o que elas me permitiram pensar-sentir-investigar. Te conto como ter sido nomeado de Baitola, quando fui criança, é parte de como me instigo a escrever (Evaristo, 2020) e pesquisar corporificado (Haraway, 1995) sobre nós.

Escrevo, porque como canta Gal Gosta (1986), respeito muito nossas lágrimas. Mas ainda mais nossas risadas.

3 CHEGA O PROFESSOR MENINA: UMA BAITOLAGEM CIENTÍFICA

Figura 7 - Amem vivas as baitolas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

3.1 ATIVIDADE EM TRIO: AS TRÊS BAITOLAS DEMAIS²⁵

Antes de atravessar o portão da minha escola na infância, neste dia, produzi afetos resistentes diante do que não podia ser, do que decidiram não me permitir.

Era mais uma tarde, no contraturno da nossa aula, em que minhas amigas ensaiavam uma apresentação de líderes de torcida para o encontro dos jogos estudantis da minha cidade. Nenhum menino foi convidado para estar nessa dança, mas isso não significa que nenhum gostaria de estar, ou que não é coisa do gênero deles. Eu queria muito, era um menino dançarino. Não precisei da negativa da professora que as ensaiava para entender que não era bem-vindo ali, eram poucos anos de idade, mas de uma infeliz capacidade de assimilar os lugares que nossa cultura de gênero ou sexualidade nos aprisiona. Mas insisti para estar perto do que produzia esse meu bem-querer, que não dizia sobre ser uma menina, mas sobre poder fazer o que elas podiam, dançar, como também era o desejo da criança Alex. E foi assim que perguntei se poderia confeccionar dez pares dos pompons, de papel crepom, que elas usavam nessas performances. A professora deixou.

Corri para casa, ansioso para fazê-los, muito mais para poder experimentá-los, os fazerem vibrar junto do meu corpo. Recorta dali, cola daqui, balança, todos prontos, deu o horário do ensaio. Da minha casa até essa escola, eram oito quadras, meu intervalo para afetar-me com o que representavam e me faziam sentir, foram passos preciosos em um pequeno tempo e espaço que podia me divertir e ser, antes do que entrar para o portão da escola me proibiria. Eu bem-quis segurar todos nas mãos, repassar a coreografia decorada para a plateia que se tornou minhas vizinhas, saltar entre qualquer degrau e meio-fio para sentir a leveza que é a possibilidade de produzir o que se quer sentir, talvez do que se é. Quanto mais perto da escola, menor o passo, maior certa despedida de queridos momentos, o que não fazia muito sentido na minha cabecinha, e ainda não me fazem, mas era sensível. Estou na esquina da escola e vejo seu portão.

Também vejo um homem abrir a janela do carro e me dizer: Hmm, baitola!

Eu tinha oito anos de idade.

Demorou e custou escrever esses parágrafos, rememorar cenas e sentimentos, perceber os efeitos das suas permanências. Mesmo que pareça, nesse dia não revelaram minha identidade, a caracterizaram por minhas expressividades (dançantes), com recursos estereotipados da nossa cultura, de quem é e como são as Baitolas. Em pesquisa, descobri que

²⁵ Decerto foi nesse desenho que virei baitola, ele passava todas as manhãs na TV Globinho, chamava-se “As três espãs demais”, Sam, Clover e Alex.

a presença mais antiga, que se registra, desse termo, representa uma leitura racista e eurocêntrica sobre alguns povos indígenas da etnia guarani com o espaço do Baito, encontrado em Gilberto Freyre (2019). Sendo um lugar fechado em algumas terras indígenas que tinha como função guardar instrumentos musicais, aprender atividades de subsistência e culturais, onde separavam-se os meninos quando atingiam a puberdade. Isso, descrito, intencionava ensinar o domínio sobre as mulheres da aldeia, a tratá-las como resto, inferiores, com quem não se abre intimidades. Era também onde aprendiam a produzir afinidades e virilidades com seus pais e amigos, outros homens, propiciando o que entenderíamos como homossexualidade (Freyre, 2019).

Anos após essas descrições narradas em textos e cartas de padres-jesuítas-portugueses, analisados pelo autor, Baitola tem outra ascensão historiográfica. Em 1913 desembarcou no Brasil o britânico Francis Reginald Hull, engenheiro ferroviário, com a tarefa de construir a Estrada de Ferro de Baturité (Ceará), para escoamento da então maior produção cafeeira do país. Nessa época, nas engenharias dos trilhos de trens, a largura que separa as faixas de madeira ou ferro, eram chamadas de bitola, mas para a pronúncia anglófona e inglesa, como a desse imigrante, a letra *i* pode soar como “*ai*”, daí que a dizia “*baitola*”. Há também fofocas que especularam que ele tinha envolvimento com rapazes das obras, que era exigente com seus trabalhos, o que não propiciava simpatias por ele. Por isso, quando o viam chegando, dizem que alertavam com “lá vem o baitola”, como reportou Leonardo Igor (2020).

Uma raiz terminológica para Baitola exige ponderação, segundo Josenir Alcântara de Oliveira (2017), quem registra que os vocábulos do Ceará, onde trabalhou Francis e onde viviam guaranis, é uma soma entre tupi-guarani, português e outras expressões africanas e europeias, uma sobreposição linguística-histórica. Há essas narrativas sobre a construção das ferrovias, e há as relatadas em *Casa-Grande e Senzala*, de Freyre (2003), em que suas ocorrências revelam lugares, tempos e significados diferentes. Enquanto para mim e Francis Baitola foi exercido como prática cultural-homofóbica, para as aldeias (mal)escritas pelo sociólogo, Baitola era um jovem indígena que frequentava o *Baito*, sendo que essas (con)vivências não representavam pecados, fobias, e mesmo homossexualidades. Diferenças que evidenciam (re)construções de culturas e linguagens, das suas disputas (des)coloniais.

Nessas (re)invenções, tornou-se um adjetivo do glossário homofóbico brasileiro, mas também como tento, um “adjetivo”, “identidade”, uma “experiência”, resignificada no pajubá, nos nossos afetos, nessa pesquisa. Embora sem outras fontes etimológicas, como

confirmam dicionários²⁶, nós Baitolas, crianças e adultos desmunhecados, não deixamos de conhecer seus sentidos na informalidade de nossas vidas. Sabemos que ao ser selecionada, funciona como uma arma que tenta nos diferenciar, ridicularizar, excluir, matar. Sabemos que ela reage para proteger o exercício da cisgeneridade e da heteronormatividade. Temos ciência dos seus autores(as) e seus movimentos. Com ela nos inscrevem, mas reiteram quem também são. E quando ocorrem entre “homens”, “meninos”, como nessa minha história, fortalecem que ambos somos aquilo que o outro não é.

Quem a dispara, aparenta um medo de “também encontrar feminilidade” em seus corpos, como esse homem do carro, os pais nas reportagens, e outras gays “anti-afeminadas”. É um movimento de higienizar-se e sujar o outro (Carneiro, 2005). Baitola, como Bicha e Viado, nasce do discurso, contrapõe a masculinidade cisgênera e heterossexual, e é lançada como um torpedo que tenta um aniquilamento (Oliveira, 2017). Parece mecânica a reação que têm ao nos reconhecerem, nos estranhando, eles juram suas regularidades, normalidades, e para isso precisam demonstrar suas negações a baitolagens, demarcar seus alvos. Em bando parecem funcionar como uma orquestra de terror.

Seu acionamento nunca foi desprezioso, nem apenas uma nomeação, também foi uma experiência histórica, cultural, de (demarcação da) diferença, de exercícios normativos para o corpo e os afetos, de resistências, de sensações. São esses movimentos vividos, que registro da sua (r)existência para utilizá-los como ferramentas analíticas, como ato de produzir conhecimentos, como tentativa de ressignificar, parte do que sou e que move essa pesquisa. Pois ter sido uma criança baitola é uma parte representativa da minha parcialidade (Haraway, 1995) nesse trabalho, ela não me deixa esquecer do poder das palavras, ao que e como me interessa. Sigo com ela, ampliando nossas baitolagens, como um movimento de produção de conhecimentos, que marca-(no)-texto e em (jogos da) memória, que potencializa a ciência infantilizando-a.

3.2 MARCA-(NO)-TEXTO E JOGO DA MEMÓRIA: BAITOLAGENS E AUTOBIOGRAFIAS DE INFÂNCIAS LGBTI

Divido com você como continuaremos trilhando. Nos encontraremos com mais histórias infantis como foi agora a pouco, elas tornaram-se narrativas autobiográficas, construídas por meio de conversas virtuais realizadas no ano de 2024, com seis

²⁶ Michaelis (2024); Aurélio (2024).

convidados(as) LGBTI. A escolha desse recurso compromete-se à legitimação de suas memórias e interpretações, na intenção de evidenciar, deslocar, afetar, ao que propõe Aparecida de Jesus Ferreira (2015), que ao conhecê-las, ao cruzarmos portões, cenas e sentimentos desses universos do(a) outro(a), experimentamos (des)gostos anteriormente desconhecidos, descobrimos as engenharias da nossa sociedade, seus efeitos nos cotidianos dos autores e um desconforto que pode impactar em empatia e (des)posicionalidades.

O que convidei elas(es) a refletir, confluíram em mesmos interesses iniciais, seguindo por diferentes curiosidades na medida em que fomos conversando. Cada questão, buscando dialogar com o objetivo da pesquisa, foi teoricamente e politicamente elaborada. Com elas, apresento nossas identidades, de gênero, sexualidade, raça, classe, nossas atuações, escolaridades, territórios, idades e religiões, para localizarmos quem foram essas crianças e quem são seus(as) adultos(as). Também conversamos sobre infâncias e crianças LGBTI, processos de identificação, relações com os adultos(as), com a família, a igreja, os serviços de saúde, outras crianças e a escola, movimentando nosso interesse central. Ainda foi possível perceber que efeitos essas infâncias causam na atualidade, que desejos elencam como necessidades às suas experiências, o que achavam que suas crianças diriam para quem se tornaram. Todas elas num processo de rememoração, tensionando reflexões, deboches, emoções.

Experimentando que repensar nossas infâncias pode gatilhar sentimentos, diante do que ocorreu nesse período, conversei com o Psicólogo Marcelo Ubiali Ferracioli, meu professor na graduação e com a Psicóloga Jussara Prado, da minha cidade. A quem reitero meu agradecimento. Ele e ela, responderam minhas demandas de como acessar cuidadosamente essas memórias, compartilhando seus conhecimentos sobre escuta, atenção, gestos e possibilidades diante de mal-estares. Desfizeram minhas inseguranças me lembrando que como gente, também conseguiria notar, acolher, cuidar, se fosse necessário. Certamente sentimos (muito e diferente) em cada um dos seis encontros (individuais), mas aposto que dividir minha parcialidade sobre a interpretação de nossas infâncias, localizar-me como ativista, bicha, professor e criança baitola, transparecer as informações da pesquisa, atrelado ao que me ensinaram, foi também o que garantiu que nossos encontros ocorressem regularmente nesse aspecto. E corroborado pelos(as) convidados(as) quando perguntei do impacto da conversa e todos retornaram afirmando sua(s) importância(s).

As questões versavam às ocorrências de marcas culturais na infância e na escola, buscavam resistências para evidenciar e questionar os deslocamentos de suas normatividades.

Também agiram para contradizer a política de perseguição e adoecimento dessas infâncias e crianças, que em comum acontece quando reduzem-nas a gênero, sexualidade e raça, querendo saber o que mais elas eram para além delas ou com elas? Foi assim que conheci e te apresentarei quais eram suas brincadeiras preferidas, doces, filmes, artistas, novelas, desenhos, o que não gostavam e ainda não gostam de comer, quem foram seus(as) amigos(as) e professores(as) preferidos(as), se eram do time do biscoito ou da bolacha (Anexo A). E outras curiosidades que eles(as) mesmos(as) nos disseram. Foi uma tentativa de saber (mais) deles(as), mas também de propor-se como uma pergunta que pode transcender a essas páginas, quem sabe chegando e desfazendo suas próprias questões, ao que você questiona e se interessa de uma criança.

Nossos momentos individuais duraram de 40min a 2h, entre dois meses, sendo nossos diálogos transcritos para serem interpretados. Quando organizados para serem apresentados, tornaram-se narrativas autobiográficas, que como na proposta de Marcio Caetano (2016), articularam fenômenos individuais e sociais. O pesquisador afirma que essas escritas de trajetórias de vidas ultrapassam seus protagonistas, apresentam-se num contexto social e revelam as relações que temos com outras gentes e histórias, podendo conectá-las, “numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica individual” (Caetano, 2016, p.33). Recorrer a autobiografias, e a uma teorização sociológica da infância, transfeminista, antirracista e descolonial, em suas intersecções, colabora para o que afirma “compreender as narrativas como resultado de práticas cotidianas as quais, por sua vez, podem ser vistas como históricas e denunciam as regras que as governam e as produziram” (Caetano, 2016, p. 33), o que evidenciam e deslocam.

Recebemos para nossa conversa, seis narrativas autobiográficas de pessoas adultas, convidados(as) que conheço por seus ativismos, trabalhos e pesquisas. Os(as) acompanho nas mídias sociais, mais especificamente no *Instagram*, onde os(as) convidei para participar dessa pesquisa, depois de aprovada no comitê de ética da universidade²⁷. Então o que contaram, individualmente, é uma releitura, uma visita às suas infâncias e escolas. Por isso, estamos conversando sobre a infância de pessoas LGBTI, que entendi diante de nossos quadros, serem formadas, aqui, por memórias (super)poderosas de suas crianças e educações. Estudá-las, neste momento, não significa que crianças LGBTI+ não existam, ou não possam fazer ciência. Espero conhecer suas perspectivas logo mais! Mas neste momento, quero correr

²⁷ O projeto e as questões que já me deixavam curioso para essa pesquisa, foram submetidos à análise do Comitê de ética, na Plataforma Brasil. O parecer de aprovação possui o seguinte registro: Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 80103324.0.0000.0105, parecer nº 6.949.376.

contra o tempo e tentar capturar infâncias já vividas, mas não contadas. O que continua movendo curiosidade, inclusive com o aspecto geracional.

Ao conversarmos entre adultos, o que produzimos sobre a infância, perpassou ou foi originado de memórias, de memórias individuais que coexistem nas coletivas e mesmo nos esquecimentos delas, como argumentam Felipe Marta e Plácido Mendes (2021). Do ponto de vista historiográfico e sociológico, elas são uma alternativa para (re)construir histórias, especialmente em contextos em que é uma fonte relevante para sua preservação, como acredito ser para essas infâncias. Mas remetê-las, como afirmam os pesquisadores, é uma reconstrução do passado de forma seletiva, consciente ou não, evidenciando e ocultando determinados aspectos de acordo com o que eles representam ou fazem sentir, com o que (não) se importam, (não) se incomodam, com os esquecimentos que são também forças para seguir adiante nas suas trajetórias (Marta; Mendes, 2021).

Essas (nossas) memórias enquanto território de reflexão, não narraram ao pé da letra o que foi que ocorreu, mas elaboraram cenas que oportunizaram conhecer, sentir e interpretar seus passados e presentes. A atenção sob elas não está em atestar suas veracidades, mas à análise dos efeitos que lhe causaram para serem selecionadas (Marta; Mendes, 2021), como isso atrela-se em sociedade (Caetano, 2016) e em suas percepções atuais. Quero que essas outras (Carneiro, 2002) narrativas, reajam à disputa colonial da memória, como escreve Grada Kilomba (2019), enfraqueçam a colonialidade da infância e da escola, pelas máscaras que retiramos de uma pretensa histórica de criança ideal e (im)possível. Queria eu desconfiar dessas memórias, porque sobretudo acredito que gostaríamos de ter outras. Nesse sentido, os questionamentos relevantes, por aqui, não são sobre sua existência, mas seus acontecimentos. Ao invés de perguntarmos: isso foi real? Proponho o caminho em que refletimos: como resistimos à realidade rememorada? Para que outro questionamento extrapole esse texto: Que personagens somos nós nas memórias das crianças?

Estaremos a frente, num movimento descrito por Caetano (2016, p. 34-35), em que (essas) narrativas autobiográficas:

toma o discurso sobre o sujeito como o centro de interesse e fundamenta outra perspectiva do fazer ciência. Ela propõe que, por intermédio de relatos particulares, outras dimensões mais amplas sejam articuladas para o entendimento dos fenômenos sociais e, por conseguinte, pensadas suas sequelas nas trajetórias dos sujeitos. Levando em consideração que nas narrativas, como nas memórias, o passado se reconstrói discursivamente de maneira não linear, com superposições de tempo, reflexões e espontaneidade, o que retorna não é o passado em si, mas a (re)leitura das imagens e experiências armazenadas na memória estimuladas em um

determinado presente e sob certas circunstâncias. Em outras palavras, não é o passado linear que se reconstitui na narrativa, e sim tudo aquilo que foi privilegiado na experiência que marcou nossos corpos e auxilia na forma como nos colocamos no mundo hoje.

O modo como apresentarei essas infâncias para você, não representa necessariamente como fui apresentado a elas, porque às vezes as primeiras informações divididas, surgiram nos últimos minutos dos nossos encontros, como entende o autor supracitado. Meus interesses nessas descobertas me conduziram a discutir o a) contexto de suas infâncias, b) se fomos crianças LGBTI, c) se crianças LGBTI existem e d) que experiências rememoramos da escola, temas que apresentam distintos conceitos e ideias, pela variação de seus conteúdos. Essa foi uma organização e enfoque possível, para mim, como tantos outros seriam, e como certamente será para suas próprias curiosidades. Eu me esforcei, mantendo a certeza de que deixo escapar observações, me animando em conhecer as que foram possíveis pra você.

O que reflito e questiono adiante nas narrativas compartilhadas, com a sua ajuda e a de outros(as) autores(as), serão análises interpretativas, mediante apresentação de suas histórias. Por entender que esse trabalho, ao buscar reflorescer o campo da sociologia, concorda com Norman Denzin (1994), que só existe interpretação nas ciências sociais, nada fala por si, o desafio é a arte de dar sentido ao que foi construído e descoberto, à compreensão do leitor. Interpretando, com referência à Elisabeth Graue (1998), que a defende como um processo complexo e recursivo, por isso sem receitas, objetivando construir, movimentar e narrar em texto, abordando seus conteúdos interpretados por meio de teorias. O que interpreto, com você, são movimentos relativos às marcas em discussão, na infância e na escola, transformando-as em ferramentas analíticas, questionando seus efeitos.

Você perceberá que algumas memórias ou ideias, vêm e voltam, são lá e cá analisadas, e algumas estão onde estão porque foram recorridas para contextualizar as reflexões dos(as) convidados(as), mesmo que digam sobre temas não centrais da parte em que se localizam. Interpretá-las foi babado, do mesmo modo como recebi elas em nossas conversas, nada linear, nem tão fácil de serem selecionadas, acionadas, compartilhadas. Essa perspectiva permitiu com que nossas parcialidades continuassem ecoando nos nossos envolvimento, e é justamente quando elas encontram-se, produzindo estranhamentos *entre* nós, é que interpreto e divido *entre* texto com você (Favero, 2020), apoiado nas teorias adotadas. Me parece bonito reconhecer que esse movimento mais se aproxima do jeito que minha avó Rosa me contava seus saberes enquanto tomávamos chimarrão, ou quando aprendia sobre o mundo jogando xadrez com meu avô Ruy, uma conversa com história, afeto e parcialidade.

4.1 INHAÍ, ATENÇÃO À CHAMADA:

Acho esse momento chique, pois tive a sorte de conhecer diferentes histórias de crianças que vivem nas memórias de seis pessoas LGBTI. Nesse primeiro momento, te apresento cada uma delas e suas memórias compartilhadas, no contexto de suas infâncias e também de suas adultez. Seus conteúdos convergem entre suas casas, famílias, religiões, amizades, experiências de saúde e seus interesses. Alguns(as) ampliaram suas lembranças em determinados assuntos, esquecendo outros (Marta; Mendes, 2021), por isso suas diferenças. Em cada uma delas, podemos perceber o que decidiram dividir conosco, que efeitos elas os(as) causam, suas denúncias e anúncios.

Essas primeiras narrativas colaboram para localizarmos (Haraway, 1995) o contexto de infância dessas crianças. A complexidade de temas e realidades que selecionaram, servem também como ferramentas analíticas para percebermos suas intersecções. Elas não serão aprofundadas, porque entendi que ao discutirmos como nos tornamos LGBTI, elas são retomadas, articuladas, ilustradas. Suas apresentações nos indicam onde e como circulavam essas crianças, o que também eram para além de gênero, sexualidade e raça, revelando como alguns discursos ainda os(as) afetam. Quero combinar com você para que as compreendam como um fragmento de suas histórias de vida, jamais são representações estáticas ou retratos fiéis de quem são, eles e elas são muito mais que as partes de suas vidas cedidas para nós. São memórias (d)e crianças superpoderosas que resistiram por suas vidas.

Crianças e seus adultos(as), Giorgia Prates, Toni Reis, Nick Nagari, Pedro Jorge, Alícia Krüger e Amiel Vieira²⁸, sejam bem-vindas e bem-vindos, bem-queridas(os) nessa conversa!

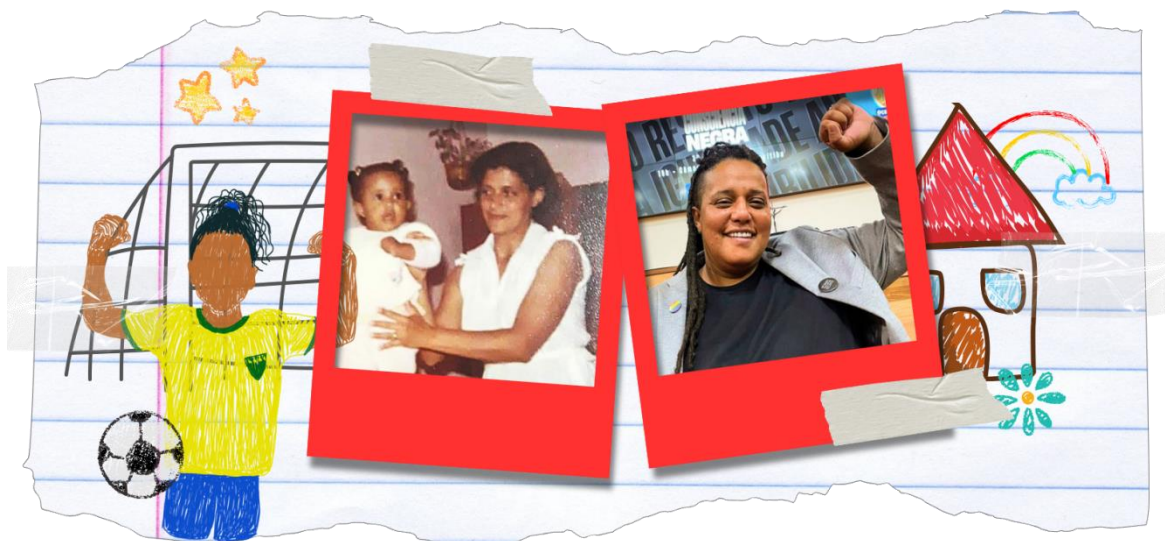
4.1.1 Giorgia Prates

A primeira convidada que quero te apresentar é a Giorgia Prates, que se identifica como mulher cisgênera, negra, classe média, sem deficiência, lésbica, tem 46 anos de idade, sua religião é a Umbanda, é politicamente de esquerda e atualmente mora numa região central de Curitiba, onde foi reeleita vereadora (2024). Já trabalhou com foto jornalismo, direção de cena e de criação. Nasceu e cresceu em São Paulo (SP), numa

²⁸ Todos(as) permitiram usar seus próprios nomes nessa pesquisa, bem como cederam fotos de suas infâncias.

periferia da Zona Leste, numa casa com seu pai, mãe e quatro irmãos. Seu pai trabalhava à noite e sua mãe, entre tantos trabalhos, foi vendedora de loja de sapato. Ela conta que embora fosse um cenário de dificuldades, seus pais “batalharam muito para colocar comida na mesa”, e ainda cuidavam de outras crianças que moravam na mesma rua. Viveu uma infância em que aprendeu com sua família a dividir o que tinha, como também teve de aprender estratégias para não sofrerem preconceitos por serem negros(as), ou “taxados” de “maloqueiros”, “escandalosos”. Para ela, sua mãe foi responsável por ter uma infância “maravilhosa” (Figura 9), porque embora em contextos de desigualdades e discriminações raciais fora de casa, sua mãe fazia com que essas diferenças não existissem e não fossem reproduzidas por ela e seus irmãos. Foi para ela, na adolescência, ao contar sobre sua sexualidade, que ouviu que embora pudesse ser difícil, estaria com ela. Antes da Umbanda, frequentou a Igreja Batista, onde “jogou muita bola”, e embora sendo a única lésbica, a única a não usar vestidos, não ouviu críticas nesse espaço, “não sei pelas minhas costas”, disse. Giorgia foi uma criança que pode “brincar de tudo”, porque sua mãe sempre a permitiu, inventava espada com jornal, com papelão, mas sua brincadeira preferida era o futebol. Suas irmãs até reclamam que ela não brincava junto, e pra isso ela aprendeu a negociar na brincadeira da “casinha”, sendo o “marido que vai trabalhar”, assim ela voltava a jogar bola. Também gostava da bala de caramelo que a sua mãe fazia na pia de casa, é do time que sempre “comeu de tudo”, menos caldo de cana, teve uma professora importante na sua infância que lhe mandava cartas sobre filósofos e suas teorias, a Ioná. Era fã do filme A cor púrpura, do MacGyver e de He-man, teve uma amiga, que logo mais te apresentaremos, a Ive, e assume posição no time da bolacha, “lógico, né?!”, disse. Ah, depois de um tempo na escola, entrou pro Grêmio, e aí “se rebelou”, foi também na fase em que “pegava geral, mesmo”. Que delícia, né?!

Figura 9 - Giorgia



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.2 Toni Reis

Outro convidado é o Toni Reis, que se identifica como homem cis, branco, gay, celebra 60 anos de vida, também mora em Curitiba, é casado há 34 anos, com “uma pessoa que eu amo de paixão”, tem três filhos “lindos” e identifica-se como “da família tradicional gay, católica, curitibana”, que “não trocou de marido, nem tem amante”. Nasceu em Coronel Vida (PR) e também viveu parte da sua infância em Pato Branco (PR), numa casa com sua mãe e seus irmãos, seu pai faleceu quando tinha um ano de idade, e disso até nos conta que não se tornou gay por “ausência de pai, até porque meus irmãos, por tudo que consta, todos são héteros”. Sentiu que aos 12 anos começou a ser excluído e viver discriminações homofóbicas, o levando a pensar em suicídio três vezes. Conta que fez todas as simpatias possíveis: “tomar leite de égua no colostro, tomar batida de amendoim, tomar suco de jabuticaba”, foi num urologista que o disse que “poderia ser homossexual” e o receitou: “ir para uma cidade grande, aprender línguas, se possível viajar para o exterior, ter uma boa profissão”, “porque se ficar no interior, vai sofrer muito”. Também recorreu a diferentes fés, procurou um padre que o mandou fazer novena para Nossa Senhora do Socorro, “que curava os doentes”, já que estava sendo “pecador e doente”, ordenando que se tivesse uma recaída, precisava voltar no primeiro dia da novena. Bastava ver o Tony Ramos na televisão para recair, tornando aquela reza uma “quarentena”. Foi nessa religião que, num encontro vocacional, Toni cantou e dançou Sidney Magal e Ney Matogrosso: “eu

rebolei tanto, rebolava igual a eles, e fui aplaudidíssimo” e no final um “diretor espiritual” disse que embora bom artista, não dava para ser padre. Debochadamente, hoje entende que “na verdade eles não queriam concorrência”. Também procurou um pastor evangélico, e por meses frequentou o “momento de cura” nos domingos, ao lado de quem tinha “câncer, catarata, reumatismo, todas as doenças”, contou. Foi a um “pai de santo” que disse em “em nome de uma entidade” que ele tinha uma “pomba gira de sete saias, duas cabeças” e por isso ele era desgovernado, mas que “um homem não pode gostar de outro homem”. Mais velho, aos 19 anos de idade, mudou-se para Curitiba para estudar e se formou na Universidade Federal do Paraná (UFPR), aos 23. É formado em Letras, Pedagogia, e está concluindo o curso de História. É especialista em sexualidade, mestre em filosofia, ética e sexualidade, doutor sobre LGBTfobia na educação, e pós-doutor em legislação e políticas públicas. O que o move a estudar é fazer do conhecimento instrumento de luta, para que, como disse: “nenhuma criança, nenhum adolescente e nenhum jovem sofra o que eu sofri durante a minha infância, minha adolescência. Toni contou que amava a escola, que sua aula começava às 13h, mas às 11h30min já estava no portão da escola. Ele também gostava de brincar de pegador (queimada), gostava de doce de abóbora, sempre comeu de tudo “até pedra”, sua professora favorita desse período foi Amélia, e sua amiga, Clara. Foi fã do filme Lagoa Azul, do Sidney Magal e do Tony Ramos, da novela Pai Herói, do Programa do Chacrinha, e claro, como bom paranaense me respondeu que era do time da bolacha.

Figura 10 - Toni



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.3 Nick Nagari

Nick Nagari, também aceitou se juntar a nós. Ele é uma pessoa não-binária²⁹, bissexual, negro, classe média, sem deficiência (Figura 11), está estudando e sendo bolsista na Unicamp, em Campinas (SP), região onde reside atualmente, um tanto que afastado do centro da cidade, mas numa região elitista, reconhece. Tem 27 anos de idade, é agnóstico e de esquerda, “esquerda radical”. Cresceu num bairro no subúrbio do Rio de Janeiro (RJ), onde morava com sua mãe, num mesmo prédio da sua tia e da sua avó, com quem convivia enquanto sua mãe trabalhava. Ele conta que sua avó estudou até a quarta série (atual quinto ano) e trabalhou como faxineira de escola, o que considera um fator relevante em que ela “pegou a visão da educação”, incentivando sua família a fazer ensino superior, nos anos 1980. Sua mãe gostava muito de penteá-lo quando era criança, com direito a pompom e trancinha, mas também “passava química” no seu cabelo, para tê-lo “para baixo”, vestido era algo que ele ‘odiava”, em contrapartida à calça colorida da banda Restart. Foi bailarino na creche, e também judoca na escola. Na infância, foi bolsista num colégio privado, então conviveu “só com gente branca”, era “ele e três pessoas negras na sala de quarenta crianças”, isso o fez viver, cedo, a “demarcação que era negro”, que não era como as “outras meninas” e não conseguiria ser, porque ser menina era atrelado a ser branca, refletiu. Contou também, que enquanto a essas meninas (brancas) os adultos preservavam falas em suas presenças, fazendo-as de “sexo frágil”, ninguém evitou dizer algo em sua frente. Com essas experiências, afirmou: “enxergo muito essas junções de ser uma criança. Eu enxergo muito que o racismo moldou toda a experiência que eu tive, inclusive a de gênero e sexualidade naquele momento”. Estudar era uma responsabilidade reiterada pela sua família, principalmente para a manutenção da bolsa, o que o fazia se sentir “pressionado para ser uma criança prodígio”, e que ser “o mais inteligente” era vinculado a equiparar desigualdades e diferenças de gênero, raça e classe. Quando estava na casa da tia, que era professora, estudava na sua companhia, era “muito cobrado para se superar e ser o melhor”, o que o deixava nervoso e descobriu que o afeta até hoje. Com esses sentimentos, dividir que era “LGBT”, poderia ser arriscado, e quando fez, sua tia deixou de falar com ele: “uma ferida aberta por muito tempo, que hoje cicatrizou”. Nesse período participou da igreja católica, mas deixou de crer quando afirmou-se bissexual e começou a entender o racismo, a misoginia, e a responsabilidade histórica dessa religião com essas opressões.

²⁹ Nick seleciona pronomes ele/dele.

Toda semana, na infância, compartilhava e alugava filmes de comédia romântica com sua mãe, e com seu pai compartilhava o gosto pelo futebol, também como tentativa de aproximação. Nick, como eu, parece que abriu a ala das LGBTI+ na família. Desde os 10 anos de idade, ele tem uma certeza, a de querer ser professor, por ser “apaixonado pela ideia de ensinar as pessoas”. Entende que a não-binariedade se tornou uma recusa a esse sistema binário de gênero, que foi fortemente afetado pela sua negritude. Era uma criança chique, gostava de jogar banco imobiliário, do mousse de maracujá da sua mãe - eu também da minha - mas não era chegado em jiló. Teve a sorte de se encontrar com a professora Carla, na escola da sua infância e foi amiga da Cleo, com quem andava grudada, inclusive atualmente. Para além das comédias românticas, também assistia O resgate e corria para ver Malhação - e como eu - se acabava em Floribella e RBD. Ousadamente registra: “Biscoito, né? Sou carioca”. Aff...

Figura 11 - Nick



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.4 Pedro Jorge

Outra criança que conheceremos é a do Pedro Jorge, um homem trans, transmasculino, pansexual, preto, sem deficiência, morador de uma periferia na Zona Norte de São Paulo (SP), tem 26 anos de idade e “jogado mais pra esquerda”. Atualmente é fotógrafo, trabalha com audiovisual, é modelo e tem um projeto importantíssimo de

visibilidade de homens trans pretos por meio de fotografias. Ele também se reconhece como pesquisador autodidata. Nascido e criado no Capão Redondo, na Zona Sul de SP, morava com sua mãe, uma mulher nordestina, da Bahia e branca, seus pais são divorciados desde que tinha 3 anos e idade, mas com quem mais convivia na infância, mesmo, era com sua avó paterna, “Dona Lúcia”. A relação com sua mãe “foi muito complicada”, ele percebe que “sempre era reprimido” em “não poder andar de skate, usar calça larga, porque era de menino e ele era uma mulher”, percebia que era mais sobre o sentimento dos outros, do que pelos seus, relação que ainda perdura. Com o pai ficou alguns meses sem falar quando “transicionou”, mas foi ele quem o procurou pedindo desculpas, que embora fosse difícil, ele queria o ver feliz, momento que entende ter fortalecido suas relações. Somente quando ia para a casa da avó que encontrava mais liberdades, onde podia ser “astronauta” e ouvia dela: “tem que ter força e fé que você vai ser um astronauta”. Estudou em escolas particulares, por vontade da mãe, onde experimentou diferentes situações de desigualdades de classe e de raça, entre seus pares e mesmo com suas amigas, enquanto elas tinham casas com piscinas, ele tinha uma “casa com quarto, sala, cozinha e quintal com cachorros”. Cresceu na igreja católica por influência da avó, nesse período e por meio dessa religião, também foi entendendo-se como preto, especialmente quando o colocaram para interpretar Nossa Senhora Aparecida, “por ser o único preto”, também foi onde, em ato de confissão, disse ao padre que “queria ser um menino, um homem, ter barba” que lhe respondeu que “nunca seria um homem como ele, seu pai ou Deus, porque ele o fez assim, para morrer assim”, sendo ainda convocado a rezar 10 “pai nosso” e “ave maria” para ser perdoado. Atualmente é umbandista. Na escola, teve a sorte de conhecer um professor de educação física, “um cara preto retinto”, que o incentivou a jogar handebol, esporte que manda bem. Assim como com a professora Bianca, de artes, quem foi “uma anja” na sua vida, a primeira pessoa da escola a saber que na época, identificava-se como “sapatão”. Contou que quando começou a frequentar ginecologista, aos 12 anos de idade, ouvia que era preciso “amar a menstruação, que isso era ser mulher, era vida, coisa mais linda o mundo que Deus deu”, para além de outras perguntas que “achava um saco”. Uma vez de férias na casa da “Dona Lúcia”, acostumado a não poder ir para a rua quando não tinha “outras meninas”, estava jogando vôlei com o amigo Victor, entre o portão, percebendo a sua frustração de não poder sair, Victor disse: “você podia rezar, já que faz catequese e é da igreja, fala com Deus, Jesus, pra você conseguir vir pra rua, pra você ser você”, a partir desse episódio, todo dia Pedro ia no canto da garagem para ninguém o ver rezando, pedindo para ser um

menino. Teve um sonho de ter um carrinho de controle remoto, que se transformava no robô Transformers, ele pediu em todas as datas possíveis, mas nunca conseguiu. Ganhou uma boneca “pretinha”, que embora tenha “achado legal por parecer com ele”, pegava a boneca, colocava ela na bicicleta e brincava: “vamos dar um rolê”. Quando seu primo mais novo ganhou o dito carrinho, Pedro confirma nossa intuição, de que ele foi a criança que mais brincou, já que o primo nem “gostava muito”. Mais velho, também foi o pioneiro, ao menos a expor suas identificações à família. Na sua profissionalidade e nas artes que apronta na vida, busca realizar os sonhos da sua “própria bagagem”, transformando dores que sentia quando era criança, em arte, lutando pelo seu “reconhecimento, credibilidade” e por tantos sonhos que o pareciam impossíveis e que tem se tornado reais, alguns dos quais “nem imaginava”. Pedro foi a criança de rua que jogava “taco” - aqui na vila chamamos de “bets”, sabe? - como Toni, “comia de tudo, até pedra”, mas preferia doce de leite. Curtia Cazuza, TV Cultura, Bob Esponja, Marley e Eu e ainda assistia Chocolate com Pimenta. Sua professora favorita foi a Shirley, e a sua amiga de infância a Helen. Desafortadamente me disse sobre a bolacha e o biscoito: “Ah, dando para comer, está tudo certo”.

Figura 12 - Pedro



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.5 Alícia Krüger

Te apresento a Alícia Krüger (Figura 13), minha conterrânea, ponta-grossense nata e criada por aqui, com quem muito aprendo e sou grato pelos caminhos que abriu às nossas

dignidades LGBTQ+ na UEPG, sendo a primeira estudante trans a se formar nesta universidade. Ela é “travesti, com muito orgulho”, bissexual, branca, classe média, sem deficiência, moradora próxima do centro de Curitiba (PR), não possui uma religião em específico e é de esquerda, “até diria radical”. Atualmente ela é farmacêutica clínica, sanitaria e criminologista. Atuando como chefe da assessoria de políticas de inclusão, diversidade e equidade em saúde da SVSA, que é a Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente do Ministério da Saúde, trabalhando diretamente com a ministra Nísia Trindade, e é coordenadora do grupo de trabalho de cuidado farmacêutico à população LGBTQIAPN+ e outras populações vulnerabilizadas, do Conselho Federal de Farmácia. Ela é “uma paranaense orgulhosa”, mais ainda do “Paraná que quer construir”. Cresceu no bairro São José, um bairro tradicional e “com conservadorismos mil”, numa casa com um terreno cheio de pés de frutas. Embora de “classe relativamente baixa”, nunca “faltou comida, amor ou liberdade”. Nesse período, morava e convivia com sua bisavó, com sua avó que foi como “uma mãe”, com uma madrinha irmã da avó, sua irmã e mãe. Sua bisavó foi importante em sua história, ela era uma mulher “feminista ao extremo”, sem intitular-se desse modo, nascida em 1912 em Ponta Grossa, formada na “escola normal”, colaborou tanto na construção de escolas em cidades mais interioranas, quanto na perspectiva da bisneta e outras mulheres da família em “estudar, trabalhar, ser independente, e se quiser, casar”. Reconhece que diferente de “muitas” pessoas trans, teve uma infância “muito gostosa”, porque olha pra trás com “vontade de correr para lá de volta”, disse: “quando eu olho aquele menino, ou piá, como a gente diz no Paraná, lido pelas pessoas, eu tenho muito amor, e sou eu, eu acho que aquele piá se tornou a grande mulher que eu sou hoje”. Mesmo nesse cenário, não foi “eximida” de outros comentários “machistas”, principalmente do seu pai, que embora seja “um homem maravilhoso que ama muito”, construiu “algumas dificuldades, estranhamentos”, seu maior medo era que Alícia apanhasse fora de casa, embora a única vez que isso ocorreu, foi na sua frente, dentro de casa, do seu irmão. Também foi católica e até catequista, no período em que “transicionou”, numa experiência dual entre ser acolhida pela comunidade, receber “olhares tortos” e discursos discriminatórios velados do padre da igreja. Contou que até quando tentaram tirá-la da catequese, alguns pais e mães se manifestaram que então também tirariam as crianças. Alícia se emocionou em pensar sobre sua infância, por refletir como é produto de “mulheres muito fortes, que amaram e foram rígidas com a mesma força”, por entender que sua infância “foi fora da curva”, que “era casa sempre cheia”, porque “é um aconchego e

uma saudade muito grande”, “uma infância com muito pé no chão, pé sujo de barro”, “morando na terra, brincando com sua irmã, de todas as brincadeiras possíveis”. Lembra que quando era criança, pegava calça e colocava na cabeça para fingir que era cabelo cumprido, e que “nunca foi tolhida” pela avó, pelo contrário, ela achava “a coisa mais fofa”, inclusive quando brincava de bonecas. Ela adorava brincar de carrinho, jogar videogame de “lutinha”, do “joguinho da Barbie”, brincava de “lutinha” com o Max Steel e de repente já estava o casando com a Barbie. Quando lançou o CD da Rouge, “ficou ensandecida, queria demais” e acabou ganhando da mãe de um amigo, que é atualmente “viado” e “certamente sua mãe parecia saber”, como parecia saber que Alicia poderia ser um “amiguinho viado ou uma amiguinha trans”. Seu pai tirou um pouco de sarro do CD, mas ela também percebe que seu pai “sempre entendeu o que acontecia”. Com essas possibilidades, registrou que sentia plenitude. Ela também adorava “catar mimosa com a bisavó”, continua não gostando de goiabada ou marmelada: “chega a me dar arrepio”, disse, foi feliz com a professora Cíntia e com seu amigo, uma criança-viada, segundo ela, o Otávio, nesse período. Era fã - como eu - do filme Abracadabra. E, com toda razão, disse: “Bolacha, né, me respeita que eu sou paranaense”.

Figura 13 - Alícia



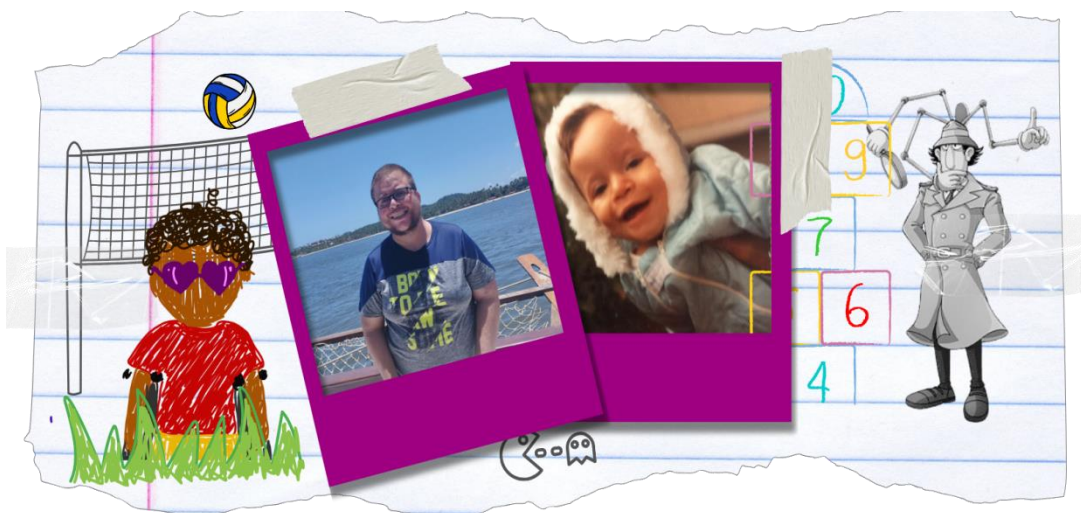
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.6 Amiel Vieira

O último convidado que te apresento, mas o primeiro com quem conversei, foi o Amiel (Figura14), uma pessoa que se identifica como transmasculina, Intersexo, com deficiência, branca, de 42 anos de idade, é ateu, “mais alinhado a esquerda” e de “classe média, acho que baixa”. Tornou-se doutor em bioética aplicada em saúde coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em ciências humanas e sociais e graduado em Ciências Sociais, e atua como diretor de pesquisa de um coletivo chamado Intersexo Brasil. Ele entende que viveu uma infância “próxima do normal”, embora soubesse desde criança que tinha um sentimento de que era diferente, “sem saber explicar o porquê”. Ele cresceu em São Paulo, numa casa com seu pai, mãe e irmãos, seus pais eram comerciantes e também evangélicos, religião que frequentou nesse período. Percebe que sendo criado nessa religião, “pessoas LGBT eram vistas de forma bem desagradável”. Desde que nasceu, foi criado em sua infância como uma menina, e aos 12 anos de idade, seus pais disseram apenas que ele não menstruariá como suas colegas de sala, porque não tinha o sistema reprodutivo “feminino”. Contudo, apenas aos 33 anos de idade, em 2015, procurando documentos para concluir o mestrado, descobriu uma carta do Instituto da Criança do Hospital das Clínicas de São Paulo, registrando que nasceu com o sistema reprodutor “masculino”, com uma variação chamada “insensibilidade parcial androgênica”, em que seu corpo é menos sensível ao hormônio testosterona. Quando nasceu, os médicos interpretaram que sua genitália não definia-se como um pênis, então optaram por retirar o sistema reprodutivo que nasceu e receitar tratamentos hormonais para desenvolver uma aparência e o gênero “feminino”. Num ato sigiloso, deles e da sua família. Essa descoberta causou “medo” porque não sabia como seria interpretado a partir de então, e também pela dificuldade de acessar informações, que conseguia reduzidamente de ativistas em mídias sociais. Com isso, a relação que a família mantinha com ele, era do “desejo de uma performatividade cisgênera de mulher, mesmo criança”, porque parecia ter “uma extrema urgência para que essa criança diferente conseguisse desaparecer para ser uma criança normal”. Amiel entende que é como se “pasteurizasse e limpasse uma ideia de criança”, uma que “agrada”, e essa, segundo pensa, “nem sempre será você mesmo”, pois “construir uma pessoa é dar vida a uma coisa e talvez nunca seja você, talvez seja próximo, mas não é você”. Contou que um momento “muito ruim” era comprar roupas, sua mãe adorava “babados”, ele “odiava”, passava mal e se escondia por horas no banheiro, certa vez

conversou com sua mãe sobre isso que decidiu continuar comprando suas roupas, mas sozinha, tendo ele apenas que aceitar. Eram “os olhos do outro, nunca os meus”, disse, “porque se fossem os seus”, me contou que escolheria peças como shorts, camiseta, roupas largas, como gostava. Percebendo suas diferenças, em relação especialmente com outras meninas, perguntava pra sua mãe: “a senhora não tem nenhuma história escondida sobre mim que a senhora queira contar?”, e sua resposta era: “não, imagina, eu já contei tudo que você sabe”. Após seu nascimento, o médico até insinuou que sua mãe poderia fazer outro bebê Intersexo, o que não ocorreu com seus irmãos. Ele foi uma criança sem muitas amizades e que conviveu muito entre consultas hospitalares. Também tocava clarinete na igreja, mas reconhece que sua irmã pegava mais fácil. Era uma criança com uma coordenação motora diferente, o que fazia com que quebrasse pratos ou copos com facilidade, deixando sua mãe descontente e ele frustrado: “quer dizer, nem nas coisas mínimas eu conseguia me encaixar”. Os sentimentos que tinha nesses momentos eram de raiva e “muita vontade de sumir”. Adorava brincar de amarelinha, jogar Pac-man, especialmente detetive, ou de imaginar um ao seu lado, como o inspetor Bugiganga, porque “ele nunca era questionado”, “tinha sempre uma saída”, “uma carta na mão”, era como ele queria ser. Ele entende que seu ativismo e suas pesquisas tem o propósito de tornar a intersexualidade não “uma coisa só negativa, mas também positiva”. Ele era fã de Maria Bethânia, de jogar vôlei na rua, de doce de amendoim, da novela Carrossel e do filme Goonies, e de modo algum de jiló. Foi estudante da professora Mara, que elegeu como preferida, e amigo da Daniela. E, claro: “Por favor, bolacha. Lógico”.

Figura 14 - Amiel



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Essas são as seis pessoas que dividiram memórias sobre suas infâncias e crianças conosco, um grupo formado por L-G-B-T-I e interseccionados pela pansexualidade, pela não binariedade, por deficiências, raças e classes diferentes (no passado e no presente). Em suas idades, apresentam experiências de 26 a 60 anos, de infâncias majoritariamente em territórios periféricos em diferentes cidades, ou em contextos interioranos. Metade deles identifica-se como brancos e a outra como negros/pretos, sendo esses(as) marcados por vivências de raça/racismo, e ambos atualmente em classe média, mesmo que em suas infâncias suas condições tenham sido mais desiguais nesse aspecto. Estudaram tanto em escolas públicas, quanto em privadas, crianças com participações em igrejas católicas, evangélicas e na umbanda. Que viveram suas infâncias com seus pais, mães, tias, avós, bisavós e com distintas experiências e sentimentos em suas famílias. Movimentando seus corpos para distintos interesses, (im)possibilidades e brincadeiras.

As crianças que contextualizaram para nós, e os adultos(as) que se fazem agora, despontaram muitas diferenças até aqui possíveis de serem teorizadas, mas essas memórias acionadas, se somam junto de outras que são retomadas e discutidas a frente, quando continuaremos pensando sobre nossas/suas infâncias e elas na escola. Esses fragmentos autobiográficos apresentam-nas em seus contextos gerais, e nos servem como ferramentas para refletirmos sobre a localidade das experiências que narram adiante. Bem como representam como suas histórias de vida e de infância são cruzadas por discursos e práticas de gênero, sexualidade, raça e classe, e suas correspondentes ideologias supremacistas, produzindo resistências em espaços como família, igreja, saúde, escola, na rua de suas casas. Para articulá-las, começarei te contando e refletindo sobre nos tornarmos LGBTI em nossas infâncias, como percebemos nossas e outras crianças atreladas a essas identidades.

4.2 PAUTA 1: FOMOS CRIANÇAS LGBTI?

Vimos pensando até aqui sobre identificações, leituras e nomeações de crianças LGBTI(+), conhecendo e refletindo histórias de como crianças se apropriam e resistem a construções das marcas sociais por meio de suas reinvenções e movimentos. Crianças que são marcadas por expectativas culturais, apresentadas e reguladas majoritariamente numa dinâmica adultocêntrica. Às vezes os ambientes que circulam acolhem seus jeitinhos, outras vezes são alvos de correções, punições e mesmo violências, como discutimos inicialmente e pudemos perceber nessas narrativas. Ou seja, há nas infâncias dessas

pessoas, dos convidados e de outros(as) nossas(os), uma pluralidade (Cohn, 2013) em que acontecem, em identidade, contexto e interesse. Nessas variedades possíveis, me pareceu curioso descobrir e aprender por nós mesmas: Nós adultos(as) LGBTI, fomos crianças LGBTI?

Giorgia conta que desde pequena “destoava” das suas irmãs e das outras crianças da sua rua, era mais “masculinizada”, diferente delas, e por mais que entenda que brincadeiras não são limitadas a gênero, preferia jogar futebol ao invés de dançar como as “paquitas”, como faziam as irmãs. “Não tinha a menor paciência com essas coisas” disse ela, pois gostava de outras aventuras. Seus pais nunca tiveram preconceitos em relação a essas suas preferências, e ainda disse que sua família “sempre soube que era lésbica”, embora seu pai fosse mais “caladão”. Foi na adolescência que ela se apropriou da identificação de lésbica, mas já percebia na infância a construção desses afetos:

Sempre me identifiquei como lésbica. Eu sempre soube o que eu era. Porque tem aqueles sentimentos infantis nossos. Eu tinha uma amiguinha na rua que era Ive, ela chamava. E a gente, não sei, desde sempre na vida que a gente se conheceu e crescemos juntas, sempre de mão dada. Eu nunca brincava tipo: “eu vou ser a mãe e dona de casa”, eu era o marido da Ive. Dançar, sei lá, lambada, naquele tempo, eu era parceiro da Ive. A gente brincava de esconde-esconde, pega-pega, o que fosse, sempre de mão dada com a Ive. Então a Ive para mim... E eu via que isso era sempre... Sei lá, eu e ela sempre juntas (Giorgia Prates).

Toni viveu processos de identificações alheios, “eu não era gay, me comunicaram que eu era, em palavras de baixo calão”, especialmente porque tinha o cabelo comprido. Ele tentava não ligar para isso, mas era inegável perceber que começou a ser excluído por isso, “as pessoas não queriam fazer trabalho comigo, não queriam sentar perto de mim, não me escolhiam para eu ficar no jogo de vôlei, de futebol, eu sentia que estava sendo discriminado, e isso me doía”. Para ele, a homofobia, chegou antes do que a homoafetividade, por estereótipos, mas conta que a experiência da sua sexualidade, numa infância mais tardia, aos 12 anos, ocorreu em jogos sexuais, comuns no interior, afirmou:

Não, no interior é algo muito comum você ter jogos sexuais, então eu tinha jogos sexuais até entre 12 e 14 anos, a gente tinha relacionamento com os meninos e todo mundo tinha com todo mundo. Fazer troca-troca, pegar no pinto do outro, tomar banho pelado, ficar passando a mão, eu já fazia o gounage e não sabia o que era (Toni Reis).

Nick disse que ficou pensativo com essa questão, que embora percebesse aspectos de sua bissexualidade na infância, entre paixões com meninos e meninas, não soube identificá-las assim, “acredita que talvez, sim”. Que essa incerteza se dá porque situações de demarcações e exclusões, que às vezes identificam pessoas como LGBTI+, entende, aconteceu pra ele pela diferenciação de raça, em situações racistas, “porque a experiência de gênero de pessoas negras é muito específica, mesmo para pessoas cisgêneras”, disse. Nick não necessariamente recorreu à uma (des)identificação não binária ou bissexual, quando criança, porque “não passava na sua cabeça a possibilidade de ser LGBT, pelos discursos que sua família aprendia na igreja e repetia contra essas identidades”, mas percebia suas diferenças, mais pelo fator racial:

Então, é por isso que eu não sei responder a pergunta, sabe? Eu acho que talvez... Mas eu acho que o principal fator que impactou foi a raça. Eu acho que sim, eu vivi uma infância LGBT, mas isso, muito marcado pela raça. Se eu fosse uma criança branca, eu não sei (Nick Nagari).

Pedro tornou-se um homem trans, numa identificação aos 20 anos de idade, antes disso, na infância, foi também uma criança diferenciada e que parecia preocupar alguns adultos em sua volta, sua família, em especial, “todo mundo trazia essa observação, tipo, é uma criança diferente”, “minha avó sempre contava que eu não gostava de brincar muito de boneca, às vezes eu brincava e deixava de lado, queria, sei lá, correr, jogar bola”. Só que como soubemos, ele não podia ir à rua sem outras meninas, por isso “rezava para se tornar um menino e poder sair”, numa reza que também entendeu que esse desejo não era só pela brincadeira, também era, por exemplo, porque gostava da ideia de ter barba: “eu achava bonito aquilo, eu tinha aquele desejo”. Foi na adolescência, que inicialmente identificou-se como “sapatão”, e reflete sobre quem poderia ter sido:

É um pouco confuso, na real, assim. É algo que eu estava pensando até esses dias, de que ... Ok, eu me identificava como uma pessoa sapatão, mas muitos desejos internos era que eu queria ser visto como um menino. Eu não... Só que eu não tinha, né, as tecnologias, o conhecimento, pra descobrir que existia pessoas trans, que existia a possibilidade disso, né (Pedro Jorge).

Alicia se identificou como travesti numa adolescência próxima a dos seus 16 anos, e como bissexual aos 21 anos, conta que quando era criança, como Pedro, não conhecia esses termos, mas “tinha certeza que alguma coisa estava errada”, seu questionamento

nesse momento não era sobre afetos sexuais, mas mais atrelado ao gênero, daí que ela se inquietava:

Por que que eu não posso vestir a mesma roupa que a minha irmã veste? Por que que eu não posso fazer as mesmas coisas que as meninas fazem? Que a minha mãe faz, né? E, claro que isso tudo de um construto social muito grande, porque a gente sabe que ser menino ou ser menina não está no brincar, não está no se vestir, eu não sei te definir o que é ser mulher, o que é ser homem, o que é ser travesti, não existe um padrão, mas eu tive um incômodo muito grande de não poder exercer, talvez fora da minha casa, em alguns momentos, e isso, claro, quanto mais jovem eu era, quatro, cinco, seis anos, era muito mais livre. Ao passar do tempo, eu mesma fui me tolindo de algumas coisas. Mas eu acho que eu consegui viver uma infância LGBT, talvez não com essa nomenclatura, mas eu consegui, como eu te disse, viver alguns episódios desde a vestimenta, do comportamento, principalmente dentro de casa, mas sem entender por que eu não podia fazer aquilo em plenitude, em todos os espaços da mesma forma (Alícia Krüger).

Amiel que é um homem trans e Intersexo viveu sua infância sendo criado em estereótipos de uma menina, tendo de aprender e reproduzir feminilidades. Sua identificação trans ocorreu só quando já tinha mais de 30 anos de idade, no mesmo momento em que descobriu que nasceu Intersexo e foi submetido a cirurgias e hormonizações. “Eu não tinha uma consciência de ser uma pessoa LGBT ou Intersexo, eu vivia mais aquela ideia de que eu era uma criança diferente. Mas eu não sabia como era diferente”:

Na infância, eu era muito mais visto como diferente do que qualquer coisa. Nunca fui chamado de viadinho, coisa assim, por exemplo. Mas era sempre isolado, porque havia alguma coisa diferente em mim. Quer saber, eu não sabia o que era. Mas que estava presente, estava (Amiel Vieira).

Essas suas memórias demonstram como suas (des)identificações estão relacionadas aos dizeres e leituras de si e dos outros, aos efeitos das inscrições de marcas sociais e das suas percepções sobre a infância que perpassam suas histórias de vida, recorrendo à adolescência e à adultez para refletir esses processos e momentos. Me parece que há algumas proximidades e distinções nessas vivências, exatamente pelas diferenças interseccionadas e presentes em suas realidades.

É possível perceber como processos de identificação como LGBTI foram diversos nessas histórias de vida, não ocorrendo em sua maioria, na própria infância. Giorgia

embora dissidente em seus jeitinhos e afetos na infância entendeu-se (mais) como “sapatão” na adolescência, Toni reconheceu brevemente que não correspondia a um padrão heteronormativo, mas foi “encontrar-se” como gay quando saiu do país, com mais de 20 anos de idade, contou. Nick não se apropriou da não-binaridade ou da bissexualidade nesse período, mas não pode ignorar como a raça e sua negritude eram influentes. Pedro identificou-se como homem trans aos 20 anos de idade, depois de ser uma “criança diferente” e “sapatão”, para Alícia também foi uma identificação trans na adolescência, aos 16 anos de idade e para Amiel, quando tinha 33 anos de idade, quando viveu outro tipo de chá-revelação.

São experiências subjetivas em contextos próprios e distintos que colaboram à compreensão de que pessoas LGBTI+ não nascem assim, mas tornam-se (Beauvoir, 2014) na medida em que vivem seus processos de socialização e vão, com seus próprios interesses e (im)possibilidades, descobrindo, refazendo, nomeando e identificando quem são, quem querem e gostam de ser. Tornar-se LGBTI+, como processo fluido e inconclusível, é revelado nessas histórias principalmente por exercícios de gênero e sexualidade, em situações em que cada um(a), de modos diferentes, os resistiram também como sinônimo de bem-estar. Portanto, tornar-se, não implica averiguar o que foi que ocorreu, como uma tentativa de encontrar um “erro” para equiparar, solucionar, (des)viar do que as tornou assim. Temo que ousar descobrir justificativas para porque se é LGBTI, possa flertar com policiamentos (Butler, 2017) de padrões normativos e violentos da heteronormatividade, cisgeneridade e mesmo do racismo, reiterando um paradigma de causa-efeito (Rohden, 2008), como se fossem erradas ou impossíveis.

Mas questionar o como nos tornamos é tentar ilustrar alguns movimentos que atuaram para nossas (des)identificações, socialmente e subjetivamente. Alguns deles me pareceram processos de diferenciação (Silva, 2000) e poder de marcar (Brah, 2006), feitos por diferentes gentes para essas crianças, permitindo com que sentissem que eram seus objetos de poder (Dreyfus; Rabinow, 1995), especialmente quando eram transgressoras em algo, gerando consequências. Daí que Giorgia percebia-se diferente de suas irmãs e de como preferia brincar, que Alícia não compreendia porque não poderia usar as mesmas roupas ou fazer as mesmas atividades que outras meninas ou em qualquer lugar, que Pedro desejava ter barba e brincar com os meninos na rua. As consequências desses desencontros, classificando alguns(as) deles(as), justificaram suas exclusões (Silva, 2000), as quais foram sentidas, por exemplo, por Toni e Amiel, causadas por estranhamentos de seus corpos e

jeitos de ser, seja o primeiro em situações homofóbicas diante de sua aparência e o segundo em isolamentos que na infância não se sabia nomear, caracterizar.

Já as experiências de exclusões vividas por Nick estão (mais) relacionadas à raça, constituindo percepções próprias e alheias. A experiência de não conseguir representar um ideal de feminilidade, quando criança, deve-se, segundo contou, a ser negro, já que a atuação de gênero que o exigiam, era baseada nos modelos da branquitude, o que não alcançava: “a ideia de ser menina estava muito associada a ser uma menina branca naquele momento, então, eu não era tratada como uma menina, nunca fui assim”, disse. Crenshaw (2004, p.12) também identifica que “raça determina os hábitos e os padrões sexuais das pessoas e, também, as situam fora das expectativas comportamentais tradicionais”. O que fez com que ele, criado como uma menina na infância, fosse afetado de maneira específica e combinatória por gênero e raça, causando um peso que o marginalizava (Crenshaw, 2004). Ao se chocar com a cisheteronormatividade branca, para além de todos os afetos, também deparou-se com discursos racistas que engrossa(ram) representações de perigo às outras crianças, como escreve Stacey Patton (2015).

As três vivências trans, por aqui, também apresentam divergências de suas identificações na infância. Pedro e Amiel registram que assim se nomearam em suas adultez, mas que percebiam alguns “sinais” em suas infâncias, Pedro desejava ser visto como menino, mas por não acessar conhecimentos sobre identidades trans, não se reconheceu assim, Amiel num entendimento inicial de ser Intersexo é que se provocou a repensar sua identidade a transformando. Já Alícia, ao contrário de Pedro que queria ser tratado como um menino, questionava o direito ou a proibição de expressar-se em gestos vistos como femininos e exclusivos das meninas, era uma problematização do que podia, não necessariamente um acionamento de uma identidade de gênero. Nesse contexto, e em outros, de convivência com crianças e suas experiências afetivas, vale reconhecer que existem diferentes modos de sentir e expressar gênero, desde reivindicações de pertencimento à identidade, até ao desejo de apropriar-se de alguma estética, entende Sandra Palma Salero (2017). Crianças criativas que podem ser entendidas como dissidentes (Rodrigues, 2018), independentes (Jake Pyne, 2014), variantes (Elizabeth Rahilly, 2015), inconformes (Raquel Platero, 2014), trans (Favero, 2020), e tantas outras.

Esses entendimentos e leituras, de si e pelos outros, demandam de acesso à informação, como pensaram Nick, Pedro, Alicia e Amiel. O inaccessível à possibilidade trans, numa abrangência diversa (Surya Monro, 2010; Saleiro, 2017) de como podem ser, ao não

contemplarem a cisgeneridade-branca, é também um projeto adultocêntrico de regulação de uma criança e infância universal (Dorneles, 2010). Fortalecendo o que Lucia Rabello de Castro (2002, p. 49) denuncia de que os adultos são aqueles “que mais podem definir quem são, como são e devem ser as crianças”, por vestirem, como entende Walter Benjamin (2002), uma “máscara da experiência”. Algumas pessoas trans, segundo Natacha Kennedy (2010), não tomam conhecimento de identidades de gênero ou mesmo da transgeneridade na infância e onde circulam, às vezes também não conhecem mais crianças que se expressem como elas, o que pode as levar a experimentar sentimentos de que são anormais. “O direito à identidade e expressão de gênero passa, pois, pelo direito à informação – sobre o que se é e os direitos que se têm. A recente visibilização de crianças e jovens trans é também possibilitada pela informação” (Saleiro, 2017, p.160).

Entre todos e todas por aqui, observa-se como (noss)as ideologias dominantes e coloniais ao corpo e aos afetos, percorreram suas infâncias e processos de identificação (Brah, 2006), próprios e alheios (Silva, 2000). Como em algumas vezes produziram experiências e expressividades que na linguagem dos adultos, e de algumas crianças, nomeia-se de algum modo, em palavras e possibilidades que dificilmente chegaram aos seus vocabulários, senão em enunciados discriminatórios e impossíveis. Daí a complexidade de rememorar e tentar olhar atrás e perceber como nos tornamos quem preferimos ser atualmente, como em algumas de suas narrativas, em caminhos que não são e não precisam ser lineares ou estereotipados, mas que ao serem marcados por diferentes proibições ou segregações, não (n)os permitiram vivenciar uma autoria plena de suas identidades, desde a infância. Seus jeitinhos ou estranhezas eram quem justificavam essas (in)convivências. Conseguindo, podendo, ou não, reconhecerem-se como LGBTI, nesse período, suas histórias nos revelam que elas eram crianças que não cabiam em si (Rodrigues; Oliveira; Rocon; Roseiro, 2019), numa narrativa de infância.

Considerando essas (potentes) irregularidades, permanece outra questão: mas crianças LGBTI(+), existem?

4.3 PAUTA 2: MAS CRIANÇAS LGBTI(+), EXISTEM?

Fiz essa pergunta para cada um(a), que nos responderam:

Giorgia: Ah, existem.

Toni: Elas existem. Com certeza, absoluta.

Nick: Sim, com certeza.

Pedro: Existem. Existem total.

Alícia: Acho que isso não é sobre achar, isso é um fato, né?

Amiel: Eu acho que sim.

Ao ampliar seu pensamento sobre a questão, Giorgia disse que quando olha pra trás não há um momento que ela decidiu ser como é, ela entende que “sempre foi assim”. Contou que uma vez uma vizinha (intrometida), ao perceber que seus seios tinham crescido, perguntou pra sua mãe se não estava na hora dela colocar sutiã, quando felizmente sua mãe respondeu: “não está na hora, quando ela quiser, vai estar na hora, entendeu?”. Ela também recorreu à memória do seu batizado, aos 7 anos de idade, no Rio de Janeiro (RJ), em que sua mãe colocou um vestido verde com “rendinha branca” e foi “o pior dia da sua vida, e da sua mãe também”, porque chorou o batizado inteiro, por não gostar daquela roupa. E ainda respondeu:

E você fala, meu, em nenhum momento da minha vida houve qualquer dúvida sobre isso, sabe? Nem da minha parte, dos meus pais, dos meus irmãos. Todo mundo sempre soube que eu era diferente, que eu era lésbica. E eu acredito mesmo na existência de crianças assim, com toda certeza. Como acredito na existência de crianças trans. Hoje, se tem mais consciência disso, porque antes nem isso, né? Eu nunca tive o sonho de ser homem. Mas eu sempre fui mais masculino. Entendeu? Mas eu tinha amigas e amiguinhos naquela época que eram trans, com certeza, sabe? (Giorgia Prates).

Toni contou que parece sempre ter entendido que não queria ser menina, mas quando brincava de ser padre, colocava o vestido da mãe e talvez essa possibilidade estivesse no seu “inconsciente”. Uma de suas estratégias para sobreviver às outras crianças era ser “o mais inteligente”, pois assim elas o procuravam para ensinar, para colarem nas provas, “percebo que era um subterfúgio” disse. Ele também não “jogava bola”, mas fazia questão, comprava sua própria bola e levava pra escola, porque aí conseguia “negociar”, “sobreviver por estratégias”, “ser inteligente para ser aceito”, “driblava a LGBTfobia”. Foi entre essas memórias que ele nos respondeu:

Como mestre em sexualidade, doutor, estudei muito isso, a identidade de gênero se identifica entre 4 e 6 anos, a orientação sexual entre 8 e 12 anos (Toni Reis).

Problematizando como identificam-se crianças e infâncias LGBT, Nick prosseguiu:

Quando a gente fala em infância LGBT, é uma coisa que a gente não tem como... Aquela pessoa não se reivindica ainda, muitas vezes, mas existe uma marcação da sociedade. Então, eu acho que é nesse sentido. Aquelas experiências são tomadas como experiências LGBTs, mesmo se a criança nem sabe o que é isso. Então, eu acho que quando a gente fala de crianças LGBTs, de infâncias LGBTs, a gente está falando de experiências específicas, que são associadas à nossa comunidade, mesmo que a pessoa não se reivindique dessa maneira (Nick Nagari).

Pedro trouxe uma reflexão sobre afetos que produzimos com as crianças diante de como nos comunicamos com elas e seus quereres:

Eu acho que é mais sobre ter uma sensibilidade com uma criança, né, de ensinar ela, que ela pode ser qualquer coisa. Se, “ai, meus pais falam que eu sou um menino, menino tem que usar shorts”, mas eu quero usar, sei lá, uma saia de tule junto com uma máscara do Batman, por que não pode, né? Então eu acho que existe essa opressão, muito mais sobre a opinião dos outros. Eu sinto que os pais, eles sempre entendem isso de: “ai, meu filho está sendo isso, mas os outros estão criticando”, ao invés de sensibilidade, de olhar e falar: nossa, meu filho está assim e ele está sendo feliz, por que eu não vou apoiar ele, né? Eu acho que tem essa falta de sensibilidade, de cuidado, de dar credibilidade para aquela criança que está criando um imaginário perfeito para ela. E no final ela conta com o adulto, pro adulto, que fala: “não é assim, você não pode fazer isso”. Sendo que, o que que não pode, né? Tem tanta coisa que não pode que a gente acaba fazendo enquanto adulto. Então eu acho que é muito sobre essa superioridade também de, “ai, eu sou adulto, eu que mando” (Pedro Jorge).

Pluralizando possibilidades de infância, Alícia lembrou das crianças pretas, com deficiência, com doenças raras e que ainda têm mais “a camada” da sexualidade e do gênero, parecendo “não haver espaço para essas existências”, “nem políticas públicas para que essas infâncias sejam saudáveis”. E estendeu sua resposta:

Sobre fatos, a gente não pode ter achismos. As infâncias dissidentes, elas existem. Em gênero, em sexualidade, em raça, cor, em deficiência ou não, em classe social. Então, é um fenômeno que ele está posto, né? E a equidade, por exemplo, vem como um mecanismo, uma lente pra gente olhar a sociedade da forma que ela de fato é, com pessoas extremamente diferentes (Alícia Krüger).

E Amiel complementou:

Eu acho que sim. Havia uma criança LGBTI ali, mas que não sabia que era uma criança LGBTI. E que não tinha materialidade para entender o que era (Amiel Vieira).

Como conferimos, por mais divergentes que tenham sido seus processos de identificação LGBTI, concordaram por unanimidade sobre a existência de crianças LGBTI, defendendo-as, problematizando-as, e demonstrando como percebem a existência delas por meio de suas próprias memórias, reflexões pessoais e estudos. Me parece que recorreram à representações do que se entende como LGBTI, as (auto)reconhecendo por meio de exclusões, associações significativas, (in)sensibilidades e (des)informações. Convergindo na ideia de que embora essas e outras crianças não compreendam-nomeiem suas identidades, ou não consigam-possam expressá-las em seus gestos, têm suas vivências e sentimentos marcados e interseccionados por “inconformidades” com culturas dominantes ao corpo e aos afetos. Alícia parece explicitar esse consenso ao afirmar que não se trata de uma opinião, mas de um fato.

Nick foi babadeiro ao problematizar que sendo dissidentes em seus trejeitos ou comunicações, as crianças passam por processos de marcação de diferenças (Brah, 2006), pelas interpretações tanto dos adultos, quanto de outras crianças, como já vimos em outros momentos e na memória dos(as) demais dessa turma. Diante disso, que é preciso resistir à ânsia de batismos sobre quem são, sobre os nomes que damos a como se expressam, como conversamos anteriormente. Porque isso, que são, por sua vez, às vezes resiste a qualquer tentativa de conceito, lembra Jorge Larossa (2014). Pois, conforme Izzie Madalena Santos Amancio (2019, p.22), “identidade de gênero é uma construção cultural que deve partir da autopercepção e autoproclamação por cada indivíduo em uma dada sociedade” e o mesmo é preciso considerar sobre a sexualidade, penso. Essas crianças, ao não usarem sutiãs, vestidos de rendinha, pensarem na alternativa de uma saia de tule junto de uma máscara do Batman, serem dançarinas de Rouge, jogadoras de futebol ou fãs de roupas largas, não nos revelam necessariamente identidades, que por linguagens, configuram nossos estereótipos por contornos de estilização repetida (Butler, 2018).

São crianças (que estavam) em dissidência das normatividades (mais) estabelecidas nas interpretações e categorizações dos adultos, que são ensinadas, reproduzidas e resistidas por (outras) crianças. “Seres que rompem a relação entre gênero e sexo biológico e carregam estigmas”, diz Du Ribeiro Guari (2022, p. 24). Crianças que para Dilton Junior *et. al* (2018, p. 62) “vivem-constroem infâncias invisibilizadas e silenciadas (ou que são colocadas sob suspeita de anormalidade) porque seus modos de agir-ser despertam muitas interrogações, estranhamentos e, principalmente, incômodo”. Elas “criam outras formas de existir, diante das limitações e dificuldades, produzindo experiências outras”, afirma Samilo Takata (2020, p.

238). Suas existências nos provocam pensar que ser dissidente, considerada a fragilidade normativa, embora poderosa, de gênero ou sexualidade, é possível, se não existente, em todas as nossas experiências, já que (jamais) conseguimos ser cópias exatas, um xérox, de um perfil “original”, “universal”, “cisgênero”, sendo impossível para não brancos³⁰ ou pessoas com deficiência, como destacou Alícia, gentes distantes da branquitude e do que Anahí Guedes de Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2013) chamam de corponormatividade, dominações que cruzam padrões dessas, como outras.

Algumas dessas crianças, em dissidências, ao rasgarem os scripts que as medeiam, não necessariamente os reescrevem renomeando, reconhecê-las ou caracterizá-las, como isto ou aquilo, talvez pertença mais aos outros, do que nos horizontes e demandas de algumas crianças, como problematizou Nick. Na vivência de Giorgia, por exemplo, por “jogar bola” com outros meninos ela ouvia: *“ah, é meio moleque ela, né? “Ah, é mais menino, né?”*, *“Não, a Tais [seu segundo nome] não é menino, não é menina”*, *“Ah, é mais menino que o irmão dela”*. Toni disse que isso ocorria *“direto”*, entre *“viado”*, *“bichinha”*, *“mulherzinha”* e o que mais odiava ser chamado era *“marica-sem-saia”*. Nick disse que não lembrava de algo nesse sentido. Já Pedro, foi marcado como *“menina-menino”*, *“maria-homem”*, *“sapatão”*, *“caminhão”*, *“mas é um menino”*, e narrou que certa vez, numa competição de handebol, decidiu não usar o shorts apertado de “lycra” como as meninas do time, além do estranhamento das colegas, também ouviu de um torcedor (intrometido) na arquibancada: *“vai moleque! Vai moleque-mulher!”*. Alícia lembrou que diziam principalmente *“bichinha”*, *“criança viada”*, *“mulherzinha”*, mas que nunca a disseram *“travesti”*, *“trans”*. E Amiel, por gostar de roupas largas, camisetas, shorts, “sentindo-se livre nelas” contou que entendia estar num lugar de *“menina-meio-macho”* e acusado de *“menina-destrambelhada”*. Foram nomes e expressões motivados pela leitura de suas “inconformidades”, utilizados para caracterizá-los(as) diante da nossa cultura, em nenhum momento um acionamento próprio.

Não menos possível, continua sendo a possibilidade das crianças nos comunicarem em diferentes linguagens (Fernandes; Souza, 2020), que são meninas, meninos, que projetam que tem namoradinhos ou namoradinhas, ou mesmo que são ou podem ser LGBTIQIAPN+. Identificando-se como alguma dessas últimas citadas, nada mais fazem que reconhecerem-se na linguagem da nossa cultura, um processo que pode advir do (difícil) acesso a informação (Salero, 2017) e que demonstra como ela significa e encontra um “jeitinho” se de

³⁰ Ao usar essa expressão não estou afirmando que brancos ou a branquitude são um tipo de centro ou referência, é uma tentativa de abranger pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais que não são brancos ou lidos como.

nomear, querer, gostar. Como nas observações de Amiel que entendia que havia uma criança “LGBT” em sua infância, mas que não tinha condições para distingui-la, nas experiências estratégicas ou discriminatórias de Toni, na inexistência da possibilidade trans para Pedro. Tanto nessas crianças rememoradas, quanto nas atuais, são múltiplas experiências envolvidas em reconhecer e refletir sobre infâncias (enquanto) LGBTI, que certamente apresentam diferentes demandas ao perpassar gênero, sexualidade, raça e classe, deficiências ou doenças raras, como disseram Nick e Alícia.

Com isso, retomo que não se trata de acelerar processos de relação com o corpo ou com afetos nas crianças, incentivando que se relacionem para justificar uma sexualidade/afetividade recorrida, ou que “alterem seus guarda-roupas” se comunicarem sobre gênero/identidade de gênero. Mas que no aspecto da sexualidade, tanto podem dividir (conosco) que se afetam por gêneros parecidos e diferentes que “o seu”, quanto que (não) se identificam ao que um gênero as faz exercer. E pode ser que talvez, isso que comunicam, possa esbarrar nos contornos de algumas características LGBTQIAPN+. Essa curiosidade também parece morar nas leituras de Giorgia, quando nos disse: “Sempre me identifiquei como lésbica. Eu sempre soube o que eu era”, ou nos movimentos que cada um dos(as) demais fez ao considerar “que eram diferentes mas não sabiam o porquê, nem o que era”, ou Pedro que identificou-se como “sapatão”, mas percebeu que seus desejos estavam mais relacionados em “querer ser visto como menino”. O que e como as crianças sentem, querem, desejam para si, resguardado seu acesso à informação, prazer ao tempo, serão declarações autorais, porque elas são capazes (Marchi, 2011).

Novamente, negar suas possibilidades, de identificação ou existência, será em qualquer contexto, um discurso moral e ideológico que sustenta a intolerância diante de comportamentos, práticas e vivências que não estão em conformidade com o padrão, como pensam José Neto e Michelle Agnoletti (2008). Essa comunicação pertencente eticamente à criança (Amancio, 2019), ao cruzar nossos sentidos, conduzirão nossas receptividades, quem sabe produzindo interrogações e dúvidas de certezas, transitando convicções, colocando-se em xeque, reflete Constantina Xavier Filha (2017). Entre elas, numa tentativa de não recorrer a intolerâncias, talvez devêssemos acionar, elaborar e lembrar como e quais afetos nos referenciam às crianças. Assegurados(as) de que se nos incomodamos e maldizemos suas dissidências em trejeitos ou identificações, suas marcas poderão acompanhar seus futuros, vidas adultas, mantendo feridas e medos que são “produtos dos enfrentamentos pelo direito ao

pleno desenvolvimento de si”, analisou Takara (2020, p. 237). Porque, como gritamos nas ruas e nos textos, não há nenhum problema em ser LGBTI+.

Pelo contrário, problemas parecem surgir pelo impacto de expectativas sociais, como refletiu Pedro, sobre como muitas vezes os adultos impõem limites ao imaginário e vivências infantis, como percebemos nas histórias de cada um(a). Também nas consequências que Toni contou quando aprendeu a adotar estratégias de sobrevivência para negociar inclusões e exclusões, quando Nick destaca que determinadas experiências associam-se à caracterização do que se entende como LGBTI. São problemas que se vinculam ao estranhamento de dissidências de padrões de gênero e sexualidade, e por vezes se atrelam como um referenciamento à população LGBTI+, que historicamente se contrapôs à hegemonia dessa (mono)cultura. Agindo, ainda, na infância, como reiteração de um modelo cisheterocentrado, numa dinâmica adultocêntrica, quando com essas gentes. Quaisquer que sejam suas rotas de significação, à dissidência, ou a LGBTI+, indissociáveis do aspecto histórico e social, fazem-se por sensibilidades, ao outro, ao diferente. Mas podem, como bafônicamente disse Pedro, transitar por outras sensibilidades em como compartilhamos afetos com as crianças, colaborando com seus bem-estares. Para quem sabe nos comprometermos com memórias como a da Giorgia, da Alícia, da “Dona Lúcia”, marcadas por liberdades e proteções com suas famílias.

Desde o começo e até aqui, estivemos juntos(as) mergulhando nessas histórias de vida que nos permitiram transitar na curiosidade de atribuições de sentidos a ser LGBTI(+), ser entendido ou lido como, em movimentos rememorativos e reflexivos que demonstraram a relação entre culturas e linguagens e vice e versa. Foram práticas de linguagens, que significaram quem eram, nas suas mais variadas e sensíveis alternativas, retratando o entendimento de Kassandra Muniz (2016), em que se a língua e os discursos são frutos de interações verbais entre seus envolvidos, é uma invenção de práticas discursivas e qualquer traço semântico atribuído a identidades, decorre dela. Portanto, quando os atos alheios de nomeação, por linguagens, foram emitidos, presumiam um caráter político à sua enunciação, que não eram despretensiosos. De mesmo modo, mas em outras perspectivas, as nomeações próprias também evocaram (de) políticas. É na linguagem que percebemos mais pistas sobre quem tem o direito de marcar e como a fazem.

Essas observações semânticas e sociais construíram suas (im)possibilidades de ser e significar-se como LGBTI(+), em cenários narrativos que revelaram seus envolvidos, o que por si só já me intimida eticamente. Percebemos como seus discursos relatam o que Lauretis

(1987) e Xavier Filha (2015) escrevem sobre tecnologias e pedagogias institucionais desses marcadores culturais. Conhecemos suas infâncias, famílias, igrejas, referências midiáticas e artísticas, profissionais da saúde, algumas memórias da escola, alguns adultos, outras crianças que conviviam e suas distintas pedagogias e discursos. Narrativas que tensionaram entre normatividades e resistências (des)coloniais, sendo essas últimas, atos que evocaram às primeiras como uma resposta cultural ao controle dos scripts normalizados e esperados. De mesmo modo, atos de resistência também ocorreram quando alguma dessas crianças e suas dissidências couberam nos pensamentos, nas falas, defesas e colos de suas famílias, especialmente. Estampando o que emblematicamente reconhece Michel Foucault (1999, p. 91), onde ocorrem normatividades, também há suas resistências: “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício”, que só podem existir em relações de poder.

Como me comprometi com você, comigo e com minhas professoras, desde o começo dessa conversa, vou dividir a seguir o que essas crianças vivenciaram nas suas escolas e educações, resgatadas por suas memórias. Bateu o sinal! É hora do recreio, juntas na escola, você vem?

5 RECREIO: CENAS DE ESCOLAS

Figura 14 – Juntas, por outras escolas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Seguiremos com essas crianças por suas escolas, em atividades que metaforicamente ou debochadamente intitulei através de suas histórias, por aqui vamos ao teatro, à festa junina, aos jogos da intersérie, ao show de talentos, à reunião de pais, até a entrega do boletim. Em cada uma, entramos em cenas que nos levam à reflexão de como as marcas culturais estiveram presentes e movimentando seus contextos. Te convido para ir com elas, e para levar a criança e as suas escolas que vivem em suas memórias também.

5.1 TEATRO: “MARISÃO, UMA SUPERSAPATÃO”

Giorgia, ao pensar a infância na escola, disse que em muitos momentos não sabe identificar nas suas experiências “se era racismo ou LGBTfobia”, porque a escola foi um “período muito duro” para ela. Contou que teve uma professora, no “pré”, “crente, bem crente, mesmo”, que dava “reguada” na sua cabeça, pescoço, mão, a chamando de filha do demônio, porque ela pintava as atividades com a mão esquerda. Em situações como essa que ela se confunde sem saber se era porque “era mais masculina, porque era negra, ou realmente canhota”, conclui que era “tudo junto”. O que ela gostava era da educação física, “com a bola”, porque aí parecia que ela estava “na rua dentro da escola”. Quando já estava mais velha, conheceu uma “outra sapatão”, Marisa, “Marisão”, quem grudava os meninos na parede, como uma “sapatão livre”. Foi com ela que Giorgia pensou: “nossa dá pra ser assim, tipo, isso é vida, né, ser, só, né”. Como ela era babadeira, alguns professores tentaram fazer com que Giorgia fizesse “Marisão parar de ser Marisão”, só que ela “amava Marisão, porque Marisão era o que queria ser na vida”. Giorgia tem a percepção de que perdeu “muito tempo da vida sendo uma coisa que não precisava ter sido, graças à escola”, e que foi nesses anos e nesse espaço que aprendeu a ser “reservada, não abrir a boca para nada, se esconder, temer, ser desconfiada, tímida, envergonhada”. Até hoje ela percebe que é da escola a origem do medo da crítica, que embora atualmente consiga ressignificar, ainda é presente. Desse período na escola, destaco uma cena que contou de quando a professora corrigia os cadernos:

A professora nem olhava, na verdade, né, ela jogava no cesto de lixo, mandava pegar e voltar com o caderno desamassado no outro dia, e não fazia isso com todos, né, era comigo especificamente. Ela nem olhava o caderno de verdade, sabe, ela só pegava, passava as folhas rapidinho, já amassava o caderno inteiro e jogava no lixo. Teve até uma vez que eu acabei fazendo xixi nas calças, literalmente, porque a professora sempre me humilhava, na frente de todo mundo, né, e aí toda vez que ia chegando

a vez de corrigir meu caderno, eu ficava com vontade de fazer xixi, pedia pra ir no banheiro, e ela dizia: ‘ah, você vai agora, mas amanhã, se você pedir de novo, você vai fazer na lata do lixo’, só que o lixo era o negócio que ela pegava, né, quando ela corrigia os cadernos, e colocava do lado da mesa, na frente de todo mundo, então, eu fiquei imaginando, assim, eu fazendo xixi ali na frente de todo mundo, como se já não bastasse a vergonha que eu sabia que eu ia passar ali, entendeu, porque o meu caderno com toda certeza ia parar no lixo. Enfim, eu acabei fazendo xixi nas calças, que foi bem pior pra mim, passei uma vergonha gigantesca naquele dia, e depois também não me recuperei tão fácil disso, sabe. Aí a escola só foi piorando, ladeira abaixo, um lugar bem hostil (Giorgia Prates).

5.2 FESTA JUNINA: “MENINOS LEVAM REFRI, MENINAS LEVAM SALGADO”

Na família de Toni, com os amigos e na igreja, era a bicha, e na escola não foi diferente, também contou como percebia discursos sobre gênero e sexualidade dos(as) professores(as) e na escola:

Tinham alguns que falavam que homem tem que ser homem, mulher tem que ser mulher, e homem tem que se comportar de um jeito. Eles nunca falaram para mim diretamente, também àquilo eu olhava e dizia... Não estava nem aí. A escola era muito hétero, o menino de azul, as meninas de rosa. Nas festinhas, os meninos levavam o refri e as meninas levavam o doce, o salgado. Menino não podia levar salgado nem doce. Os meninos tinham que arrastar as carteiras, quem tinha que varrer a escola tinha que ser as meninas. E essas marcas de gênero aparecem muito. E chegava em casa, a minha mãe falava o mesmo, que homem não pode entrar na cozinha, homem na cozinha atrapalha, quebra a louça (Toni Reis).

5.3 JOGOS DA INTERSÉRIE: “FUTEBOL E HANDEBOL”

Nick, que foi bolsista em escola particular e estudava com muitas gentes brancas, percebia ser tratado diferente, mas não conseguia entender o motivo, passou muito tempo achando que era o próprio motivo, num sentido de personalidade. As chamadas e os olhares que recebia eram diferentes das “outras garotas”, disse, o que o tensionava a se distanciar delas. Lidou com isso com o futebol, falando de futebol com os garotos. E como em outros momentos, na escola, percebia que a marca e a “experiência” da raça era quem chegava primeiro, como nesse episódio sobre seu cabelo:

Agora eu lembrei de uma professora, que é da quarta série, do quinto ano, que teve uma vez... Isso foi uma coisa que ficou marcada na minha cabeça. Eu fui para o colégio e já estava passando creme no cabelo.

Então, eu passava creme todo dia. O cabelo ficava assim, todo molhado. Então, ela falou: você não tirou o condicionador quando tomou banho? Ela me zoou, sabe? Porque meu cabelo estava molhado. E aí, eu só fiquei tipo... Meu cabelo é assim, eu passo creme todo dia. Eu fiquei me sentindo muito mal. Isso foi uma frase que me marcou. Mas, ao mesmo tempo, eu não cheguei a contar para minha mãe (Nick Nagari).

As memórias de Pedro, além de contarem das experiências escolares, fora desse espaço, como na competição de handebol em que usou a roupa que queria, sendo estranhado e chamado de moleque-mulher, também contam histórias de dentro do seu muro. De vezes em que ele brincava com as meninas e elas acabavam caindo, “pareciam amebas”, falou, e um dos meninos o disse: “nossa, você parece o Shrek, você é tão bruto, tão ogro”. Da situação como no “jardim 1 e na primeira série” em que uma criança o “batia todos os dias nesses anos”, e certa vez a professora deu um balão com gás hélio para aqueles que tinham tirado nota 10, e ela estourou o de Pedro, e no outro dia novamente, com um novo balão. Nessa ocasião ele reagiu e acabou brigando e batendo no menino, na saída, quando a mãe da criança o chamou de “macaco”. O estourador de balões foi expulso, e mais nada foi feito pela escola, disse. Ao mesmo tempo, ele também lembra com carinho da professora Shirley, que foi sua primeira professora negra, recordou que um dia uma criança perguntou por que ela não tinha cabelo liso, igual o da sua mãe, e ela disse “eu não tenho porque eu sou diferente dela e porque eu gosto do meu cabelo assim”. Ele lembra que ela tinha um “cabelo grandão, armado, blackzão”, “que tinha “unhas grandes, chamativas”, “sempre com muito dourado”. Com essa professora, Pedro percebeu que poderia ter seu cabelo, que ambos eram lindos, “foi importante”, entendeu. Também disse das suas estratégias de sobrevivências, das consequências, e mais sobre seu cabelo:

Eu fui uma criança e um adolescente emo. Eu entrei nesse mundo emo porque eu conseguia me esconder um pouco. Minha banda favorita na época era o Paramore, tinha essa coisa, assim, de olhar pra vocalista e falar: nossa, ela quebra muito o estereótipo do que é ser mulher, o namorado dela, na época, vestia as mesmas roupas que ela. Então eu falava: eu posso fazer isso. E aí na escola, mesmo jogando handebol, eu era um emo, esportista, algo difícil na época. Então usar roupa preta era uma coisa que eu conseguia me camuflar nos lugares. Só que aí, dentro da sala de aula, eu não conseguia tirar dúvida, não conseguia falar em voz alta, era sempre um problema escutar a minha voz, me incomodava. E tinha umas brincadeiras de mau gosto dos moleques: assim que eu cortei meu cabelo, minhas tias alisavam meu cabelo, aí assim que parei com as químicas, cortei meu cabelo bem curtinho, mais curto que agora. E quando cheguei na escola, a primeira coisa que falaram foi: nossa, você tá parecendo um menino, ninguém vai querer ficar com você (Pedro Jorge).

5.4 SHOW DE TALENTOS: “MENINOS COM CABELOS COMPRIDOS DE CALÇA”

A entrada à escola, para Alícia, foi “uma marca”, porque ela percebeu que aqueles “ditos” meninos, não vestiam a calça na cabeça para fazer de cabelos, entendendo com isso que então também não podia, foi se “tolhendo”. Reconhece que essa entrada é um processo de “cisão social” em relação aos gêneros, para se compreender, “desde a fila”, o que se é menino e menina. Disse que suas experiências eram difíceis, mas que apesar de não serem traumáticas, algumas situações a machucaram, continuou:

Criança é um bicho do cão, né, porque fala, te chama disso, te chama daquilo, então, como disse, eu sempre tive o apelido de viadinho, disso, daquilo. Professoras também, né, sempre fazendo brincadeirinhas. Eu vivi isso muito na universidade, mais do que na escola. Eu fui viver tensão com um professor na universidade. Então, eu acho que o ambiente educacional, ele consegue ser hostil desde a primeira infância até o último nível de pós-graduação, né, e isso é algo cultural, bem complicado (Alícia Krüger).

5.5 REUNIÃO DE PAIS: “TAREFA PARA CASA”

Amiel rememorou que no final da terceira série, as meninas começaram a falar de “menarca”, “coisa que não tinha”. Perguntou para sua mãe quando voltou pra casa, quem o respondeu dizendo que ele não menstruaria, apenas sua irmã, porque ele “tinha coisas que sua irmã não tinha” e como sabemos e reafirmou, a Intersexualidade nunca foi dita ou “nomeada” para ele. Também lembrou que da sexta até a oitava série, apanhou de um menino no recreio, porque ele dizia que ele era um *E.T.* por ser diferente das outras meninas, e quatro olhos por usar óculos.

Uma outra coisa, por exemplo, na terceira ou quarta série, tinha um grupo de amigas, de meninas, que, naquela época, elas se identificavam todas em crachá. Eu era louco para ter um. Eu nunca consegui. Por quê? Por ser sempre o diferente. E toda vez que eu falava com a Ana Paula, [uma das meninas do grupo] ela falava assim: é que você não é igual a gente (Amiel Vieira).

5.6 ENTREGA DO BOLETIM: “A ESCOLA FICOU PARA RECUPERAÇÃO”

Essas histórias nos revelam como na escola são produzidas-vividas experiências com nossos corpos que nos afetam, especialmente nas crianças que de algum modo não

acompanham suas supremacias. Para essas crianças, principalmente essas rememoradas, sendo elas negras, pobres, pintosas, questionadoras, canhotas, diferentes, “sujeitos fora da norma, socialmente entendidos como anormais”, entendem Luan Cassal e Cristiana Chiaradia (2017, p. 63), distintas artimanhas, discursos e práticas foram direcionadas a elas no intuito de provocarem coerência entre seus jeitinhos, ou mesmo uma racialização materializada em diferentes violências. Nos mostram como essas marcas interseccionam-se entre si, configurando efeitos nas suas infâncias, que como podemos perceber, não se limitam apenas a esse período, são sentimentos, memórias e comportamentos que acompanham, mais ou menos, suas vidas e relações com a educação.

A escola, enquanto instituição, parece, nesse contexto, atuar de mesmo modo como se origina por aqui, como colonizadora, que articula sua função social de ensino e aprendizagem, que por si só é uma seleção política, com o reforço de ideologias dominantes destinadas a nossos corpos e afetos. Porque nunca foi descontextualizada dessas relações. Percebemos isso, quando Toni menciona a separação por gênero nas atividades, na “cisão social” de meninos e meninas, desde as filas, como lembrou Alícia, no controle da “Marisão” solicitado à Giorgia, no constrangimento ao cabelo de Nick, em Pedro que por ficar parecido com um menino poderia ficar sozinho ou no adjetivo de E.T. ao Amiel que não era parecido com as “outras meninas”. Essas ocorrências demonstram o que defende Alexandre Bortolini (2023), que as dinâmicas na escola se conectam com uma série de representações e relações construídas complexamente pela sociedade, fora e dentro dela, e de como a percepção dos(as) professores(as) não se constroem apenas em estereótipos, mas pela manutenção de ideais de seus comportamentos.

A produção de gênero na escola, segundo Ana Maia *et al.* (2011), se esforça, majoritariamente, à manutenção de ideias sobre identidades pessoais, baseadas em critérios fixos da possibilidade da ação, do pensamento e da personalidade. Ele ocorre nas mais variadas formas, nos discursos e diálogos compartilhados, na formação e execução dos currículos e dos materiais didáticos, nas metodologias de ensino, agindo para instituir e classificar identidades (Meyer, 2003), movimentos que se fundam e voltam à cisgeneridade, heteronormatividade e à branquitude. Como bem refletiu Toni, sobre as configurações de gênero que percebeu nesse espaço, a dúvida ou a certeza da negritude interseccionando-o nas memórias de Giorgia e Nick.

Em consequência, pesquisas demonstram diferenças no fracasso escolar, evasão e repetência entre “meninos e meninas” como Marília Pinto de Carvalho (2001), sexismos e

estereótipos em materiais didáticos como Moema Toscano (2000), nos brinquedos, brincadeiras e jogos como Daniela Finco (2004). Em preocupações para garantir masculinidades e feminilidades na adultez (Felipe; Guizzo, 2004), adequando crianças ao gênero que supostamente pertencem, afirma Deborah Britzman (1996). E assim, destacando e punindo aqueles(as) que não os contemplam, como as crianças LGBTI(+) e essas que conhecemos, como Pedro que barbarizou com o cabelo curto, Alicia que foi tolhendo-se por não encontrar viabilidade para as expressões que produzia fora da escola, nas exclusões de Amiel por não ser regularmente parecido com(o) “outras meninas”. Ao (re)produzir essas marcas e suas dominações, a escola repercute os mesmos processos punitivos e excludentes existentes fora dela. Com destaque à deslegitimação de corpos trans, como estuda Sara Wagner York (2020).

A sexualidade, especialmente pela figura do(a) professor(a), mas não limitado a eles(as), é vigiada constantemente para contemplação da heterossexualidade desde a infância na escola. Embora assuste alguns numa mesma frase com crianças, a inscrição social dela é um projeto em andamento, uma monocultura, que ao representar um status de natural, é dissimulada em discursos pedagógicos como na rotina, em atividades, histórias e artes, como registra Márcia Gobbi (1997). Construindo não somente a predestinação à heterossexualidade, vinculada e baseada à binariedade de gênero, mas também à monogamia, aos beijos “roubados” de algumas princesas, a quem se pode beijar, quem não se vê beijar, casar, estar na família, nos recursos didáticos que dividimos com elas, como descobriu Michele Escoura Bueno (2012) com outras crianças. Ou seja, apenas uma perspectiva sobre sexualidade é que parece possível para a infância.

Retrato dela é a coerção da Marisa na história de Giorgia, de Toni e Alícia serem viadinhos e bichinhas no entendimento dos outros, do efeito da minha baitolagem, num processo de inscrever e insistir na legitimação da (a)normalidade. É, como compreende Shara Adad *et al.* (2020), um heteroterrorismo cultural, que acontece entre (in)visibilidades com fim à manutenção de sua matriz dominante. Na infância, Cláudia Ribeiro (2011) argumenta que há uma pedagogização do sexo nas crianças, com princípios higiênicos e disciplinares, que ao mesmo tempo em que nega suas expressões ou informações às crianças, estipula o que ela pode querer, falar, silenciar, esconder, sendo objeto de poder e dominação do adulto. Concordando com essas contradições, Felipe (2006), reconhece que embora hajam leis de proteção a abusos sexuais contra crianças, há pedagogias, exibição e consumo, de corpos infantis como objetos de desejo e sedução, através de artefatos culturais e midiáticos, como

em alguns funks como analisou Fernanda Lazzaron (2005), em pornografias que remetem a feições de crianças e associam ingenuidade e sedução, estudou Adriane Câmara (2007), e também nesse cultu(r)amento à (hetero)sexualidade nos discursos da escola.

Se a pedofilia é inserir crianças em contextos de produção violenta da sexualidade, forçá-las simbolicamente, fisicamente, pedagogicamente, à pretensão à heterossexualidade, na infância e na escola, continua sendo explorá-las a afetos por práticas sexuais, referenciando uma única perspectiva compulsória (Warner, 1991). Portanto podemos continuar pensando, como Felipe (2006), quem é mesmo o pedófilo? Longe de negligenciar ou menosprezar essa violência contra as crianças, que já tomamos ciência de alguns de seus números. O que provoco curiosidade é à relativização moralista, adulta, que se há no que comumente refere-se à pedofilia, porque me parece que uma pedagogização do sexo (Ribeiro, 2011) na infância e também na escola, insinuando, proibindo, mas produzindo saberes e poderes à (hetero)sexualidade, nessa perspectiva, parece também aproximar-se de uma pedofilia, sustentada pela heteronormatividade.

É também marcante, como a raça, ou especificamente a negritude, foi determinante para algumas situações, mesmo que seus reconhecimentos fossem confusos. Giorgia foi vítima de um tratamento humilhante e de violência física de sua então professora, que se confundia entre raça e outros aspectos de quem era, masculina e canhota, sendo que o mesmo parecia não ocorrer com outros estudantes. Nick, na condição de bolsista em uma escola privada, convivendo majoritariamente com colegas brancos, percebeu que suas diferenças, especialmente a racial, distanciavam sua convivência com as meninas. Um mesmo processo de exclusão e violência foi presenciado por Pedro, quando era perseguido e agredido por um menino e foi ofendido de “macaco” pela mãe dele. Sendo que esses dois últimos, rememoram discursos sobre seus cabelos. Permitindo pensar como processos de rejeição e aceitação da negritude é uma construção social e histórica, permeada desde a infância, em relações assimétricas de poder entre brancos e negros, reiteradas desde a família, à escola (Cavalleiro, 2003), interferindo nas suas subjetividades (Gomes, 2012; Bento, 2022).

A consequência dos racismos enfrentados por essas crianças negras constrói no imaginário social a crença da hierarquia entre sujeitos e seus corpos, advogando ideologicamente num distanciamento social, cultural e biológico entre negros e brancos (Gebara, 2023). Para organizar e legitimar essa hierarquia, atribui sentidos negativos às suas diferenças e estéticas, num processo que “muitas das vezes, é incorporado pelas próprias vítimas, que passam a acreditar na existência de algo natural nesse distanciamento” (Gebara,

2023, p. 194), como conhecemos na percepção de Giorgia, Nick e Pedro. Uma perseguição que produz sentidos no corpo, em que a cultura elege algumas partes como principais para marcá-las e comunicá-las, uma delas é o cabelo (Gomes, 2003), como remetem essas memórias. Mas resistindo e ressignificando afetos e percepções sobre a raça e sobre si, Pedro teve a sorte de conhecer a Shirley, sua primeira professora negra que (contra)disse outros sentidos às suas negritudes, permitindo outras percepções sobre seus cabelos, como contou.

As intersecções e diferenças dessas marcas em seus corpos, afetos e histórias, confusas ou admitidas, geraram processos de exclusões motivados por elas, discutidos e nomeados acima. São elas, que ao cruzar suas subjetividades, repercutem outros efeitos, como medos, inseguranças e vergonhas de Giorgia, ódio em ser chamado de marica-sem-saia em Toni, nos mal-estares e silêncios de Nick, na dificuldade de falar em voz alta de Pedro, na hostilidade que percebe a educação, desde a infância à adultez, como disse Alícia, nos medos e frustrações contados por Amiel. As exclusões na escola, sejam elas de qualquer origem, procedem diretamente de exclusões elaboradas na sociedade, entende François Dubet (2003), quem também afirma que a escola não é “inocente” nisso, é também agente desse fenômeno que é objetivo, mas uma experiência subjetiva de destruição de si, de sentimentos de “nulidade”. As consequências, como contaram, ecoam em outros dados, como na pesquisa de Rafael Botelho e José Souza (2007), que relatam que os alvos delas, apresentam medo, baixa auto-estima, podem ter baixo desempenho escolar, desenvolver transtornos psicossomáticos, evadir a escola, ou desistir das suas vidas, como infelizmente foi para a criança Michael Morones, lembra?

As exclusões que algumas pessoas LGBTI vivenciam na escola, não são homogêneas porque também não somos, derivam de diferentes marcas apresentadas em nossos corpos e expressões. Mas elas esbarram, quando nossas identidades ou jeitinhos não contemplam supremacias. Percebê-las e tratá-las nos exigirá sempre o detalhamento do contexto que ocorre, se não quisermos também “pasteurizá-las”, como disse Amiel, em “bulliyings”, “preconceitos”, sem nome e sem endereço, como retomo Liniker. Porque é na escola, em que atualmente nossas passagens são obrigatórias legislativamente, que embora aceitos, nos exigem “comportamentos adequados”, manipulados na forma como são exigidos, mas que querem dizer para nos aproximarmos de padrões socialmente referenciados, reprimindo nossas manifestações, denuncia Caio Pedra (2020). É um esforço para não ameaçarmos a cisheteronormatividade, ativada moralmente, muitas vezes, como justificativa para “nosso próprio bem”.

Daí dados como de uma pesquisa amostral da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT, 2016) que registra a insegurança de jovens “LGBT” na escola, em que 47% dos estudantes, com essas identidades, afirmam ouvir comentários pejorativos frequentemente, sendo 21% pelos colegas da escola e 69% feitos por professores(as) e funcionários(as) das instituições. Sobre a intervenção dos profissionais da escola, nessas situações, 16% relataram tomadas de providências, enquanto 53% afirmaram abstenção de enfrentamentos. Para esses estudantes, a repetição de comentários LGBTfóbicos contribui para um ambiente hostil, enquanto a indiferença dos profissionais reiteram uma mensagem de tolerância a essas discriminações. De mesmo modo, como quando emitidos por professores(as), inspira os demais estudantes e funcionários(as). Demonstram também que 56% já ouviram não “serem masculinos o suficiente”, 51% “não serem femininas o suficiente” e 54% ouviram frequentemente comentários negativos a pessoas trans. Também 68% já foram agredidos verbalmente e 36% fisicamente, por identidades de gênero e 72% agredidos verbalmente e 26% fisicamente relativo às suas sexualidades (ABGLT, 2016). E certamente alteram-se interseccionados a raça e classe.

Nesse espaço, em que nossas vidas também parecem não caber, resistimos à sobrevivência, à obrigatoriedade de permanecer, criando diferentes estratégias, que também foram divididas para nós. Como jogar bola, passar despercebida e ficar em silêncio era a saída para Giorgia, em Toni que “precisava ser o mais inteligente”, que passava cola, ensinava os colegas, ou que tinha numa bola uma ferramenta de negociação, em Nick que se tornou uma criança “prodígia” nos estudos e encontrou no futebol uma alternativa para conviver com os meninos, no esconderijo que se tornou as roupas pretas e a “identidade emo” na história de Pedro, num outro episódio que Alícia contou que não frequentava o restaurante ou as lanchonetes universitárias para não virar uma (trans)espetacularização da sua presença, tendo de comer sozinha entre os carros no estacionamento, e nas vivências mais solitárias de Amiel. Essas estratégias de sobrevivência, que não são universais a todos os estudantes da escola, resistem construindo isolamentos, esconderijos ou negociações à (in)convivência como soubemos, mas também podem ser, como escreve José Braga (2023), linhas de fuga que permitem ressignificar a escola e tensionar suas ideologias e poderes, quando esses(as) conseguem reivindicar suas existências, atualizando esse espaço (York, 2020).

A infância na escola, de todas essas crianças que conhecemos até aqui, foram experiências marcadas pelo exercício e percepção de gênero, sexualidade, raça e classe, reconhecidas e evidenciadas nas vezes em que seus corpos e afetos foram alvos de

disciplinamento ou abjeções, exigindo resistências, elaborando consequências e sentimentos à continuidade de suas histórias de vida e com a educação. A escola, sendo parte da nossa sociedade, como discutimos, não se distingue dela ou de outras instituições (coloniais) na responsabilidade que tem diante dessas marcas, mas também não é, isoladamente, capaz de resolver tudo o que nela se encontra e se denuncia. Mas é, como espaço de produção de conhecimentos, lugar da possibilidade de problematizar, inquietar, repensar, inclusive as hegemonias dispostas a nossos corpos e afetos. Onde caibam Giorgias, Marisas, Marisões, canhotas e crianças negras, onde meninos podem ser cozinheiros, meninas levarem o refri e ambos aprendem a deixar o espaço limpo, como aprendemos com Toni, em que cabelos possam ser curtos, hidratados e orgulhosos como Nick e Pedro fazem pensar, que (trans)forme-se num palco onde crianças podem fazer alegrias de cabelos de calças como ensina Alícia, onde produzam e entendam suas diferenças como potentes experiências da vida e não como aniquilamento, como aprendemos com Amiel.

Porque para além dessas marcas elas também foram crianças que chegavam 2h antes do portão da escola abrir, eram ligeiras jogando e comentando futebol, competindo em handebol, na queimada, no pegador, dançavam como artistas, eram estudiosas, bailarinos, judocas, negociantes no banco imobiliário, motoristas de carros de controle remoto, jogadoras de bets, (bis)netas queridas, estrategistas, *gamers*, noveleiras, jogadoras de vôlei, amigas(os), emos, irmãs, dentre tantas outras coisas não tivemos a sorte de conhecer, talvez nem suas escolas.

Escrevo esperançando que crianças LGBTI+, pintosas, babadeiras, possam encontrar mais professoras como a Ioná, a Amélia, a Carla, a Shirley, a Cíntia e a Mara em suas escolas, gentes das quais, por algum motivo, foram referências a memórias queridas das infâncias dos(as) nossos(as) convidados(as). E conhecendo pouco de suas histórias, e analisando como em muitos momentos a escola os feriu, serem possíveis à resposta demonstra como as escolhas éticas, políticas e pedagógicas que fizeram, atingiram alguma representação de bem-querer, consigo e com elas. O que nos leva a perguntar: que relações e escolas queremos para nossas crianças, não é? Como elas nos afetam e estão ou não em nossa formação docente? Quando elas não estão, a que contextos estarão passíveis e resistentes as crianças? A escola que muito nos ensina, também pode muito aprender. Que ela possa se inspirar nas amizades em que couberam, como com a Ive, a Clara, a Cleo, a Helen, o Otávio e a Daniela.

Desejo que essas histórias de infâncias, escolas, universidades, famílias, igrejas, possam dar pistas para suas dignidades, para a formação de professores(as), para os colos e alegrias em suas casas. Que ao reconhecerem os efeitos produzidos pela normatividade, e mesmo pelas resistências, possam, como defende Luciana Ostetto (2017, p. 56), organizar um “espaço livre de coerção, um cotidiano em cuja dinâmica as crianças possam se manifestar em toda sua inteireza: sentimentos, pensamento, intuição, múltiplos sentidos”. Que sejam outras infâncias, onde caibam em si (Rodrigues; Oliveira; Rocon; Roseiro, 2019) e em suas escolas.

Triiiiiiiiiimmm!

Bateu o sinal, é hora de voltarmos à sala para nos arrumarmos à Saída.

6 SAÍDA: CONSELHOS SUPERPODEROSOS, INFANTIS, POLÍTICOS, PEDAGÓGICAS, LIBERTÁRIOS, AMOROSOS E ESPERANÇOSOS POR CRIANÇAS E INFÂNCIAS LIVRES E LGBTI+

Figura 16 – Marshando pra reflorestar o mundo, a vida, a infância e a escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

6.1 CONFERINDO OS MATERIAIS, FECHANDO A MOCHILA

O que tem pensado?

Começarei dizendo o que consegui, mas precisarei de você logo mais!

Minha pretensão de evidenciar e desestabilizar colonialidades sobre os corpos e afetos na infância e na escola, diante de marcas como gênero, sexualidade, raça e classe, ocorreu entre argumentações desde o início dessa conversa, depois quando descobrimos que dizem(os) e fazem(os) de crianças e infâncias LGBTI(+), e principalmente no acesso e reflexão das memórias dos(s) convidados(as). Colonialidades foram evidenciadas, quando seus exercícios foram ordenados, desde o controle do meu corpo infantil, com o acionamento de baitola, nas disputas que ferem essas crianças como nas reportagens analisadas, em cada ato rememorado nas narrativas autobiográficas que registraram reações e tensões de suas normatividades. Elas são retratos das ideologias dominantes e coloniais que configuraram experiências reguladoras e constrangedoras da cisgeneridade, heteronormatividade, racismo, desigualdades, corponormatividade e outras opressões. Os vestígios de sua existência são também o que as evidenciam, quando percebemos os rastros que deixam nas perspectivas, sentimentos e comportamentos das trajetórias de vida (re)conhecidas.

As colonialidades foram perceptíveis nas disputas adultocêntricas, sociais e infantis do que puderam ser, das informações que acessaram da cultura dos(as) adultos(as) e suas tecnologias e instituições. Nas vezes em que questionaram que não cabiam em si, em determinadas estéticas, roupas, comportamentos, em referências estipuladas diante do corpo que nasceram, ou que sigilosamente foi costurado. Elas também aparecem e fundamentaram as consequências desses desalinhos, quando ao serem notadas, as crianças enfrentaram processos de diferenciação, marcação, que as classificaram e excluíram em suas infâncias, famílias, igrejas, serviços de saúde e escolas. Elas motivaram a criação de estratégias de sobrevivência, de negociação, fuga ou subterfúgio. Basearam as nomeações alheias sobre seus trejeitos e as limitações dos imaginários e vivências infantis. Ocorreram nos momentos que as crianças e suas rememorações foram vítimas de suas opressões nesse período da vida e na escola.

Por mais (super)poderosos que sejam seus acontecimentos, suas pretensas de obrigatoriedade, naturalidade ou essencialismo, não passaram ilesas em nossas experiências infantis e escolares. Muitas colonialidades nos tombaram em nossos cotidianos, mas

também se chocaram com nossos metafóricos (super)poderes, com nossas coragens para defender nossas existências, corpos, afetos, cabelos, trejeitos, brincadeiras, bem-quereres. A manipulação das suas normatividades foi respondida com resistências, que ao teimarem, desviarem rotas, *scripts*, contestaram a suposta estabilidade de suas verdades, de seus sentidos de espontaneidade, inatismo, hierarquia, desigualdade e (de)obediência.

As crianças que conhecemos por aqui, todas elas, deslocaram essas colonialidades no que objetivei estudar, entre discursos, práticas e memórias. Nas vezes que evidenciaram ser possível um menino dançarino, uma menina jogadora de futebol, de handebol, usarem ou não sutiãs, saias de tule com máscaras do Batman, shorts confortáveis contra *lycras*. Quando demonstram como suas identificações LGBTI não são lineares, inatas ou fixas. Nas vezes que desfizeram saberes e discursos sem acesso livre e ético de informações. Quando conseguiram negociar e driblar por suas (in)convivências, refletir e propor outras sensibilidades às crianças, produzirem-se inominadas e resistentes a tentativas de enquadramentos, às limitações que as cercaram, às solicitações de corrigirem suas e outras posturas em dissidências. Nas sortes de encontrarem-se com crianças, professoras e alguns familiares que fizeram suas vidas mais (im)possíveis, dignas, representativas.

Por mais interdependentes que sejam, as normatividades coloniais e suas resistências, as primeiras exerceram e comunicaram maior força simbólica do que em relação às segundas, que quando reagiram, operaram esconderijos, armários, punições. As colonialidades foram (e são) presentes e constantes em diferentes discursos, tecnologias e memórias, elas gritaram, surraram, constrangeram, hormonizaram experiências infantis, reiterando supremacias. Seus deslocamentos resistentes, por mais (super)poderosos que também sejam, não tiveram a mesma visibilidade ou impacto, porque não estão no centro da referência normativa, ao estarem na margem, especialmente em comunicações infantis, enfrentam processos combinatórios de opressão e deslegitimação. A variante da infância, nesse cenário de inscrições e exclusões sociais, foi fundamental nas elaborações dos discursos e práticas dominantes, seus princípios não atuaram apenas à contemplação de suas ordens, mas aconteceram adultocentricamente, com a intersecção de seus (super)poderes hierárquicos, de (des)mando. Salvo em poucas cenas.

Embora elas tenham sido perceptíveis, majoritariamente, entre as memórias compartilhadas, suas ocorrências não se limitaram ao contexto narrado, elas continuaram baseando, como efeito, suas/nossas trajetórias de vida. Em que parecemos negociar entre medos e coragens, silêncios e demandas, crianças e adultos. Seus efeitos também são

evidenciados nas (in)convivências sociais, pedagógicas, curriculares, nas disputas da formação de professores que discutimos desde o início. As histórias narradas concentraram gentes de distintas gerações e condições de vida, abrindo portões para (re)pensarmos a quanto tempo e como esses discursos são articulados, resistidos e carregados em nossas subjetividades. Ao deslocarem pretensas universais de crianças, infâncias e educações, elas reforçam as questões que já fazia às minhas professoras, sobre quem são as crianças que ousamos estudar para trabalhar. Nos convocam, com isso, a examinar como as palavras que lançamos ao mundo, às crianças, fortalecem ou não essas colonialidades, seus bem-estares.

Respondemos juntas, que as crianças e as infâncias LGBTI(+) existem, podem existir, mas não são regras na história de vida de pessoas com essa identidade. Essas crianças, reportadas e rememoradas nos demonstram como (suas) dissidências nem sempre queriam atrelar-se a autoidentificações, algumas aconteciam por diferentes interesses, desejos, mas não passaram despercebidas de atos de nomeação, vigiamento e punição da cultura dos(as) adultos(as). E mesmo se quisessem, nos evidenciaram que essas informações não estavam disponíveis. Suas dissidências ao tempo que nos convocam para desestabilizar dominações, também rompem com binarismos, evidenciando que não há uma única alternativa para quando não se é cisgênero ou heterossexual. Também desnudam que essas crianças e infâncias não são predestinadas a serem baphônicas, glamurosas, apoteóticas, suas experiências podem conduzir expressões de padrões mais recorridos e menos questionados, como também ocorrem em algumas adultez LGBTI(+), forjando diferentes contextos. Por isso, a preocupação de resistir, também, a batismos frenéticos de quem são, porque isso, eticamente, pertence a elas mesmas, como pensamos.

Reagir às suas criatividades, que continuam possíveis de existência, serem celebradas e amadas, será sempre uma decisão política, de quem tem a sorte de cruzar os caminhos com o de uma criança, ou de mediar experiências à sua infância. O que continua ecoando na curiosidade e nas lutas para mim, é a esperança de que ao reconhecerem essas e outras colonialidades, a invencionalidade de seus pressupostos, possam continuar deslocando, (com) questionamentos que não disputem legitimidades de existências. Para que outras crianças não convivam em mundos que não as permitem dançar, gostar de pôneis, brincar como quiserem, que prometem curas por simpatias, cirurgias ou hormonizações, que não veem beleza nos cabelos crespos, que são constrangidas por médicos ou roupas que não as servem. Porque cada vez que precisaram resistir e obedecer a ordens que os afetaram, produziram estratégias de sobrevivências que custaram suas

saúdes. Não me parece justo que elas continuem sendo, em sua maioria, adoecidas por expectativas fictícias, embora (super)poderosas.

O que fazemos com o que descobrimos, então?

6.2 REGANDO A HORTA: PARA REFLORESTAR A INFÂNCIA E A ESCOLA

Justamente por serem invenções, as colonialidades e nossas escolhas podem ser desfeitas, combatidas, refeitas de outros modos. Podemos nos esforçar para contracolonizar (Santos, 2023) o pensamento, o acolhimento, o julgamento, a vergonha, o medo, a produção de conhecimentos e a surra, a essas crianças e infâncias, como elas já fazem ao evidenciarem suas resistências ou o pouco-caso que nos ensinam ser possível a projetos de existência que não são espontâneos como naturalizamos historicamente. Contracolonizar nossas relações, poderá recriar outros sentidos à infância, à adultez, a como e ao que nos movemos aos (des)interesses que elas dividem e demonstram conosco. Pois é inegável o custo afetivo para inseri-las e mantê-las em guerra, como conversamos, um conflito unilateral, criado e recorrido pelos adultos, que sabem usar distintas táticas bélicas para manipularem seus interesses. E mesmo que também fiquem sequelados(as) da disputa, o lugar e o sentimento de inconveniência, impossibilidade e erro, como vimos, é consumido e pago por suas vítimas.

Nossas baitolagens narradas e refletidas nas autobiografias nos conduziram a entender como suas vivências estavam subordinadas e atentas a processos de marcações sociais e culturais, mas é também ela na sua intenção criativa, crítica e amorosa, que nos exige retomar e assentar questionamentos nessa saída. Não mais sobre o que narraram e foi possível teorizar, mas o que faremos com isso, por isso, socialmente? Politicamente? Nos acomodaremos na ciência de que pensarem sobre gênero, sexualidade, raça e classe, serão sempre sinônimos de vivências opressoras e resistências? As crianças presentes nessa pesquisa e as que convivem conosco em casa, na rua, na escola, na memória, nos ensinam e nos encorajam a como elas, resistir a poderes que as cruzam, apropriando-se metaforicamente, como nos desenhos animados, tornando-se superpoderosas ao encontro de suas (in)dignidades, do luto do vício por normatividades, ao que mais se é possível diasporicamente.

Os efeitos dessas escolhas ilustram e nos desafiam ao que perguntei mais ao final dos nossos diálogos, sobre o que eles(as) achavam que suas crianças diriam para quem se tornaram, diante de suas histórias, eles(as) disseram:

Giorgia: Acho que ela agradeceria por eu ter sido corajosa, por ter feito todos os enfrentamentos possíveis.

Toni: Ei, bicha, você venceu. É bagual. Foi muito corajoso.

Nick: Ele teria orgulho, falaria: a gente conseguiu, sabe? Se sentir bem de um jeito que não achava ser possível.

Pedro: Tá acontecendo tudo isso? Porra você tá se vestindo mó bem, fazendo umas fotos da hora. Olha essa barba! Conseguiu ser independente! Você acreditou e teve tanta fé...

Alícia: Faça muitas coisas diferentes do que você está fazendo, busque mais um pouco a tua criança, dá uma segurada, pensa nisso aqui, usa mais o coração em algumas coisas.

Amiel: Que bom que você chegou numa fase em que você pode me libertar de ser você, né?

Consegue notar que o desafio, está implicado no (super)poder das mediações de suas trajetórias de vida? A leitura que fazem apresenta enfrentamentos, demandas de coragem, para aproximarem-se afetivamente de seus corpos e identidades. Por mais importantes que sejam suas narrativas de resistência, contadas apenas porque sobreviveram, será que elas precisavam construir esses sentimentos de luta, reconhecimento e vitória de que conseguiram sobreviver e chegar mais perto de como gostam de ser? Do que não foi possível em suas infâncias? Essas mensagens, mesmo que inspiradoras, nos atentam às escolhas que fazemos com elas. Nos ensinam a refazer a infância como um presente, a vivê-la não como uma corrida para superar dissidências, ou pelo que virá quando não mais a for, mas a reflorestá-la pelo que já é e pode ser. A refazer com que crianças possam participar, serem ouvidas e respeitadas.

Esse mesmo cuidado ético, precisa ocorrer quando as conhecemos nas escolas, que como vimos, (re)produz a sociedade que a origina. Nela também podemos escolher celebrar como comunicam conosco seus interesses, o que move seus corpos e afetos. E com isso, ao invés de desmatarmos e refazermos da infância e da escola um campo de dominação, podemos reflorestá-la inspirados(as) nas diferenças e na pluralidade das nossas crianças, de suas infâncias, e nossas concepções sobre elas. Em que os(as) ensinaremos sobre as letras, as

ciências e as artes, e aprenderemos mais do mundo e nós mesmas(os) com elas. Em que nos reuniremos com quem quer que as interesse, para cientificamente defender suas liberdades, direitos e dignidades. Em que não consentiremos a patologizações, terapias de reversão, retiros de cura, castigos ou humilhações. Em que seremos ponta de lança, como canta Rincon Sapiência (2017), em proporcionar espaços libertários para a manifestação de suas inteirezas, do seu potencial, como escreve Chimamanda Ngozi Adichie (2017). Em que articularemos conhecimentos para argumentar, como faríamos a quem nos dissesse que a Terra é plana, né?

E como sabemos, diferentemente de alguns desenhos e filmes, não poderemos resolver essas situações com segredos, palavras mágicas, varinhas de condão, poções ou feitiços, que nos instruirão em como conviver, reagir, ensinar, crianças babadeiras ou LGBTI(+), embora fosse meu sonho. Teremos que decidir em cada situação que discursos iremos lançar ao mundo, e quais as implicações deles às crianças, a mim e a outros coletivos? Porque apesar de sem respostas mágicas, as formulações de escolhas, como pensamos, são efeitos de políticas e espaços sob nossas leituras de mundo. A questão que nos guiará, poderá ser então o que move essas políticas que exerço pelo meu discurso? Pelo olhar que entorto, pelo colo que nego, pela pedagogia que opero? Essas infâncias e crianças são quem (des)criam suas famílias, quem excomungam suas igrejas, receitam tratamentos à saúde, quem mandam tarefa à escola, ao deslocarem sentidos e colonialidades.

Darei uma colher de açúcar para adoçar esse chá e facilitar suas interpretações, perguntei aos nossos(as) convidados(as) que imaginações e realidades eles(as) manifestam para suas infâncias e escolas, acolhi e organizei nossas deliberações. Fiz um jornal da escola e de infâncias que são (im)possíveis para nós (Figura 17), mas seria (im)possível que essas ideias dialoguem com demandas de crianças contemporâneas? Como elas dialogam com “velhas infâncias”³¹?

³¹ como cantam Tribalistas (2004).

6.3 RECADINHO NA RÁDIO ESCOLA: ASSEMBLEIA DE CRIANÇAS APRESENTA CONSELHOS PARA INFÂNCIAS LIVRES E LGBTI+

Figura 17 - Jornal Voz de Criança Escola Dep. Erika Hilton

voz de criança JULHO ESCOLA DEP. ERIKA HILTON		
ASSEMBLEIA DAS CRIANÇAS APRESENTA CONSELHOS PARA INFÂNCIAS LIVRES E (IM)POSSÍVEIS		
<i>COLUNA SOCIAL</i> <i>Giorgia, do 4º A tornou-se a camisa 10 no time de futebol da escola</i> <i>Toni do 5º C fez os salgados mais gostosos da festa junina, revela votação</i> <i>Nick do 2º B lota biblioteca em diálogos sobre comédias românticas</i> <i>Pedro do 2º A inaugura exposição fotográfica do baile de fantasias</i> <i>Alícia do 3º D é ovacionada no show de talentos em Lip Sync de Rouge</i> <i>Amiel do 4º B para o Recreio com desfile de moda surrealista</i>	Não queremos fingir o que não gostamos de ser. Somos nós quem temos direitos sob nossos corpos, afetos e identificações. Queremos ser celebradas, amadas e respeitadas por nossas famílias, amigos, vizinhos, médicas(os), comunidades religiosas e pesquisadores(as). Queremos que o campo da infância seja reflorestado nos aspectos de identidade e condições, que sejam oceanos de possibilidades e coexistências dignas. Queremos que a vida possa ser uma experiência livre, plural, sem dominações de qualquer origem. Precisamos de adultos(as) sensíveis a acreditarem em nossos sentimentos, desejos e pertencimentos. Exigimos a possibilidade de viver sem predestinações de identidade, em que nossas decisões sobre o corpo e os afetos são respeitadas. Reivindicamos que as Instituições aprendam a ouvir e atender as crianças, todas elas, que as consultem e executem seus interesses. Requeremos que as escolas infantilizem e desloquem poderes de seus currículos, práticas e formações de professores, para caberem todas as crianças. Precisamos de sociedades que sejam dissidentes de negacionismos, conservadorismos e violências de qualquer tipo. Para que a experiência da vida seja o mais babado possível desde a infância.	ARRAIÁ FOI BOM DEMAIS! Confirmam os quitutes da festa, cada um levou o que mais gosta e comeu o que queria. FORMADAH Professoras e professores relatam o que aprenderam na formação do último mês sobre Educação antirracista RESULTADO DOS JOGOS Time das crianças emos empatam com as crianças do time da bolacha

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

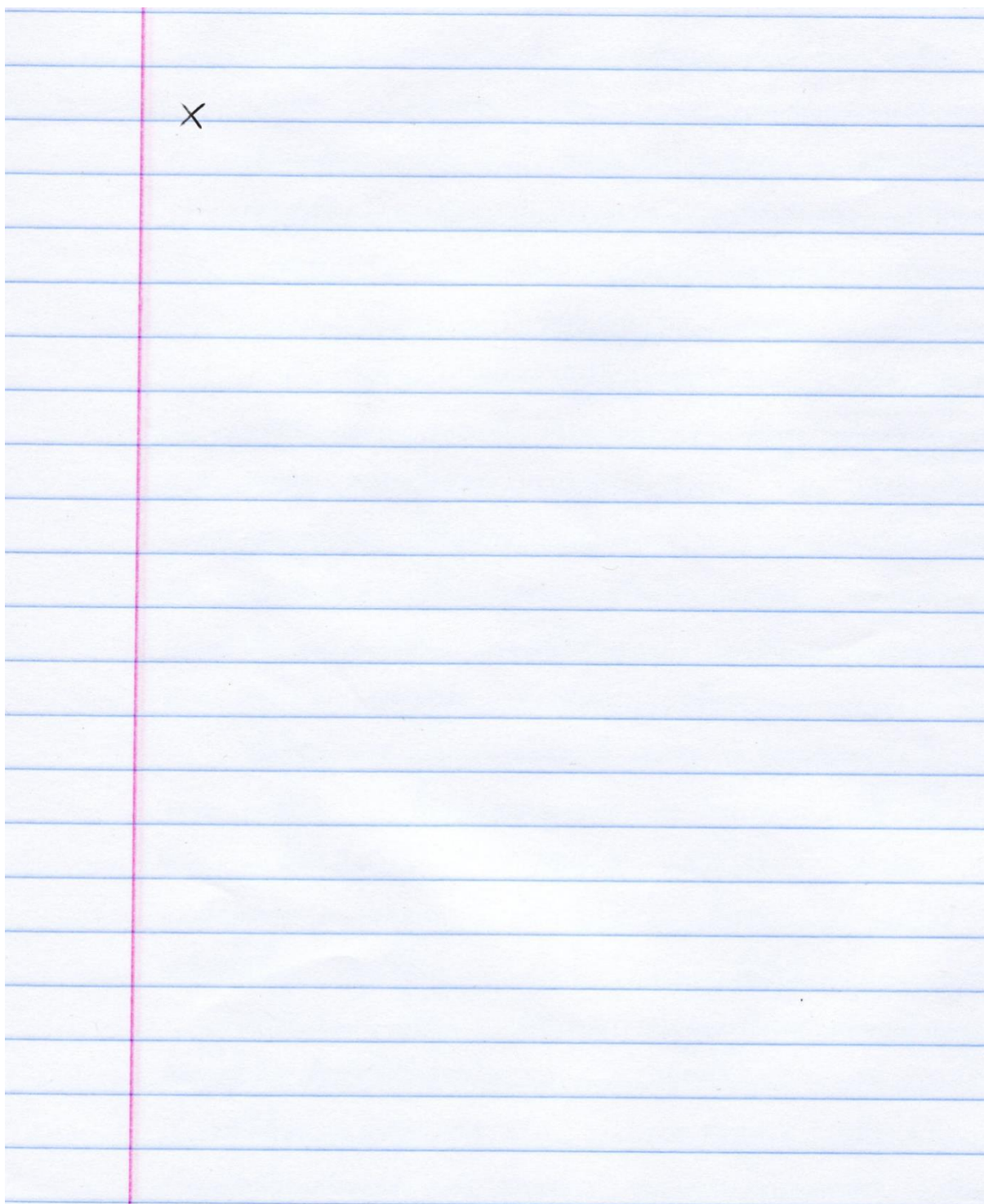
Compartilho com eles(as) esses conselhos que nos pareceram necessários aos nossos contextos e experiências com o corpo e os afetos, desejos que por mais representativos às demandas compartilhadas, também são questões que conseguiram convergir entre gerações de infâncias. Parte disso, e da possibilidade delas serem provocativas à atualidade, como acredito, é que por mais diferentes que tornem-se tecnologias de gênero, sexualidade, raça e classe, o princípio colonial de suas elaborações binárias, normativas, hierárquicas e desiguais, permaneceu constante. Mesmo não tendo um dia de paz, ao menos em 500 anos por aqui. Lançamos esses conselhos ao mundo, como registro histórico de nossas existências, e ao compromisso de semear outras palavras, possibilidades e presentes para crianças e infâncias. Para destruir esse mundo e reconstruir outro em que não haja quem possa com a nossa felicidade³², em que elas possam indicar nossas saídas.

6.4 BATEU O SINAL! QUE BOM QUE VOCÊ VEIO, ATÉ AMANHÃ!

A (r)existência de crianças e infâncias livres, dissidentes, pintosas ou LGBTI+, será (mais) possível, se esperarmos e reagirmos contra explorações e manifestações coloniais. Já que são seus preceitos, desde a invasão, são de uma monocultura, que desmata outras possibilidades. Construir suas dignidades será reflorestar essas terras, a ideia de natureza, de infância e de escola, será lutar contra o fim do mundo como escreveu Ailton Krenak (2019). Mas contra o fim da nossa prosperidade nele, que se aproxima pela luta do fim desse mundo que explora e (des)mata, para a reconstrução de outro em que a vida em suas diferentes formas coexistam, como nas florestas. Espero que nossos diálogos semeem outras experiências de infâncias e convivências com crianças, que você possa ser uma querida seleção de memória e que possa acolher e celebrar a criança que resistiu à sua existência. Peço licença, para agradecer à Giorgia, Toni, Nick, Pedro, Alícia e Amiel, por suas vidas e narrativas que inspiram nossas lutas por esse outro mundo. Por sinal, que saídas você tem para ele? Para as infâncias, crianças e educações? Escreva aqui embaixo, e se quiser ou puder, diga pra sua criança:

³² Como canta Vanessa da Mata (2011).

Imagem 15 - Sua vez:



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Que bom que você veio! Até amanhã!

REFERÊNCIAS

ABGLT (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS). **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: Secretaria de Educação. ABGLT, 2016.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIAS, Ana. Lucia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 461-474, 2014.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; MARTINS, Lucivando Ribeiro. Aprendizagens em educação e as diferenças-resistências ao heteroterrorismo cultural: que só os beijos te tapem a boca. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Dear Ijeawele, or a feminist manifesto in fifteen suggestions**. Vintage, 2017.

AGÊNCIA AIDS. ONGs LGBT pedem que Moraes proíba discursos contra crianças trans nas eleições, destaca Folha de S. Paulo. Agência AIDS, 15 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciaaids.com.br/noticia/ongs-lgbt-pedem-que-moraes-proiba-discursos-contra-criancas-trans-nas-eleicoes-destaca-folha-de-s-paulo/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

AGNOLETI, Michelle Barbosa; DE MELLO, Neto José Baptista. Dignidade sexual e diversidade humana: cidadania e respeito para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais(LGBT). ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, *et al.* In: **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, v. 2, p. 60-73, 2008.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Revista Aedos**, v. 3, n. 8, 2011.

AMANCIO, Izzie Madalena Santos. **Só posso ser menina ou menino? Identidade de gênero e raça nas narrativas de crianças em espaços de Educação Infantil**. 2019. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

AMIEL VIEIRA, Anacely; COSTA, Barbara Gomes Pires; CORTEZ, Marina. Intersexualidade: desafios de gênero. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 16, p. 01-20, 2021.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. **EXILIUM Revista de Estudos da Contemporaneidade**, v. 3, n. 5, p. 209-232, 2022.

ARANA, Ariane Pickersgill. **A produção da criança trans nas reportagens digitais: um olhar para os espaços educativos família e escola.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.

ARAUJO, Julio Cezar Pereira. **Professores gays nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a docência em disputa.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

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

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO AMAZONAS. Delegado Péricles se manifesta sobre ADIs contra a lei que proíbe crianças e adolescentes na Parada do Orgulho LGBT no Amazonas. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 18 jan. 2024. Disponível em: <https://www.aleam.gov.br/delegado-pericles-se-manifesta-sobre-adis-contr-a-lei-que-proibe-criancas-e-adolescentes-na-parada-do-orgulho-lgbt-no-amazonas/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BALISCEI, João Paulo. “Parabéns, é uma criança!”: cultura visual (heteroterrorizante) nos chás de revelação. In. BALISCEI, João Paulo (Org.): **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros, sexualidades e educação. Editora Bagai: Curitiba-PR, 2022, p. 18-31.

BARTMEYER, Susana Maria. **Educação em direitos humanos e violência no ensino superior: diálogo entre as estudantes da graduação.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Nova Fronteira, 2014.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023.** Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024.

BENITEZ, Luciano Anchiet. **Professores-Psicólogos (Trans)formadores: Narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema,** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BENTO, Berenice. As famílias que habitam" a família". **Sociedade e cultura**, v. 15, n. 2, p. 275-283, 2012.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** Companhia das letras, 2022.

BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade.** São Paulo: Brasiliense, 2008.

BARENCO, Marisol, LOPES, Anal. Quem é o ingênuo, afinal?. **Educação em Foco**, 2019.

BIANCHINI, Alice. A violência de gênero constitui uma forma de violação dos direitos humanos. **Unisul de Fato e de Direito: revista jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, v. 9, n. 17, p. 17-30, 2018.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BORGES, Diego Viana. **A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

BOTELHO, Rafael Guimarães; SOUZA, José Maurício Capinussú de. Bullying e educação física na escola: características, casos, conseqüências e estratégias de intervenção. **Revista de Educação Física/Journal of Physical Education**, v. 76, n. 139, 2007.

BORTOLINI, Alexandre. **É pra falar de Gênero Sim: Fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação**. [s.n.] Brasília, 2023.

BOWLES, Hein Leonard. **Jacu rabudo: a linguagem coloquial em Ponta Grossa**. Todapalavra Editora, 2015.

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 37-60, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora José Olympio, 2018.

BRAGA, José Ricardo Marques. Não cabemos na escola, mas fazemos caber”: Experiências juvenis LGBT “de frente” à cisheteronorma escolar. In: VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2023, Belém. **Anais, VII ENESEB**, 2023.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, Performatizações de Gênero e Trajetória Educacional**, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 320-376, 2006.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente. Notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2015 a 2021. **Boletim Epidemiológico**, v. 54, n. 8, 29 fev. 2024. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/svs>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). **11º edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero**. Brasília, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah P; O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & realidade**. Porto Alegre. vol. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Teoria crítica da família. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, p. 98-100, 1981.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.

CAMPOS, Rafael. Pai espanca filho de 3 anos que usou batom: “Não quero viado em casa”. *Metrópoles*, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/pai-espanca-filho-de-3-anos-que-usou-batom-nao-quer-viado-em-casa>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CÂMARA, Adriane Peixoto. **Masculinidade heterossexual e pedofilização: o universo infantil como recurso erótico em revistas masculinas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. **Reflexão e ação**, v. 18, n. 1, p. 46-76, 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, p. 554-574, 2001.

CASSAL, Luan Carpes Barros; DE FRANÇA CHIARADIA, Cristiana. Sexualidade, Brincadeira e Escola no processo de normalização da infância. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 1, p. 59-76, 2017.

CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista, Belo Horizonte**, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2002.

CAVALLEIRO, Eliana. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CERQUEIRA-SANTOS, Elder; AZEVEDO, Hanna Valença Pereira; DE MIRANDA RAMOS, Mozer. Preconceito e saúde mental: estresse de minoria em jovens universitários. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 12, n. 2, p. 7-21, 2020.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, p. 221-244, 2013.

COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: Sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sergio Rodrigo da Silva. (Orgs.). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, p. 171-184, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Boitempo Editorial, 2022.

CORREIO BRAZILIENSE. Parada LGBT: Câmara de João Pessoa aprova lei que proíbe crianças. Correio Braziliense, 14 nov. 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2023/11/6651723-parada-lgbt-camara-de-joao-pessoa-aprova-lei-que-proibe-criancas.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Teoria queer: Um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2. ed. p. 75- 82, 2013.

COSTA, Letícia dos Santos d'Utra. A prática delitiva do estupro corretivo e a heteronormatividade compulsória: um estudo acerca da correlação entre crime e patriarcado. **Revista Direito e Sexualidade**, 2021.

COSTA, Fabrício Veiga; LIMA, Regina Cândido; SANTOS, Silva Santos. Intersexualidade: a mutilação cirúrgica de recém-nascidos e crianças frente aos direitos humanos. **Revista Paradigma**, v. 30, n. 2, p. 175-202, 2021.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; AMARO, Ivan; ROMERITTO, Renato; RUANI, Ruann Moutinho. Celebrando a normatização da vida: (re)pensando os corpos infantis arbitrariamente generificados em vídeos de “chás de revelação” do youtube. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 6, n. 2, p. 469–488, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/46467>. Acesso em: 13 nov. 2024

CHINAZZO, Ítala Raymundo; LOBATO, Maria Inês Rodrigues; NARDI, Henrique Caetano; KOLLER, Silvia Helena; SAADEH, Alexandre; COSTA, Angelo Brandelli. Impacto do estresse de minoria em sintomas depressivos, ideação suicida e tentativa de suicídio em pessoas trans. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 5045-5056, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 13 nov. 2024

CRESPO, Ana Maria Morales. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania: os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes.** 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ, Tania Mara Galli Fonseca. **Gênero e relações sociais no espaço escolar: um olhar etnográfico.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DAUSTER, Tania. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. Cadernos de Pesquisa, n. 82, p. 31-36, 1992.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** Boitempo editorial, 2016.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: sobre pesquisas e escrita acadêmica.** 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 29-45, 2003.

DJAVAN. Cigano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yp4ZnZ8yqSE>. Acesso em: 13 nov. 2024.

DREYFUS, Paul; RABINOW, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense, 1995

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo.** Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** Pallas Editora, 2016.

FAUSTINO, Vidda Guzzo. **"Eu sou seu glitch": ativismo intersexo no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FAVERO, Sofia. **Crianças Trans: Infâncias Possíveis.** Salvador - BA: Editora Devires, 2020.

FAVERO, Sofia. **Psicologia suja.** Editora Devires, 2022.

FAVERO, Sofia Ricardo. Pesquisando a dor do outro: os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 15(3), São João del-Rei, julho-setembro de 2020.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cadernos Pagu**, p. 201-223, 2006.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-posições**, v. 18, n. 2, p. 77-87, 2007.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, p. 238-250, 2019.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. **Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-Anped Sul (CD-Rom)**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

FERNANDES, Estevão Rafael. **Descolonizando sexualidades**: enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 15, p. 970-986, 2020.

FERNANDEZ, Diego Osni. **O close das “manas”**: drag queens em suas performances desconstrucionistas de gênero e vivências espaciais em Ponta Grossa - PR, 2017, 76F. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher : relações de genero nas brincadeiras de meninos e meninas na pre-escola**. 2004. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

FILHA, Constantina Xavier. Educação para a (s) sexualidade (s): carregar água na peneira?. **Diversidade e Educação**, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Editora Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Claudia Jorge de; BAIÃO, Jonê Carla. Guilherme: uma criança que queria ser “uma mulher bonita, elegante, educada, de cabelos loiros e compridos. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO-SILVA, Leonardo (Orgs.). **Gênero e Sexualidade na Educação**: uma perspectiva interseccional. Salvador: Devires, p. 177- 194, 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 71, p. 63-75, 2005.

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil**: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. 2017. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi. Infâncias de mães e de filhas/os: educação das relações étnico-raciais em famílias inter-raciais. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias Negras**: Vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, p. 169- 202, 2023.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. 1997. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 727-744, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - Um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de Primeiro Grau (1ª a 4ª série) Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

GUARI, Du Ribeiro. **“Vou te contar a lenda da bicha esquisita”: sobre palavras e histórias que podem acolher crianças dissidentes de gênero na escola.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2022.

GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. Gênese do preconceito e implicações no funcionamento de linguagem na Síndrome de Down. **Estudos da Língua(gem)**, v. 9, n. 1, p. 105-135, 2011.

GRUPO GAY DA BAHIA. Observatório 2023 de Mortes Violentas de LGBTQ+ no Brasil. Bahia: GGB, 2024. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/observatorio-da-violencia/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

G1. Pai corta cabelo do filho com faca ao alegar que corte era de homossexual, diz polícia. G1, 11 mar. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2021/03/11/pai-corta-couro-cabeludo-do-filho-com-faca-ao-alegar-que-corte-de-cabelo-era-de-homossexual-diz-policia.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2024.

G1. Projeto que proíbe participação de crianças em paradas LGBTQIA+ é aprovado em Betim. G1, 11 jul. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/07/11/projeto-que-proibe-participacao-de-criancas-em-paradas-lgbtqia-e-aprovado-em-betim.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2024b.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

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.

HEILBORN, Maria Luiza. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Revista Estudos Feministas**, v. 14, n. 01, p. 43-59, 2006.

HEERDT, Bettina. **Saberes docentes: Gênero, Natureza da Ciência e Educação Científica.** 2014. 239fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** Editora Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de heterocentrismo: um conjunto de crenças enviesadas e sua permanência. **Psico-USF**, v. 18, p. 363-372, 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos.** Brasília, v. 2, p. 42, 2012.

JOVINO, Ione da Silva. **Crianças negras em imagens do século XIX**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

JUNIOR, Dilton Ribeiro Couto; POCAHY, Fernando; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Crianças e infâncias (im) possíveis na escola: dissidências em debate. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 55-74, 2018.

JÚNIOR, Roberto César Santana; CECCARELLI, Paulo Roberto. Intolerância na adolescência: a resistência de adolescentes LGBTI+ à homofobia. **Reverso**, v. 42, n. 80, p. 73-82, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. **Annual Review of Critical Psychology**, v. 11, p. 189-204, 2014.

KENNEDY, Natacha. Transgender children: more than a theoretical. **Graduate Journal of Social Sciences**, 2010.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Editora Companhia das letras, 2019.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of gender**: Essays on theory, film and fiction. Indiana University Press, 1987.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2001.

LAWRENZ, Priscila; ZAMORA, Júlia Carvalho; ARNOUD, Thaís de Castro Jury; GODOI, Aline Ruoso; HABIGZANG, Luísa Fernanda. Violência Motivada por Preconceito contra a Diversidade Sexual na Infância e Adolescência de Homens Homossexuais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 1, 2022.

LAZZARON, Fernanda. No mundo das "tchuchucas" e "glamurosas": representações de gênero e sexualidade no funk. **Salão de Iniciação Científica/Livro de Resumos**. Porto Alegre, UFRGS/PROPESQ, 2005.

LERNER, Sharon. Produtos químicos tóxicos ameaçam a fertilidade humana, diz Shanna Swan. *The Intercept Brasil*, 30 jan. 2021. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2021/01/30/quimicos-toxicos-ameacam-fertilidade-shanna-swan/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

LIMA, Vanini Bernardes Costa de. **Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira**: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LINIKER E OS CAMELOWS. Sem Nome, Mas Com Endereço. **Remonta**, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UcDLrrgrxsk>. Acesso em: 13 nov. 2024.

- LORDE, Audre. **Irmã outsider**: ensaios e conferências. Autêntica Editora, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 7- 42, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 25-46, 1º sem. 2011.
- MANSILLA, Gabriela. **Yo nena, yo princesa**. EDICIONES UNGS, 2014.
- MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **cadernos pagu**, p. 387-406, 2011.
- MARGRAF, Wilena. **O mercado de trabalho do município de Ponta Grossa-PR analisado a partir da perspectiva LGBTQ+**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.
- MARX, Karl. **O Capital-Livro 1**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2015.
- MEIO NEWS. Garoto apanha de babá por dançar como gay afeminado; veja o vídeo. Meio News, 14 mai. 2020. Disponível em: <https://www.meionews.com/curiosidades/garoto-apanha-de-baba-por-dancar-como-gay-afeminado-veja-o-video-389143>. Acesso em: 12 jul. 2024.
- MEIRA, Célio Silva. Linguagens pajubeyras: re(ex)sistência cultural e subversão da heteronormatividade. **ODEERE**, v. 4, n. 7, 2019.
- MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. **Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**, v. 3, 2013.
- METRÓPOLES. Evento em escola sobre crianças LGBT provoca embate entre deputado e sindicato. *Metrópoles*, 27 jul. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/colunas/grande-angular/evento-em-escola-sobre-criancas-lgbt-provoca-embate-entre-deputado-e-sindicato>. Acesso em: 12 jul. 2024b.
- METRÓPOLES. Homem tortura até a morte filho da namorada por achar que ele era gay. *Metrópoles*, 17 out. 2017. Disponível em: <https://www.metropoles.com/mundo/homem-tortura-ate-a-morte-filho-da-namorada-por-achar-que-ele-era-gay>. Acesso em: 12 jul. 2024c.
- MEYER, Dagmar Estermann. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Editora UNESP, p. 257- 265, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2009.

MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy. Alves. (Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 49-63, 2014.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. Fora do sujeito e fora do lugar: Reflexões sobre performatividade a partir de uma etnografia entre travestis. **Revista Gênero**, Niterói, v. 7, n. 2, p. 255 – 267, 2007.

MINHA CRIANÇA TRANS. Quem somos. Minha Criança Trans, [s.d.]. Disponível em: <https://minhacriancatrans.org/quem-somos>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Editora Cobogó, 2021.

MONRO, Surya. **Towards a sociology of gender diversity. In Transgender Identities. Towards a Social Analysis of Gender Diversity**. New York: Routledge, 2010.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. As marcas do Gênero no Sexo no Chá de Revelação: sentido e significado das múltiplas indidentidades do indivíduo. **Diálogos Pertinentes**, v. 15, n. 1, p. 151-178, 2019 2019.

MONTEIRO, Túlio. O Ceará, moleque de Mister Hull: ser ou não ser baitola? Blog de Túlio Monteiro, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://tuliomonteiroblog.wordpress.com/2018/11/14/o-ceara-moleque-de-mister-hull-ser-ou-nao-ser-baitola/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MORTON, Samuel George; COMBE, George. **Crania Americana**: or, a comparative view of the skulls of various aboriginal nations of North and South America: to which is prefixed an essay on the varieties of the human species. Philadelphia: J. Dobson, 1839.

MOTT, Luiz Roberto de Barros. **O sexo proibido**: virgens, gays e escravos nas garras da Inquisição. Papirus Editora, 1988.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística" crítica": performatividade, política e identificação racial no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 3, p. 767-786, 2016.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. Editora Jandaíra, 2021.

NASCIMENTO, Rogéria Fernandes do; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Homo/transsexualidades e família: análise de um grupo voltado a pais e mães de LGBTs. **Laplace em revista**, v. 4, n. 3, p. 209-224, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 607-625, 2012.

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando Afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: Travestilizando a Educação. Salvador: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O que não tem nome não existe. Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de interseccionalidade, In: DE OLIVEIRA, Ligia Ziggotti; DA CUNHA, Josafá Moreira; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos (Org.). **Educação e interseccionalidades**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

ORNAT, Marcio Jose. Sobre espaço e gênero, sexualidade e geografia feminista. **Terr@Plural**, v. 2, n. 2, p. 309-322, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017.

OPOVO. As origens do cearense: a palavra "baitola" veio de um engenheiro inglês que não sabia falar bitola. O Povo, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2020/07/02/as-origens-do-cearences--a-palavra--baitola--veio-de-um-engenheiro-ingles-que-nao-sabia-falar-bitola.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

O TEMPO. Componente de plásticos deixa menino afeminado. *O Tempo*, 17 fev. 2010. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/componente-de-plasticos-deixa-menino-afeminado-1.380678>. Acesso em: 11 jul. 2024.

O TEMPO. Menino tem fígado dilacerado pelo pai por ser afeminado. *O Tempo*, 19 jun. 2014. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/menino-tem-figado-dilacerado-pelo-pai-por-ser-afeminado-1.799612>. Acesso em: 11 jul. 2024.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004.

PASINI, Elisiane; Sexo com prostitutas: uma discussão sobre modelos de masculinos. In: DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira; FÍGARI, Carlos (orgs.). **Prazeres Dissidentes**. Rio de Janeiro, Garamond, 237-363, 2009.

PATTON, Stacey. Racismo Americano. Nos EUA, crianças negras são vistas como ameaças aos brancos. **Brasil** 247, 14 jan. 2015. Disponível em:

<https://www.brasil247.com/oasis/racismo-americano-nos-eua-criancas-negras-sao-vistas-como-ameacas-aos-brancos>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PAVELTCHUK, Fernanda de Oliveira; BORSA, Juliane Callegaro; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Apoio social, resiliência, estresse de minorias e saúde mental de mulheres lésbicas e bissexuais. **Psico-USF**, v. 25, n. 3, p. 403-414, 2020.

PEDRA, Caio Benevides. A escola como espaço opressor: exclusões e violências vivenciadas por estudantes LGBT no ambiente escolar. In: SAMPAIO, Fabrício de Sousa. **Contestando as fronteiras de gênero, raça e sexualidade na sociedade brasileira**. Campina Grande: Editora Amplla, 2020.

PESTILI, Ellen. **Igual ou diferente, depende do olhar da gente**. Editora do Brasil, 2016.

POCAHY, Fernando. Pesquisa-aquecimento”: derivas de uma epistemologia libertina. In: TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; PERES, William Siqueira; RONDINI, Carina Alexandra; SOUZA, Leonardo Lemos de. (Orgs.). **Queering**: problematizações e insurgências na psicologia contemporânea. Cuiabá: EDUFMT, p. 213-234, 2013.

PORTELA, Guilherme Rafael; HEERDT, Bettina. Crianças que dão tarefa à escola: narrativas infantis de pessoas LGBT sobre suas infâncias e educações. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 21, p. 1-21, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4985>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PORTELA, Guilherme Rafael. Infâncias LGBTs na Escola: Emergências das/nas Pesquisas de Pós-Graduação em Educação. In: XVI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 1809., 2023, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, EDUCERE, 2023. Disponível em: <https://eventum.pucpr.br/educere/painel/downloads>. Acesso em: 24 jun. 2024.

PORTELA, Guilherme Rafael. **Revisão de Literatura de Pesquisas em Educação sobre Infâncias de Crianças Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis (LGBT) na Escola**: Um Estudo Introdutório, 2022, 144f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

PORTELA, Guilherme Rafael; HEERDT, Bettina. Descobrindo gentes: Gêneros, Sexualidades, Raças, Etnias, Povos e Pessoas com Deficiência das produções nos trinta anos do PPGEUEPG (1996-2023). In: I Simpósio do PPGE-UEPG: Promovendo a educação em um âmbito de igualdade, inclusão e diversidade, Ponta Grossa. **Anais [...]** Ponta Grossa, I Simpósio do PPGE-UEPG. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/i-simposio-do-ppge-uepg-421939/798471-descobrindo-gentes--generos-sexualidades-racas-etnias-povos-e-pessoas-com-deficiencia-das-producoes-nos-trinta-anos-do-ppge-uepg>. Acesso em: 27 jun. 2024.

PLATERO, Raquel. The influence of psychiatric and legal discourses on parents of gender non-conforming children and youths in Spain. **Journal of GLBT Family Studies**, 2014.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Menino de 11 anos tenta suicídio após bullying homofóbico. Pragmatismo Político, 10 fev. 2014. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2014/02/menino-de-11-anos-tenta-suicidio-apos-bullying-homofobico.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

PRECIADO, Paul; NOGUEIRA, Fernanda Ferreira Marcondes. Quem defende a criança queer?. **Jangada: crítica| literatura| artes**, v. 1, n. 1, p. 96-99, 2013.

PYNE, Jake. Gender independent kids: A paradigm shift in approaches to gender nonconforming children. **Canadian Journal of Human Sexuality**, 2014.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: uma breve história do século XIX aos nossos dias. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, p. 227-278, 2005.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, v. 36, p. 631-644, 2010.

RACIONAIS MC'S. Diário de um Detento. In: **Nada Como um Dia Após o Outro Dia**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Faixa 3. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dGFxdmuDA4A>. Acesso em: 14 nov. 2024.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. **Cadernos pagu**, n. 11, p. 89-98, 1998.

RAMOS, Mozer de Miranda; RITO, Sophia Helena; CERQUEIRA-SANTOS, Elder. Ansiedade social: gênero, orientação sexual e classe social. **Revista Sul Americana de Psicologia**, v. 9, n.1, 2021.

RAHILLY, Elizabeth.. The gender binary meets the gender-variant child: Parents' negotiations with childhood gender variance. **Gender & Society**, 2015.

RESTREPO, Eduardo; MARTÍNEZ, Axel Alejandro Rojas. **Inflexión decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca, 2010.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Crianças, gênero e sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 605-614, 2011.

RIBEIRO, Izaque Machado. **Cidadanias Precárias**: Sujeitos Trans e Educação, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação. Santa Maria**, p. 85-95, 2010.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. **Pro-Posições**, v. 30, 2019.

RODRIGUES, Alexsandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. In:

RODRIGUES, Alessandro (Org.). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes. Salvador - BA: Devires, p.11-34, 2018.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 133-152, 2008.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex. **Toward an Anthropology of Woman/Monthly Review**, 1975.

RUFINO, Luiz. Epistemologia na Encruzilhada: Política do conhecimento por Exu. **Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, v. 2, n. 4, p. 19-30, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALEIRO, Sandra Palma. Diversidade de gênero na infância e na educação: Contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero. **Ex æquo**, n. 36, p. 149-165, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SAMAMBAIA EM PAUTA. Mães defendem que criança LGBT existe. Samambaia em Pauta, 5 jun. 2018. Disponível em: <http://www.samambaiaempauta.com.br/2018/06/maes-defendem-que-crianca-lgbt-existe.html>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. "As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético". In: Anderson Ribeiro Oliva et al. (orgs.), **Tecendo redes antirracistas**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 23-36.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI/ UnB/ INCT/ CNPq/ MCTI, 2015.

SANTOS, Émerson Silva. **Lgbtfobia na educação e a atuação da gestão escolar**. Editora Appris, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (orgs.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, p. 7-30, 1997.

SILLER, Rosali Rauta. Nas diversidades étnicas, culturais e linguísticas, as crianças constroem suas culturas infantis. In: MAZZA, Debora; NORÕES, Katia. **Educação e Migrações Internas e Internacionais**: um diálogo necessário. Jundiaí: Paco Editorial, p. 139-161, 2016.

SINGH, Joseph Amrito Lal; ZINGG, Robert Mowry; STROOBANTS, Marcelle. **L'homme en friche: de l'enfant-loup à Kaspar Hauser**. 1980.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 15 ed. p. 73-102, 2000.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade, 2016. Dissertação (Mestrado Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SONETTI, Sara Laham. **Ninguém quer uma pessoa trans por perto**: Escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza. A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista de Educação**, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011.

SWAN, Shanna. Prenatal phthalate exposure and reduced masculine play in boys. **International journal of andrology**, v. 33, n. 2, p. 259-269, 2010.

TAKARA, Samilo. Narrativas de infâncias em desvios: disputas à educação para o pleno desenvolvimento da pessoa. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 3, n. 9, p. 232-247, 2020.

TOSCANO, Moema. Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador. In: **Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador**. 2000. p. 116-116.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4 ed. Objetiva, 2018.

VASCONCELLOS, Tânia de. Infância e narrativa. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2008, p.93-126.

VEJA. Deputados querem proibir a participação de crianças em paradas LGBT. Veja, 15 jun. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/deputados-querem-proibir-a-participacao-de-criancas-em-paradas-lgbt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

VIEIRA Amiel; COSTA, Anacely Guimarães; GOMES, Barba Pires; CORTEZ, Marina. Intersexualidade: desafios de gênero. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 16, 2021.

VIEIRA, Ana Leticia. **Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas**, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

WARNER, Michael. Introduction: Fear of a queer planet. **Social text**, p. 3-17, 1991.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "sistemas" de Pós-Graduação**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ANEXO A

CAMINHOS DA CONVERSA

- a) Apresentação e acolhimento
- b) Esclarecimento da pesquisa (objetivos, contexto, riscos, discussões, TCLE)
- c) Troca de um “perfil identitário” (identidade de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, escolaridade, profissão, religião, outras)

Curiosidades sobre infância

1 - Você sabe que essa nossa conversa, numa pesquisa, tem o objetivo de pensar sobre nossas infâncias, enquanto pessoas LGBTI+, se você tivesse que nos contar sobre sua infância, pensar sobre ela, o que você nos conta?

- Como é viver uma infância como LGBTI+?
- Crianças LGBTI+ existem?

2 - Qual era o contexto onde você viveu sua infância?

- Com quem?
- Onde?
- Como?

3 - Como você percebia sua relação com os adultos?

- Como ocorriam os diálogos e convivências? todos podiam falar e ser ouvidos?
- As crianças eram respeitadas?

4 - Teve algum momento, em sua infância, que você identificou-se como LGBT? Ou foi nomeado assim, ou de outros jeitos, por alguém?

- Como foi?
- O que você sentiu com isso?

5 - Os problemas que muitas de nós, LGBTI+, vivenciamos em comum, estão relacionados ao gênero e à sexualidade, junto de raça, classe, religiões, deficiências, normalmente vinculados à cultura preconceituosa e discriminatória que temos no rompimento de um modelo de como devemos ser, cisgêneros, heterossexuais, brancos.

- Você sabe o que é gênero, sexualidade, raça e classe?
- Como foi para você essas experimentações de gênero ou sexualidade na infância?
- Na família? Na Igreja? Nos centros de saúde (física/psicológica)? Com outras crianças?
- Como era o universo que constituía como você gostava de ser quando criança? Referências? Artistas? Bandas? Brincadeiras? Roupas?
- Quando você estava como queria, que sentimentos tinha?
- Quando você não estava como queria, que sentimentos tinha?

Curiosidades sobre a infância na escola

6 - E agora, pensando na escola, se você tivesse que nos contar uma lembrança geral, sobre a escola, qual seria?

7- Como era a relação que você tinha com os adultos da escola? Como ocorriam os diálogos e convivências?

8 - E na escola, nesse período, teve algum momento que você identificou-se como LGBT? Ou foi nomeado assim, ou de outros jeitos, por alguém?

- Como foi?
- O que você sentiu com isso?

9 - E como era, nesse lugar, suas experiências com o gênero, a sexualidade, raça, classe ou outras partes da sua identidade?

- Como as professoras(es), diziam sobre eles? E outros adultos na escola?
- Aconteciam entre as crianças?
- Brincadeiras? Histórias literárias? Atividades? Danças? Teatros? Aula de educação física? Filas?

Reflexões adultas sobre a infância

10 - Como essas experiências infantis constroem quem você é, atualmente, como adulto?

- Enquanto LGBTI+?
- Sua relação com sua família?
- Com religião?
- Com a educação?
- Com o cuidado de si? E da saúde?
- O que você diria que foi bom da sua infância? O que você diria que foi ruim?

11 - Com isso, o que você gostaria que outras crianças, sejam LGBTI+ ou não, pudessem viver em suas infâncias?

- O que poderia existir?
- O que não poderia existir?

12 - Quando você era criança, o que imaginava ou queria para sua vida adulta?

13 - O que sua criança diria para a adulta(o) que se tornou?

14 - Se você tivesse um encontro com a criança que foi, o que você gostaria de dizer para ela?

15 - Como você gostaria de ser tratada, quando era criança:

- Por sua família?
- Pela escola?
- Pelo Estado, política?
- Pelos adultos?

16 - Que curiosidades você tem sobre a Infância? Ou à Infância de pessoas ou crianças LGBTI+?

17 - Agora um bate e volta sobre sua infância:

- uma brincadeira
- um doce
- não comia e nem como

- professora favorita
- um filme
- um artista
- uma amiga daquela época
- uma novela
- um desenho
- um programa de tv
- biscoito ou bolacha

18- O que achou sobre falar sobre sua infância?

19- O que mais você gostaria de nos dizer ou contar sobre (a sua) infância?

d) Agradecimentos, disposições, contatos e um até logo.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Título do projeto pesquisa: Infâncias LGBTI: Memórias Superpoderosas de suas Crianças e Escolas

Pesquisador responsável: Guilherme Rafael Portela

E-mail: guilhermeportela.univ@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco da Reitoria, Sala 22, Campus Universitário. CEP: 84030-900, Ponta Grossa, PR. Email: propespsecretaria@uepg.br, Fone: (42) 3220-3282, Horário: Segunda a Sexta, das 08:30 às 11:30.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada: Infâncias LGBTI: Memórias Superpoderosas de suas Crianças e Escolas, tendo como pesquisador responsável o mestrando Guilherme Rafael Portela, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG). Essa pesquisa tem o objetivo de provocar evidências e desestabilizações de colonialidades em discursos, práticas e memórias sobre gênero, sexualidade, raça e classe nas histórias de vida, de infância e de educações de pessoas LGBTI, e que para isso será realizada uma conversa, via plataforma Google Meet, em que serão gravados áudios e vídeos, em data e horário a ser combinado entre pesquisador e participante, os quais gerarão narrativas autobiográficas que serão analisadas na pesquisa. Suas perguntas interessam-se em questionar, responder e discutir o objetivo dessa pesquisa, e dizem respeito a questões relacionadas à infância, identidade LGBT e educação. Sendo as respostas e diálogos transcritos para discussão em texto da dissertação. Para que sua participação ocorra entre relações éticas e transparentes, algumas informações precisam ser consentidas:

Fui informado de que posso optar por manter meu próprio nome na apresentação dos dados ou optar por qualquer outro. Fui esclarecido(a) que o áudio e o vídeo dessa entrevista, gravada pelo pesquisador, não serão expostos em nenhum ambiente virtual e serão analisados pelo pesquisador para satisfazer única e exclusivamente, o objetivo da pesquisa. Fui esclarecido(a) e comunicado(a) sobre os riscos da pesquisa: como participantes adultos correrão riscos sociais ao terem suas histórias lidas por outros, ou ao rememorarem suas próprias infâncias experienciando, quem sabe, situações desagradáveis. Os participantes correm o risco de não sentirem-se bem ao pensarem sobre suas infâncias e elas na escola. O pesquisador corre o risco de não corresponder à sua hipótese, de interpretar parcialmente e diferentemente sobre e entre suas histórias narradas. Também fui esclarecido(a) e comunicado(a) sobre os benefícios da pesquisa: a produção desse conhecimento poderá colaborar com a produção e comunicação da ciência, com a formação de professores e com relacionamentos afetivos, sociais, educativos e outros que interferem nas experiências dessas infâncias e crianças. É benéfico ao questionar uma cultura colonial e adultocêntrica sobre esses corpos e infâncias que majoritariamente, entre estudos já realizados, movem situações

de limitações, preconceitos, discriminações ou violências. É benéfico pela possibilidade de produzir outros sentidos, ressignificações, liberdades e dignidades às crianças e infâncias. Fui esclarecido(a) que minha participação no estudo é voluntária e, portanto, não receberei recompensa ou gratificação, nem pagarei para participar, não sou obrigado(a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerei nenhum dano. Será garantido livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, antes, durante e depois da participação na pesquisa. Após as análises, serei informado(a) dos resultados desta pesquisa da qual participarei e em caso de dúvidas, tive ciência dos contatos do pesquisador responsável, da UEPG e seu Comitê de Ética em Pesquisa.

Assim, Eu, _____, portador do RG nº _____, com endereço ou telefone para contato _____ tendo sido orientado(a) sobre a pesquisa e compreendido o que vai ser feito e como isso acontecerá, ACEITO VOLUNTARIAMENTE PARTICIPAR e autorizo a análise de minhas respostas produzidas na conversa. Compreendi ainda, que posso desistir, sem danos nem prejuízos, a qualquer momento, da autorização de participação. Desse modo, define-se que o respectivo termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, uma para o pesquisador responsável, outra para o participante

Ponta Grossa, ____ / ____ /2024.



Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do(a) participante