

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Cristiano Eduardo da Rosa

EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E ARTE *DRAG*:
a literatura para crianças tensionando os *scripts* de gênero

Porto Alegre

2019

Cristiano Eduardo da Rosa

EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E ARTE *DRAG*:
a literatura para crianças tensionando os *scripts* de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Felipe de Souza

Linha de pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Rosa, Cristiano Eduardo da
Educação, Infâncias e Arte Drag: a literatura para
crianças tensionando os scripts de gênero / Cristiano
Eduardo da Rosa. -- 2019.
184 f.
Orientadora: Jane Felipe de Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Infâncias. 2. Scripts de gênero. 3. Literatura
para crianças. 4. Educação. 5. Arte drag. I. Souza,
Jane Felipe de, orient. II. Título.

Cristiano Eduardo da Rosa

EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E ARTE DRAG:
a literatura para crianças tensionando os *scripts* de gênero

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 dez. 2019.

Profª. Dra. Jane Felipe de Souza – Orientadora

Prof. Dr. Fernando Seffner – PPGEDU/UFRGS

Profª. Dra. Cristina Maria Rosa – UFPEL

Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano – FURG

*Dedico este trabalho a todas
as crianças e as drag queens
que trazem mais alegria e cor a este mundo,
por vezes tão cinza!*

AGRADECIMENTOS

À instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de qualificação de minha prática de ensino, de pesquisa e de produção de conhecimento.

À linha de pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, ao eixo temático “Infâncias, gênero e sexualidade” e ao GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero – pela honra de fazer parte de suas histórias e produções acadêmicas.

À minha orientadora, professora Dra. Jane Felipe, pela acolhida atenta, carinhosa, dedicada e competente, feita com empolgação, sempre me motivando em relação à minha pesquisa desde a ideia inicial.

Aos/às demais docentes que com quem tive aulas ao longo dos semestres cursados: Dra. Dagmar Estermann Meyer, Dr. Fernando Seffner, Dra. Guacira Lopes Louro, Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, Dra. Liliane Madruga Prestes, Dr. Jamil Cabral Sierra e Dra. Joanalira Corpes Magalhães.

Aos/às professores/as da banca examinadora: Dr. Fernando Seffner, Dr. Marcio Caetano e Dra. Cristina Rosa, pela qualificação e indicação de (des)caminhos a seguir na minha investigação.

Aos/às colegas de grupo de orientação – Edu, Jéssica, Michele, Lúcio, Vanessa e Luz – que também me indicaram possibilidades nas trocas realizadas nas reuniões de orientação, assim como fora delas, pelas redes sociais, nas caronas e nos eventos.

Ao meu companheiro Jackson, aos meus amigos e irmãos do coração Dário e Gui, e à minha estimada amiga Drika, pois sem eles a prática desta pesquisa não seria a mesma.

À minha família, por todo o suporte desde cedo para os estudos, incentivando e estando presente em cada etapa de vida conquistada.

Às crianças que deram vida à minha investigação sendo as protagonistas desta pesquisa e às suas famílias, pela confiança e credibilidade.

E às *drag queens*, que me inspiraram, ensinaram e, principalmente, colaboraram de alguma forma com a realização desta dissertação.

*And I said who
Who do you think you are?
Who do you think you are?
I'm telling the truth now
We're all born naked
And the rest is drag*

(RUPAUL, 2014)

RESUMO

Nesta pesquisa investiguei como crianças com idade entre quatro e seis anos, estudantes da Educação Infantil, são capturadas e rompem com os *scripts* de gênero a partir do contato com a literatura. Para isso, operei com as teorizações dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em uma perspectiva pós-estruturalista de análise. A metodologia constituiu em três encontros de mediação de leitura literária, realizados por uma *drag*, e de rodas de conversa com perguntas disparadoras sobre os livros apresentados e atividades lúdicas. As obras escolhidas para leitura foram de autores/as nacionais e internacionais, com histórias para crianças que oportunizavam o debate sobre as questões de gênero, assim como de classe, raça e sexualidade. Os encontros, inspirados no projeto estadunidense *Drag Queen Story Hour*, ocorreram em uma biblioteca de uma cidade do Vale do Paranhana, interior do Rio Grande do Sul, durante os meses de junho e julho de 2019, como evento fechado para famílias convidadas. Por meio desta pesquisa, em que participaram nove crianças, constatei movimentos que indicam como acontece a captura (aprendizagem, percepção e (re)produção) e a ruptura (negociação e subversão) dos *scripts* de gênero na infância, analisando os discursos infantis sobre performatividade, controle corpos, paternidade, famílias, feminilidades e masculinidades. Observei também que tais movimentos de transgressão acontecem apenas em ambientes democráticos e laicos, quando as crianças se sentem motivadas e seguras (fatores que podem ser trazidos pela literatura e pela arte em geral) para se posicionarem e questionarem as normas que as regulam – sempre em uma matriz cisheteronormativa – seja na família, na escola, na igreja ou em outros espaços educativos e sociais dos quais elas participam e/ou transitam desde a mais tenra idade.

Palavras-chave: Infâncias. *Scripts* de gênero. Literatura para crianças. Educação. Arte *drag*.

ABSTRACT

In this research, I investigated how children between four and six years old, students of Child Education, are captured and break off with the gender scripts from the contact with the literature. To this end, I worked with the theorizations of Gender Studies and Cultural Studies from a poststructuralist perspective of analysis. The methodology consisted of three literary reading mediation meetings, realized by a drag, and conversation circle with triggering questions about the books presented and playful activities. The works chosen for reading were from national and international authors, with stories for children that provided the opportunity to debate gender issues, as well as class, race and sexuality. The meetings, inspired by the US Drag Queen Story Hour project, took place in a library in a city of the Paranhana Valley, in the interior of Rio Grande do Sul, during June and July 2019, as a closed event for invited families. Through this research, in which nine children participated, I noticed movements that indicate how the capture (learning, perception and (re)production) and the break off (negotiation and subversion) of gender scripts in childhood happen, analyzing the children's discourses about performativity, control bodies, fatherhood, families, masculinities and femininities. I also observed that such transgressive movements only happen in democratic and secular environments, when children feel motivated and secure (factors that can be brought by literature and art in general) to position themselves and question the norms that regulate them – always in a cisheteronormative matrix – whether in the family, school, church or other educational and social spaces in which they participate and/or transit from an early age.

Keywords: Childhoods. Gender scripts. Literature for children. Education. Drag Art.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Criança segurando cartaz em defesa do <i>Drag Queen Story Hour</i>	67
Figura 2 - Capas dos livros “ <i>Isabelita</i> ”, “ <i>Reconstruindo Amora</i> ” e “ <i>Yala</i> ”.	72
Figura 3 - Espaço da biblioteca destinado à mediação de leitura e roda de conversa com as crianças.	88
Figura 4 - Estética diferente da <i>drag</i> para os três encontros de mediação de leitura.	91
Figura 5 - Capas dos livros “ <i>Flicts</i> ” e “ <i>Tudo bem ser diferente</i> ”.	94
Figura 6 - Capas dos livros “ <i>Monstro Rosa</i> ” e “ <i>Todos Zoam Todos</i> ”.	95
Figura 7 - Capas dos livros “ <i>Uma História Apaixonada</i> ” e “ <i>Meu Amigo Jim</i> ”.	96
Figura 8 - Crianças operando com tintas coloridas para pintar os cabelos de rostos.	102
Figura 9 - Crianças confeccionando um monstro rosa de lã e EVA.	102
Figura 10 - Crianças cantando e dançando uma música relativa ao livro “ <i>Uma História Apaixonada</i> ”.	103
Figura 11 - <i>Drag</i> realizando a leitura do livro “ <i>Tudo bem ser diferente</i> ”.	105
Figura 12 - Crianças desenhando rostos em gostas de água de papel.	114
Figura 13 - Reações de Pedro e Mário ao verem a <i>drag</i> entrar na biblioteca.	120
Figura 14 - Roda de conversa debatendo sobre para quem as crianças contariam um segredo.	123
Figura 15 - Crianças constituindo casais com imagens de princesas e príncipes.	131
Figura 16 - Capas dos livros “ <i>Meus dois pais</i> ”, “ <i>Olívia tem dois papais</i> ” e “ <i>Tenho dois papais</i> ”.	136
Figura 17 - Crianças montando as partes dos corpos de desenhos de meninos e meninas. ..	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação das três diferentes teorias do currículo.	24
Tabela 2 - O conceito chave gênero e as indicações para trabalho com crianças de 5 a 8 anos de idade.	31
Tabela 3 - Temas da literatura e seus números de títulos publicados.	43
Tabela 4 - Instituições com cursos de Licenciatura em Pedagogia.	46
Tabela 5 - Produções da pós-graduação envolvendo <i>drag queens</i> em 2019.	77
Tabela 6 - Os motivos pelos quais os pais trabalham na visão de crianças e jovens.	125
Tabela 7 - A distribuição de tarefas domésticas entre meninas e meninos.	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE** – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CEDPI** – Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância
- COMPESQ** – Comitê de Pesquisa
- DQSH** – *Drag Queen Story Hour*
- EF** – Ensino Fundamental
- FACED** – Faculdade de Educação
- GEERGE** – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
- GEIN** – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LGBTI+** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e outros/as
- MEC** – Ministério da Educação
- PEC** – Programa de Educação Continuada
- PPGEDU** – Programa de Pós-graduação em Educação
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos
- REC-DPI** – Rede Estratégica de Conhecimentos sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância
- RS** – Rio Grande do Sul
- STF** – Supremo Tribunal Federal
- SUS** – Sistema Único de Saúde
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TALE** – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- VBG** – Violência baseada em gênero

SUMÁRIO

1 MEUS PROCESSOS DE (DES)MONTAÇÃO PARA A PESQUISA.....	13
2 OS <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO NA CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS.....	17
2.1 Infâncias, gênero e a manutenção da cisheteronormatividade	22
2.2 <i>Scripts</i> de gênero em ação: a trajetória de um conceito.....	33
3 LITERATURA PARA CRIANÇAS: ENTRE A FRUIÇÃO E O PEDAGÓGICO	39
3.1 Literatura na escola: a teoria e a prática de um letramento literário	44
3.2 Literatura para crianças e gênero: (im)possibilidades de uma combinação	52
4 A ARTE <i>DRAG</i> COMO PARÓDIA DE GÊNERO E (R)EXISTÊNCIA.....	57
4.1 <i>Drag Queen Story Hour</i> : <i>drags</i> na mediação de leitura literária	66
4.2 <i>Drag queens</i> na pós-graduação: dissertações e teses sobre gênero e performance	73
5 PELOS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: O QUÊ, QUEM, COMO, QUANDO E ONDE?.....	78
5.1 Ética na pesquisa e as crianças participantes	81
5.2 Organização do espaço e mediação de leitura literária	88
5.3 Rodas de conversa e atividades lúdicas	97
6 DISCURSOS INFANTIS QUE EMERGEM SOBRE <i>SCRIPTS</i> DE GÊNERO	105
6.1 “Ele não precisava se fantasiar pra contar historinhas!”: a performatividade ao olhar de meninos e meninas.....	105
6.2 “Menino também tem cílios!”: controle e reconhecimento dos corpos infantis.....	114
6.3 “Ninguém vai contar segredo pro pai?”: a noção de paternidade na infância	123
6.4 “Dois homens não é um casal!”: as compreensões das crianças sobre famílias.....	131
6.5 “Na minha escola as crianças acham que a cor de menino é azul e cor de menina é rosa!”: feminilidades e masculinidades nos primeiros anos de vida	140
7 TODOS NÓS NASCEMOS PELADOS E O RESTO É <i>DRAG</i>	149
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	176
APÊNDICE A – Termo de Concordância da Instituição	177
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (<i>drag</i>).....	179
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (famílias).....	181
APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (crianças)	183

1 MEUS PROCESSOS DE (DES)MONTAÇÃO PARA A PESQUISA

As temáticas com as quais opero nesta dissertação tem feito parte importante tanto de minha vida pessoal, quanto acadêmica e profissional, constituindo-me como o sujeito que sou hoje. Educação, infâncias, literatura para crianças, *scripts* de gênero e arte *drag* são os elementos que, juntos, dão base para esta investigação que resulta na produção de minha pesquisa de mestrado.

A Educação sempre esteve presente em meus sonhos de criança, pois lembro do desejo de ser professor e trabalhar em escolas. Fui um aluno muito dedicado, o que colaborou na obtenção de uma nota satisfatória no Exame Nacional do Ensino Médio, possibilitando a conquista de uma bolsa integral pelo PROUNI a fim de cursar a graduação em Licenciatura em Letras – Português/Inglês na Universidade FEEVALE em Novo Hamburgo, RS. A partir de então, minha experiência docente tem passado desde a pré-escola, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio até na Educação de Jovens e Adultos e cursos de idiomas.

As infâncias me interpelaram quando, em 2006, fui aprovado em um concurso público na cidade de Parobé, RS, para o cargo de assistente de biblioteca, em que eu realizava mediação de leitura com crianças de pré-escola e anos iniciais do EF. Na mesma época, comecei a produzir literatura para o projeto Ler é Saber, que distribuía fascículos com textos literários para escolas da região a fim de trabalharem em sala de aula com tal material. Além disso, em 2018, graduei-me também em Licenciatura em Pedagogia, no intuito de compreender melhor os processos educativos na infância e possibilitar a atuação com a Educação Infantil.

Já a literatura entrou na minha vida ainda quando criança, pois eu sempre me encantei pelos livros e os infinitos mundos que eles podiam me apresentar. No início da juventude, enquanto ainda trabalhava na biblioteca escolar, escrevi contos e poemas, tendo publicado em mais de dez antologias literárias, entre convites, concursos, organizações e seleções. Ademais, sempre acreditei na literatura como uma arte potente e transformadora para pensarmos o mundo e entendermos o caos da sociedade.

A admiração pela arte *drag* começou ao conhecer o *reality show* estadunidense *RuPaul's Drag Race*, em que *drag queens* competem pelo título de *America's Next Drag Super Star*. Como parte da cultura LGBTI+¹ – movimento de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e outros/as – na contemporaneidade, e não somente, meu

¹ Utilizo nesta pesquisa a sigla LGBTI+ por ser mais inclusiva e estar de acordo com o Manual de Comunicação LGBTI+ lançado pela Aliança Nacional LGBTI e GayLatino (REIS, 2018).

entendimento como sujeito gay me levou a apreciar ainda mais essa arte como prática questionadora das normas.

Por fim, meu contato com o conceito de *scripts* de gênero se deu por meio da participação no Seminário Avançado “*Scripts* de gênero, maus-tratos emocionais e infâncias: questões conceituais” (PPGEDU/UFRGS), disciplina que cursei como aluno PEC (Programa de Educação Continuada) no segundo semestre de 2016. Por meio das aulas da professora responsável e da convidada, Jane Felipe e Liliane Madruga Prestes, pude conhecer e me aprofundar nos estudos de diversos/as pesquisadores/as da área, além de participar de discussões e problematizações envolvendo tal conceito, principalmente as suas implicações no que se refere às violências de gênero.

Tendo isso em vista, esta pesquisa ocorreu no âmbito do mestrado acadêmico em Educação na UFRGS, na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, mais especificamente no eixo temático *Infâncias, gênero e sexualidade*, e como parte do projeto maior intitulado “*Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus tratos emocionais e a morte*”, coordenado pelas professoras Jane Felipe do PPGEDU/UFRGS e Carmen Galet da Universidad de Extremadura, na Espanha.

Mesmo frente ao crescente número de pesquisas na área de gênero e infâncias, com esta investigação eu gostaria de contribuir com algum conhecimento novo sobre essas questões, operando com uma bricolagem inédita de elementos, a fim de obter tal resultado, contribuindo para pensar a Educação e as infâncias. Ao mesmo tempo, intento gerar material como suporte didático, a partir de uma concepção de infância mais ampla, menos estereotipada, cujos sujeitos sejam respeitados em seus direitos e deveres.

Sendo assim, o problema de pesquisa desta dissertação se centra em operar com o conceito de *scripts* de gênero para compreender: de que maneira crianças, com idade entre 4 e 6 anos, estudantes da Educação Infantil e por meio do contato com a literatura, são capturadas e rompem com as expectativas e normas em torno do ser e se fazer homem e mulher na sociedade contemporânea?

Assim, o meu objetivo geral nesta pesquisa foi oportunizar espaços e momentos de prazer e segurança por meio da literatura, para que as crianças pudessem participar de rodas de conversa sobre questões relacionadas a gênero nas infâncias. Como objetivos específicos, elenquei: (i) aprofundar a compreensão sobre o conceito de *scripts* de gênero e de que forma eles são incorporados (ou não) pelas crianças; (ii) oportunizar o contato com a literatura infantil/para crianças por meio da figura da *drag* como mediadora literária; (iii) organizar encontros de mediação de leitura literária com rodas de conversa e atividades lúdicas; e (iv)

analisar, a partir das falas das crianças, de que forma elas problematizavam as produções literárias que tinham como mote temas relacionados aos *scripts* de gênero, ou seja, como elas eram capturadas e/ou rompiam determinadas expectativas em torno desses *scripts*.

Para esta produção, apoiei-me nos referenciais teóricos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista de análise². A fim de responder ao problema estabelecido, utilizei as produções acadêmicas brasileiras de Guacira Lopes Louro (2000; 2007; 2009; 2016), Jane Felipe (2004; 2007; 2009; 2013; 2016; 2019), Fernando Seffner (2003; 2013; 2016; 2017), Tomaz Tadeu da Silva (1998; 2000; 2014; 2017), Cristina Rosa (2012; 2015; 2019) e Regina Zilberman (1985; 2005), além das internacionais de Judith Butler (1993; 2004; 2017), Deborah Britzman (1996; 2009; 2016) e Michel Foucault (1991, 2015), entre outras.

Como metodologia, inspirei-me no programa estadunidense “*Drag Queen Story Hour*” e organizei três encontros de mediação de leitura literária numa biblioteca de uma cidade do Vale do Paranhana, no interior do Rio Grande do Sul, tendo como mediadora literária uma *drag*. Nesta pesquisa, operei com tal persona para além do sujeito leitor dos livros, mas como arte e um disparador inicial, uma primeira leitura para a reflexão acerca dos *scripts* de gênero, pois a sua própria figura já provocava um deslocamento desses modelos engessados de masculinidade e feminilidade.

Além das leituras com histórias envolvendo gênero, classe, raça e sexualidade, propus rodas de conversa com perguntas disparadoras e também atividades lúdicas envolvendo o conteúdo das obras lidas ao final de cada encontro. Além de registro fotográfico do início ao fim, todas as falas foram gravadas e transcritas posteriormente em relatórios juntamente com as minhas impressões.

Apresentadas a temática, a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos, as teorizações e a metodologia, nos capítulos seguintes eu desenvolvo a dissertação que está dividida em seis partes, as quais descrevo a seguir:

No capítulo dois, “**Os *scripts* de gênero na constituição das infâncias**”, discuto as temáticas principais que envolvem esta pesquisa, mapeando o conceito de *scripts* de gênero e debatendo sobre a produção da norma no campo da Educação. No capítulo três, “**Literatura para crianças: entre a fruição e o pedagógico**”, apresento o programa estadunidense do

² Para uma definição sobre os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo, indico as obras "Dicionário crítico de gênero" (COLLING; TEDESCHI, 2019) e "Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico" (SILVA, 2000).

qual me inspiro para a metodologia desta dissertação, assim como problematizo a literatura produzida para crianças e suas especificidades.

Já no capítulo quatro, “**A arte *drag* como paródia de gênero e (r)existência**”, pontuo algumas teorizações sobre a figura da *drag* e outras pesquisas que operam com tal persona, principalmente produções de pós-graduação. No capítulo cinco, “**Pelos (des)caminhos da pesquisa: o quê, quem, como, quando e onde?**” explico acerca de como coloquei esta pesquisa em prática, discutindo sobre a ética na pesquisa com crianças, a organização dos encontros de mediação de leitura literária, a seleção dos livros, das perguntas disparadoras e das atividades lúdicas.

No capítulo seis, “**Discursos infantis que emergem os/dos *scripts* de gênero**” analiso cenas produzidas pelas crianças nas rodas de conversa emergidas dos três encontros, que envolveram os *scripts* de gênero pelas temáticas de performatividade, controle dos corpos, paternidade, famílias e feminilidades e masculinidades. E no capítulo sete e final, “**Todos nós nascemos pelados e o resto é *drag***”, escrevo as considerações da presente dissertação, destacando a observação de cinco movimentos que indicam a captura e o rompimento dos *scripts* de gênero na infância, assim como o papel fundamental da literatura e das artes em geral na motivação e oferta de segurança para a criança escrever seus próprios *scripts* como protagonista de sua narrativa de vida.

2 OS SCRIPTS DE GÊNERO NA CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS

A infância não é, em si, um objeto de pesquisa; por outro lado, ela também não corresponde a um período de vida que seria universal, coisa que as teorizações modernas se esmeram em afirmar. Assim, tomá-la como um ponto de partida, um ancoradouro inicial, supõe já de saída ter consciência de seu caráter fugidivo, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade (BUJES, 2005, p. 181).

Considero que discutir e aprofundar conceitos e teorizações sobre as infâncias em uma pesquisa de pós-graduação no campo da Educação gera uma grande responsabilidade em torno da compreensão e do respeito que se precisam ter em relação às crianças. Por isso, acredito que cabe ao/à pesquisador/a um estudo atento sobre as culturas infantis, a fim de compreender a criança em sua complexidade e, ao mesmo tempo, em sua simplicidade.

Não é intenção aqui realizar um resgate acerca da história da criança, pois para isso podemos ler as obras *“História Social da Criança e da Família”*, de Phillip Ariès (2012), *“História das Crianças no Brasil”*, de Mary Del Priore (2013) e *“História social da infância no Brasil”*, de Marcos Cezar de Freitas (2003) e *“Infância e educação infantil: uma abordagem histórica”*, de Moysés Kuhlmann Júnior (1998), apenas para citar algumas. Contudo, vou contextualizar alguns debates que julgo importantes por esta pesquisa operar com infâncias e ter as crianças como sujeitos da investigação.

De acordo com Manuel Jacinto Sarmento (2005, p. 365-366):

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. (...) A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Sendo assim, entendo que as infâncias – e utilizo aqui a palavra no plural no intuito de afirmar a crença de que não existe apenas uma infância, no seu sentido universal – são interpeladas por diversos atravessamentos que vão diferenciar seus modos de atuação e compreensão, como gênero, classe, etnia, raça, religião, inserção urbana ou rural, entre outros. Da mesma forma, penso que o recorte temporal também influencia diretamente em suas concepções.

Alison James, Chris Jenks e Alan Prout (1998) destacam algumas imagens que a sociologia da infância tem produzido, indicando a criança como: (i) produtora de cultura; (ii)

grupo minoritário; (iii) parte da estrutura social geracional denominada "infância"; e (iv) resultado de uma produção discursiva. Entendo que a infância deva ser um conceito trabalho não somente para as crianças, mas pelas crianças, e encarado como um fenômeno complexo e plural.

Nessa perspectiva, Jens Qvortrup (2010, p. 637) argumenta que

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

No entanto, cabe aqui destacar que as infâncias têm sido alvo de problematizações por diversas áreas do conhecimento, com produções acadêmicas da Antropologia (COHN, 2005), da Sociologia (SARMENTO; GOUVÊA, 2008; CORSARO, 2011; FARIA; FINCO, 2011), da Educação (CORAZZA, 2000; BUJES, 2002), da Psicologia e Medicina (ELIOT, 2013), entre outras.

Nesse contexto, há dois documentos importantes que visam garantir e promover os direitos das crianças, sendo eles a “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (UNICEF, 1959), a nível mundial, e o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 1990), regulamentado no Brasil. Além destes, também há outras convenções e pactos nacionais e internacionais que englobam os direitos humanos de uma forma geral, incluindo as crianças.

Concebendo a infância como um conceito de significados variados, Maria Isabel Edelweiss Bujes (2002, p. 24) destaca que “variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segundo a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala”. Tendo isso em vista, penso que a tarefa de conceituar as infâncias não é fácil, nem mesmo rápida e, talvez, nem mesmo necessária ou segura.

Assim, Clarice Cohn (2005, p. 7) problematiza

O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba? Perguntas nada simples de responder. Pelo contrário, elas podem esconder uma armadilha. Afinal, as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças. A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sua infância, poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas.

Contudo, observo que há dúvidas e são justamente elas que nos mobilizam a pesquisar sobre infâncias e querer compreendê-las nos tempos modernos e líquidos em que vivemos

(BAUMAN, 2001). Desta forma, entendo o conceito como algo bastante amplo, no pensamento de analisar para além das visões estereotipadas sobre as crianças vindas de diferentes parentes, ou pessoas de variadas idades, sujeitos de diversas profissões, discursos de várias instituições. Seria preciso ouvir sobre a infância da própria criança, só assim a entenderíamos com os seus enigmas (LARROSA, 2004).

Como Juliana Pereira da Silva, Sílvia Neli Falcão Barbosa e Sonia Kramer (2005, p. 56) destacam

O mundo – com suas contradições, instabilidade e desigualdade – existe não para ser contemplado, conhecido ou vendido, mas sobretudo para ser transformado. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, são passos essenciais para a intervenção e a mudança.

Entretanto, faz-se necessário desconstruir um olhar “adultizado” que se coloca sobre as crianças, refletindo algumas atitudes e expectativas que se tem para com elas, quase sempre atendendo a anseios e esquecendo-se de respeitar suas condições e ponderar suas vontades. Além disso, costumeiramente no mundo adulto, tudo o que é ou está relacionado à criança é tido como algo inferior; penso na própria palavra “infantil”, como adjetivo que caracteriza de maneira pejorativa um adulto (que teria atitudes não condizentes com o esperado ou com sua idade), ou mesmo quando se diz “coisa de criança” como algo banal e sem importância.

Como destaca Daniela Finco (2011, p. 169) acerca da construção social da infância

A compreensão sobre o papel ativo da criança possibilita perceber que há realidades sociais que só podem ser descobertas, aprendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos. Elas interagem no mundo do adulto, negociam, compartilham e criam culturas; é necessário refletir sobre metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista.

Pensar no mundo sob a perspectiva da criança é um desafio, e ao mesmo tempo, parece-me que resistimos um pouco a entendê-la. Quando pequenos, tem-se que obedecer às ordens de pais, professoras/es e outras pessoas mais velhas; contudo, quando adultos, principalmente no mercado de trabalho, é esperado que os sujeitos sejam proativos, interessados, persistentes e criativos. Todavia, a persistência na infância acaba sendo interpretada como teimosia (MINATEL, 2016).

Desta maneira, penso que seria interessante desarticular a denotação que a palavra infantil tem com a crítica ao comportamento associado com irresponsabilidade e pensamento irracional, ao passo de que estamos, na realidade, falando e assumindo a forma com a qual

enxergamos e traduzimos as crianças. Afinal, como indica Dagmar Estermann Meyer (2014, p. 59), "aceitar que duvidar do instituído é uma estratégia de multiplicação, localização e relativização daquilo que se apresenta como verdadeiro".

Rosângela Francischini e Natália Fernandes (2016, p. 68) salientam que

Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre suas experiências, consultá-las a respeito das questões que afetam seu dia a dia, na família, na escola e nos demais contextos de socialização, possibilita, ao pesquisador, e àqueles implicados em programas de intervenção junto a essa população, ter acesso a um universo de significações próprio, o qual pode subsidiar, inclusive, as propostas de intervenção a elas dirigidas.

Percebo que as infâncias que são concebidas na atualidade partem de algumas características muito associadas ao que as crianças podem/devem e não podem/não devem fazer, como: não podem trabalhar, devem brincar, devem frequentar a escola, não podem explorar a sexualidade e devem ser cuidadas por adultos, entre outras situações (TEBET, 2017). Todavia, penso que seria preciso ir além desses aspectos, problematizando-os e não reduzindo as infâncias a eles.

Cabe aqui lembrar que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), considera-se criança a pessoa até doze anos de idade; contudo, as infâncias que abordo nesta pesquisa são aquelas compreendidas pelos sujeitos entre zero e seis anos. Esse recorte etário da infância, na escolarização, corresponde à Educação Infantil, cuja Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 44) divide em três grupos

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (...) Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica.

Essa classificação é realizada da seguinte maneira: compreendem-se como bebês os sujeitos entre zero e um ano e seis meses de idade; como crianças bem pequenas os sujeitos entre um ano e sete meses a três anos e onze meses de idade; e como crianças pequenas entre quatro anos e cinco anos e onze meses. Lembrando que os dois primeiros grupos correspondem à creche e o terceiro à pré-escola.

Acredito que pensar nas infâncias é recordar da criança que fui e me remeter às crianças que me cercam. Também é refletir que elas aprendem muito com os adultos, sim,

mas também ensinam e desafiam, numa relação recíproca e que exige confiança de ambas as partes. Como destacam Jaime Eduardo Zanette e Jane Felipe (2017, p. 32), ainda “temos muito a percorrer, cambiar, suspender as certezas e analisar os arranjos e desarranjos que constituem a perspectiva que temos dos sujeitos infantis”.

Sendo assim, a quem deseja compreender as infâncias, Bianca Salazar Guizzo, Dinah Quesada Beck e Jane Felipe (2013, p. 24-25) mencionam que

Observar atentamente as concepções das crianças, professoras, famílias e dos demais profissionais envolvidos com o processo educativo escolar, suas falas, seus silêncios, atitudes, pedagogias culturais que perpassam esses espaços – livros, filmes, revistas, sites, brinquedos, jogos, etc. – problematizando tais contextos e produções torna-se nosso maior desafio.

Importante mencionar aqui, tendo as infâncias relacionadas à Educação, que essa temática compõe um Grupo de Trabalho nos encontros da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação³, sendo o GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, que existe desde 1989 (de 1981 a 1988 o Grupo de Trabalho era chamado Educação Pré-escolar). Também é possível encontrar diversos eventos científicos de dentro e fora do país que se dedicam a pensar nas infâncias, assim como periódicos ou dossiês e linhas de pesquisa de alguns cursos de pós-graduação.

Por fim, julgo oportuno referir que no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 1996, existe o GEIN – Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias – cujos/as participantes/as são docentes pesquisadores/as sobre e com crianças; além da linha de pesquisa *Estudos sobre Infâncias*, que atualmente conta com a professora Maria Carmen Silveira Barbosa e o professor Rodrigo Saballa de Carvalho. Ademais, há o eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade* dentro da linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, ao qual me insiro e que é coordenado pela professora Jane Felipe.

³ A ANPEd é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Disponível em: <<http://www.anped.Org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

2.1 Infâncias, gênero e a manutenção da cisheteronormatividade

Tomando a norma como um dos elementos centrais desta pesquisa a ser tensionado, trabalhado aqui em relação ao conceito de *scripts* de gênero, considero importante compreender e problematizar como ela opera nos campos de gênero (cisheteronormatividade) e também de sexualidade (heteronormatividade), principalmente na área da Educação – com foco na Educação Infantil – a partir de teorizações centradas nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais.

Sendo assim, nesta pesquisa utilizo o conceito de gênero como construção cultural, histórica e social, que tende a organizar a sociedade, com base em estudos de Judith Butler (1993; 2004; 2017), Teresa de Lauretis (1994), Joan Scott (1995; 2012), Linda Nicholson (2000), Donna Haraway (2004), Adriana Piscitelli (2009), Berenice Bento (2011; 2017), Guacira Lopes Louro (2014; 2016) e Gayle Rubin (2017), entre outras/os.

Para iniciar o debate sobre norma, trago aqui Luís Henrique Sacchi dos Santos (2009, p. 44) que destaca que "o conceito da norma é necessariamente relacional, ou seja, o normal depende do anormal para existir como normal". Mas o que seria posto como “normal” quando se trata das questões de gênero e sexualidade? Como esse “normal” está sendo desdobrado na Educação (Infantil)?

Poderia aqui resgatar, para tentar responder ao primeiro questionamento, aquela suposta coerência imposta em nossa sociedade entre os conceitos de sexo, gênero e desejo; em que o sujeito que nasce com um pênis é designado como um homem e por isso deve se sentir atraído por uma mulher, assim como o sujeito que nasce com uma vulva é nominado como uma mulher e deve, portanto, se sentir atraído por um homem.

Nesse sentido, Alexandre Toaldo Bello e Jane Felipe (2010, p. 178) observam o fato de que “as pessoas estão de tal forma absorvidas por essa maneira naturalizada de pensar o mundo, a partir do trinômio gênero-sexo-sexualidade, que buscam de forma muito intensa garantir a heterossexualidade desde a infância”. E essa garantia é tanto um investimento sobre si quanto sobre o outro.

Ainda nesse pensamento, Fernando Seffner (2013, p. 157) tem salientado que "ninguém está fora da norma, embora possa estar em situação de confronto com ela, pois só conseguimos estabelecer o que é normal e desejável se tivermos em mente o que não é normal nem desejável". Pensando na Educação, e tentando responder ao segundo questionamento, poderia dizer que o normal e desejável seria um aluno cis e heterossexual; e o não normal e nem desejável seria um aluno trans e/ou homossexual, por exemplo – e sou levado a pensar

que nas infâncias torna-se quase que inconcebível qualquer outro arranjo senão o que está na cisheteronormatividade. Contudo, penso que é importante problematizar que "é somente através da existência do "abjeto" e do "insano" que a sociedade consegue criar e sustentar sua fachada de "normalidade" e "saúde": sem loucura não há sanidade; sem pessoas transgêneras não há pessoas cisgêneras" (LANZ, 2017, p. 133).

Mas por que há esse desejo na Educação? Penso que talvez pelo fato da maioria dos/das docentes conceber a ideia de ser mais fácil ensinar crianças e adolescentes que estão dentro da norma, ou seja, que não necessitam adequação alguma aos padrões esperados, uma vez que a cisheteronormatividade opera no âmbito escolar por meio de diversas estratégias, como desqualificar, envergonhar, nomear, punir, rotular e vigiar, entre outros (SANTOS, 2009).

Atualmente, em pleno século XXI, é possível perceber um enorme movimento para que temáticas envolvendo gênero e sexualidade não estejam presentes nos currículos escolares, principalmente na Educação Infantil. Porém, esse pânico moral é causado por uma não compreensão tanto da importância dessas questões na formação discente como também uma falta de conhecimento acerca de como os/as professores/as trabalham ou trabalhariam em sala com tais conceitos, ainda mais com crianças.

Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 198) lembra que a cisheteronormatividade "só pode ser um projeto bem-sucedido quando aplicado sobre corpos predispostos a ela". Assim, seria possível entender um pouco melhor sobre essa suposta "proteção" às infâncias proposta pelos recentes movimentos políticos e religiosos mais conservadores, no sentido de deixá-las incapazes de ter condições de questionar a norma. Porém, entendo que todos somos heteronormativos, em menor ou maior grau.

Sendo assim, coloco-me a refletir acerca do que incomodaria mais um/a professor/a de Educação Infantil: uma criança que transgride a norma ou uma que compreende a possibilidade da transgressão e que, apesar de não fazê-la, apoia quem o faz e reitera a quebra dessas mesmas normas? Como aponta Yara Picchetti (2014, p. 19), "frequentemente quando se pensa em norma remete-se à proibição, restrição, inibição e bloqueio, em que essa é entendida como lei ou regramento".

Rogério Diniz Junqueira (2010, p. 227) também me provoca a pensar que

Na escola, antes mesmo de falarmos em respeito às diferenças, poderíamos questionar os processos sociocurriculares por meio dos quais elas são produzidas, nomeadas, desvalorizadas e marginalizadas. Assim discutiríamos relações de poder e processos de hierarquização e o que os "currículos" têm a ver com isso.

Poderíamos, ao mesmo tempo, falar em respeito, questionar a produção da diferença e procurar desestabilizar processos de opressão e marginalização.

Pensar no currículo é examinar os conceitos com os quais ele emprega e seus deslocamentos em virtude dessa produção da diferença. Para isso, tomo como base as problematizações de Tomaz Tadeu da Silva (2017), que discute as teorias do currículo e realiza uma comparação das tradicionais com as críticas e as pós-críticas, a fim de pensar nesse trânsito dos currículos:

Tradicionais	Críticas	Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Classe social	Significação e discurso
Metodologia	Capitalismo	Saber-poder
Didática	Relações sociais de produção	Representação
Organização	Conscientização	Cultura
Planejamento	Emancipação e libertação	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Currículo oculto	Multiculturalismo
Objetivos	Resistência	

Tabela 1 - Classificação das três diferentes teorias do currículo.

Fonte: SILVA (2017, p. 17).

Jimena Furlani (2008) ainda acrescenta à classificação de Silva (2017) incluindo nas Teorias Tradicionais a Metodologia e o Fracasso Escolar; nas Teorias Críticas a Dialética e a Superação das Contradições; e nas Teorias Pós-Críticas a Desconstrução.

Desta forma, sou levado a refletir sobre que arranjos seriam necessários para que a norma realmente fosse problematizada nos currículos e os efeitos pedagógicos que tais movimentos trariam para a Educação. Como destaca Silva (2017, p. 17), “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade””. Ou seja, penso que na transição para um currículo pós-crítico a educação em si poderia ser vista e concebida sob uma nova realidade.

Para François Ewald (1993, p. 86), debruçando-se nas produções de Michel Foucault, a norma seria

A medida, que simultaneamente individualiza, permite individualizar incessantemente e ao mesmo tempo torna comparável. A norma permite abordar os desvios, indefinidamente, cada vez mais discretos, minuciosos, e faz que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que eles, ao individualizarem, nunca são mais do que uma expressão de uma relação, relação indefinidamente reconduzida de uns com os outros. O que é uma norma? Um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade.

Outro fato importante de mencionar é a questão da necessidade da afirmação em escapar da norma. Homossexuais precisam se "assumir", por exemplo, para a família e outras instituições das quais fazem parte, o mesmo não ocorrendo com heterossexuais, pois são tidos como "normais". Louro (2000, p. 68) chama a atenção para que

A norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; e isso a toma, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se toma marcada. Ela escapa ou contraria aquilo que é esperado, ela se desvia do modelo. Como tal, ela é, via de regra, representada não apenas por comparação à identidade hegemônica, mas a partir do olhar hegemônico, daí que, muitas vezes, a identidade marcada não pode falar por si mesma.

E cabe ressaltar que a todo momento as pessoas que não respondem a esses padrões cisheteronormativos são convocadas a refletirem sobre as suas próprias identidades. Nesse contexto, Stuart Hall (2015, p. 12) observa que na pós-modernidade os sujeitos assumem "identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas".

Em contrapartida a isso, Deborah Britzman (1996, p. 83) assinala que "o pressuposto universal da heterossexualidade não exige que os heterossexuais pensem sobre o seu eu e sobre sua relação com os outros nesses termos". A heterossexualidade, enquanto sistema normativo, tende a determinar às pessoas posturas que sejam adequadas em diversas situações do nosso cotidiano, como na família, no ambiente de trabalho, na forma de debater, demonstrar afeto, falar, reivindicar e sentar, entre outras existentes (TABAGIBA, 2018).

Pela existência da imagem da criança como um sujeito que depende de adultos para compreender a si própria e ao mundo em sua volta, muitos movimentos políticos e religiosos têm trabalhado na tentativa de manter um padrão, principalmente de comportamento, que indica como inadequado e passível de repreensão quando tende a fugir da regra. Sobre a ideia de 'criança-a-ser-protegida', Paul B. Preciado (2014, documento eletrônico) discute o quanto

se naturaliza a heterossexualidade como norma:

A 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. A norma faz sua ronda em torno dos corpos frágeis. Se você não for heterossexual, a morte o espera. A polícia do gênero exige qualidades diferentes do garotinho e da garotinha. Ela molda os corpos a fim de desenhar órgãos sexuais complementares. Ela prepara a reprodução, da escola até o Parlamento, industrializa-a.

Nesse sentido, observo como há também um investimento em práticas que buscam colocar as crianças como não protagonistas de seus próprios corpos e desejos, nos discursos de que devem ser protegidas; contudo, essas técnicas regulatórias não protegem a infância, mas nada além da cisheteronormatividade (ATHAYDE, 2018).

Berenice Bento (2017, p. 162-163) acredita que a emergência desse debate está relacionada com a mesma matriz de medicalização das identidades

Há uma discussão muito grande sobre o desenvolvimento da sexualidade na infância, uma discussão muito orientada pela psicanálise. Eu penso que uma criança de quatro anos não sabe nada sobre sexualidade. Ela pode ter prazer em tocar sua genitália, da mesma maneira como tem prazer em comer uma comida. O que nós chamamos de sexualidade, o que inventamos como pertencendo ao domínio da sexualidade, para uma criança de seis anos isso não é sexualidade. (...) Também não podemos dizer que um menino de oito anos que gosta de "brincar" com outro menino é gay.

Acredito que grande parte do debate acerca da preocupação para com o trabalho com as questões de gênero e sexualidade na escola partem de uma suposta ideia de que a criança deveria aprender naturalmente sobre seu corpo e suas relações com os outros sujeitos, numa perspectiva de que falar sobre essas temáticas com ela poderia influenciá-la a modificar um “curso natural” das questões na infância.

Assim, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018, p. 189) pontua que

As crianças que colocam a cis heteronormatividade branca em dúvida são impedidas de vivenciarem plenamente essa fase de suas vidas e se deparam com discursos e atitudes próprios do mundo adulto. A sexualização precoce de seus corpos, presente nos xingamentos e apelidos e nos discursos que procuram destacar o perigo que representam para as outras crianças, impede que suas infâncias sejam vividas plenamente.

De acordo com a cartilha “*Gênero: socialização inicial: meninos e meninas - Qual a diferença?*”, um material desenvolvido pelo Centro de Excelência para o Desenvolvimento na Primeira Infância (CEDPI) e da Rede Estratégica de Conhecimentos sobre o Desenvolvimento

na Primeira Infância (REC-DPI)⁴

- O gênero é uma das primeiras categorias sociais das quais as crianças se tornam conscientes.
- Mesmo as crianças pequenas podem distinguir machos e fêmeas.
- Por volta dos 3 anos de idade, a maioria das crianças já conhece sua própria identidade de gênero e se rotula como menino ou menina.
- As crianças pequenas aprendem sobre muitos papéis associados aos gêneros através de seus pais.
- Alguns pais esperam atitudes, comportamentos e interesses diferentes dos seus filhos e filhas. Através de seus comentários, comportamentos e escolha de brinquedos e atividades, direta ou indiretamente, eles ensinam às crianças o que é apropriado para meninos e meninas.
- As crianças também moldam seu próprio desenvolvimento de gênero.
 - Aos 3 anos de idade, elas preferem brinquedos estereotipados para seu gênero.
 - Após terem se rotulado como meninos ou meninas, as crianças começam a tentar identificar as atividades, comportamentos e aparência de outras crianças do mesmo gênero.
 - As crianças pequenas, muitas vezes, se comportam ou se vestem de maneira extremamente estereotipada (por exemplo, uma menina que brinca de princesa), mas podem também explorar outros papéis.
- Os fatores biológicos também influenciam o desenvolvimento do gênero. Por exemplo, as meninas que foram expostas durante a gestação a níveis elevados de hormônios masculinos (andrógenos) demonstram interesse em atividades “de tipo masculino”.
- Muitas crianças preferem brincar com pares do mesmo gênero. Essa preferência aumenta quando elas começam a frequentar a escola.
- As crianças que têm oportunidades de brincar em grupos com crianças dos dois gêneros desenvolvem as habilidades necessárias para interagir eficazmente com meninos e meninas.

A falta de conhecimento de docentes sobre gênero e sexualidade, ou o pouco que se tem dele, faz ainda com que propostas de projetos e movimentos educativos em prol desse debate na escola não ganhem a força necessária para seguirem em frente e resistirem a ondas conservadoras que também atuam na Educação. Contudo, volto a um dilema já indicado, o da formação docente versus a prática docente; mais do que ter o conhecimento, é necessário ter habilidades e atitudes para tal trabalho.

Muitas instituições ainda tendem a utilizar o castigo para aqueles que se desviam do que é considerado a norma. O pensamento de que a condenação mudaria o modo do sujeito conduzir sua vida não deveria ser tão creditado quanto é, uma vez que a melhor forma de se educar uma criança seria por meio do exemplo e do incentivo a ela ser quem quiser, sem se preocupar com as expectativas dos outros. Ademais, se muitos discursos se pautam nas máximas “deixem as crianças serem crianças” e “crianças têm que brincar”, quem melhor do que elas para brincar com as normas?

⁴ Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/docs/coups-oeil/genero-socializacao-inicial-info.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

Observo ainda a necessidade de se ter um cuidado com as individualizações que a escola, visando uma normalização, sujeita a infância. Como Michel Foucault (1991, p. 171) argumenta, "num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada que o adulto", ou seja, a utilização de técnicas de vigilância para uma condução da conduta delas considerada adequada acaba por estabelecer parâmetros que, quando não seguidos, sofrem discriminação e pressão para que determinado comportamento seja mantido.

Richard Miskolci (2015, p. 67) indica que

Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar. Em síntese, ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social e abertura para o futuro.

Nesse contexto, acredito que cabe aqui uma simples e, ao mesmo tempo, polêmica questão: por que a presença das temáticas de gênero e sexualidade em debate na sala de aula estaria sendo vigiada, regulada ou mesmo proibida se a própria escola tem operado no sentido de afirmar e reiterar a cisheteronormatividade a todo momento, como um projeto diário e intenso? Santos (2009, p. 46) ainda levanta a questão de que "se tal heterossexualidade, em especial a masculina, fosse tão natural, por que são feitos tantos investimentos na direção de vigiá-la, reforçá-la e controlá-la?".

Como salienta Luma Nogueira de Andrade (2012, p. 119), na escola

a heteronormatividade é usada como referencial para explicar as outras afetividades aglutinadas em torno de um prefixo (homo) que, dependendo do sufixo (ismo), pode se transformar em um preconceito clínico (homossexualismo), que pode "transformar os diferentes em iguais" (entre si) e os supostos iguais em desiguais (quando comparados com os outros).

O atual cenário do ensino brasileiro tende a mostrar que a escola tem se configurado como um dos espaços mais discriminatórios e violentos para crianças e adolescentes que apresentam perfis de comportamentos considerados como não adequados para o que se espera deles tendo como base a norma cisheterossexual. Berenice Bento (2011, p. 552) problematiza que "as reiteraões que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica".

Assim, penso que negar o debate sobre a cisheteronormatividade na infância seria negar a própria existência de uma infância plural, uma vez que essa norma existe mesmo

antes da criança nascer. Leonardo Ferreira Peixoto (2013, p. 2017) argumenta que “as crianças estão inseridas num contexto em que as normas e condutas sobre o corpo e a sexualidade já estão preestabelecidas”.

Desta forma, relativizo que não se pode simplesmente querer negar a existência de crianças dissidentes que escapam da cisheteronormatividade (RODRIGUES, 2018). Por mais problematizadas que sejam as identidades de gênero e sexuais na infância, relatos de adultos não cisgêneros e não heterossexuais remetem a uma infância que, mesmo sem compreender essas suas identidades, eles sabiam quem eram e quem queriam ser quando adultos e, de variadas maneiras, abalavam as normas para possibilitar suas existências, seja na família, na escola ou nas outras instituições das quais participavam (ZANETTE, 2017).

Joan Scott (2012, p. 37), problematizando os usos e abusos do gênero, chama a atenção para o fato de que

Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres tem sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturas, histórias e políticas que queremos investigar.

Desta forma, acredito que o trabalho com gênero na Educação não deveria ser realizado no sentido de operá-lo como norma para estabelecer categorias estatísticas de identidade sexuada, mas "para a interação dinâmica da imaginação, regulação e transgressão nas sociedades e culturas que estudamos" (SCOTT, 2012, p. 37).

Como Lise Eliot (2013) argumenta, o cérebro das crianças pequenas é muito adaptável, tornando as diferenças entre meninas e meninos, por exemplo, sem importância; porém estas são amplificadas ao longo do tempo com o reforço involuntário de pais, de professores e da cultura em geral acerca da construção e manutenção dos *scripts* de gênero. Outra questão importante é a promoção de espaços e oportunidades de convivência da criança com a diversidade, pois é nesta relação com o outro que ela também pode constituir a sua identidade livre de preconceitos.

Britzman (1996, p. 74) destaca que a heterossexualidade deveria ser vista como uma possibilidade entre muitas, pontuando que

Nenhuma identidade sexual - mesmo a mais normativa - é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha.

Dessa maneira, percebo a norma como algo que opera não somente a partir do exterior do sujeito, mas também de maneira interna, ao passo de que desde a infância se aprende não somente a obedecer às regras, aos preceitos e aos códigos que a sociedade nos impõe, mas também como examinar, controlar e governar nossas identidades e nossos desejos (LOURO, 2000).

Para Silva (2014, p. 83), “normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. Nas infâncias, observo como a questão do exemplo tem o poder de influenciar nos pensamentos e nas ações das crianças; sendo assim, se elas tiverem modelos fixos de identidades, construirão os seus da mesma forma, mas se conviverem com manifestações de gênero variadas, ou ainda se conviverem com pessoas com identidades sexuais distintas, penso que poderão compreender como a diversidade está presente na sociedade e irão, em alguma medida, respeitá-las.

Como nos indica Louro (2000, p. 69), "a identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma", uma vez que ela representa para a maioria das pessoas uma identidade normal e, mais que isso, natural. A autora ainda complementa que "curiosamente, essa é também a identidade mais vigiada e controlada", ou seja, mostra-se uma contradição ao se reiterar a todo momento algo que se acredita ser genuíno, que não precisaria estar sempre em vigilância.

Na literatura psiquiátrica, Britzman (2009) ainda pontua que, por exemplo, meninos femininos e meninas masculinas não são compreendidos como outra expressão de gênero, mas sim como “distúrbios de gênero”. A autora afirma que “o que ocorre nessa confusão é a má suposição de que há uma progressão natural do gênero para a escolha do objeto” (BRITZMAN, 2009, p. 61).

No documento "*International technical guidance on sexuality education*" (UNESCO, 2018), são listados oito conceitos-chave para o trabalho com a sexualidade na Educação. O terceiro conceito-chave é "*Understanding Gender*" (Entendendo gênero), com três tópicos: 3.1 The Social Construction of Gender and Gender Norms; 3.2 Gender Equality, Stereotypes and Bias; e 3.3 Gender-based Violence. Abaixo, sintetizo o que o material apresenta, com os tópicos, suas ideias-chaves e conhecimentos, habilidades e atitudes com as quais as crianças de 5 a 8 anos de idade seriam capazes de:

Tópico	Ideia-chave	Conhecimentos, habilidades e atitudes
3.1 A construção social das normas de gênero e gênero	É importante entender a diferença entre sexo biológico e gênero	definir gênero e sexo biológico e descrever como eles são diferentes
		refletir sobre como eles se sentem sobre seu sexo biológico e gênero
	Famílias, indivíduos, pares e comunidades são fontes de informação sobre sexo e gênero	identificar fontes de informação sobre sexo e gênero
		reconhecer que as percepções sobre sexo e gênero são influenciadas por muitas fontes diferentes
3.2 Igualdade de gênero, estereótipos e viés	Todas as pessoas são igualmente valiosas, independentemente do sexo	identificar como as pessoas podem ser tratadas injusta e desigualmente por causa de seu gênero
		descrever maneiras de tornar as relações entre os gêneros mais justas e iguais em sua casa, escola e comunidades
		reconhecer que o tratamento injusto e desigual de pessoas de diferentes gêneros é errado e contra seus direitos humanos
		reconhecer que é importante respeitar os direitos humanos dos outros, independentemente das diferenças de gênero
3.3 Violência baseada em gênero (VBG)	É importante saber o que é VBG e onde procurar ajuda	definir a VBG e reconhecer que ela pode ocorrer em diferentes locais (por exemplo, escola, casa ou em público)
		entender que nossas ideias sobre estereótipos de gênero e gênero podem afetar a forma como tratamos outras pessoas, incluindo discriminação e violência
		reconhecer que todas as formas de VBG estão erradas
		identificar e descrever como eles abordariam um adulto confiável para conversar se eles ou alguém que eles conhecem estiverem passando pela VBG, incluindo violência dentro ou em torno da escola

Tabela 2 - O conceito chave gênero e as indicações para trabalho com crianças de 5 a 8 anos de idade.

Fonte: UNESCO (2018, p. 50-53)

Desta maneira, acredito que docentes possam buscar subsídios neste material da UNESCO para planejar e realizar um trabalho de qualidade nas escolas, uma vez que, como nos atenta Letícia Lanz (2018, p. 64)

A educação que é hoje, com certeza, o principal instrumento de introjeção, fixação e manutenção dos rótulos identitários, especialmente dos rótulos identitários de gênero, pode ser também o grande mecanismo para a liberdade de gênero. Assim, ensinar gênero na escola não é apenas importante: é fundamental para a compreensão e a prática dos direitos humanos na nossa sociedade. A ignorância é a mãe de todos os preconceitos e, como dizemos todos os dias, a educação é o único instrumento capaz de combater a ignorância.

Tendo em vista todas as questões levantadas até aqui, acredito que seria interessante pensar que essa escassez de debate sobre gênero e sexualidade pode ser considerada como um dos fatores responsáveis pelas desigualdades que são produzidas e mantidas desde a infância, que possivelmente se refletem na vida adulta, quando essas diferenças ficam ainda mais visíveis e resultam em desvantagens e discriminações, como acerca de possibilidades de se atuar em determinadas profissões, por exemplo.

Contudo, o receio de se falar sobre a diferença acaba silenciando essas discussões e velando os maus-tratos cometidos contra quem questiona ou rompe com as normas. Portanto, como aponta Louro (2009, p. 89) acerca da relação heterossexualidade e homossexualidade, “numa perspectiva pós-estruturalista, nossa tarefa seria perturbar a aparente solidez desse par binário, entender que esses dois elementos estão mutuamente implicados, dependem um do outro para se afirmar, supõem um ao outro”.

Todas essas questões me levam a acreditar que cada vez mais se configura necessária uma educação para a sexualidade na escola, tendo em vista os altos índices de abuso sexual contra menores e de violência contra estudantes LGBTs em todo o país (ABGLT, 2016). Assim, poderia apontar que há uma urgência nesse diálogo entre professores/as, famílias e crianças/jovens, uma vez que essas temáticas se relacionam diretamente com a cidadania e os direitos humanos (MENEZES et al, 2019). Acredito, ainda, que diante das possibilidades recentes de censura e/ou limitação da atuação docente, uma educação pública, democrática, laica e universal seria o real antídoto para o cenário atual da sociedade brasileira (PENNA; QUEIROZ; FRIGOTTO, 2018).

2.2 *Scripts* de gênero em ação: a trajetória de um conceito

A partir das novas tecnologias tem sido possível saber o sexo do bebê mesmo antes do nascimento, o que parece gerar grandes expectativas nas famílias. Pode-se dizer ainda que tais expectativas estão diretamente vinculadas aos *scripts* de gênero, fazendo com que mães, pais, parentes e amigos mais próximos invistam em roupas, brinquedos, decoração de espaços, festas para revelar o sexo do bebê, dentre outros rituais que envolvem o nascimento na nossa cultura.

Judith Butler (2015, documento eletrônico), em uma entrevista para o site do jornal Folha de S. Paulo (PASSOS, 2015), responde à questão: pode-se escapar do gênero?

Na verdade, não. Mesmo que às vezes possamos e que por vezes nos vejamos fora de suas normas, sempre nos relacionamos com aquilo pelo qual somos chamados, interpelados. Podemos recusar e mudar gêneros, tentar viver fora das normas, mas lidamos com um mundo social que vai desafiar isso. Mesmo a quebra mais radical de gênero tem de lidar com instituições, discursos e autoridades que buscarão designações pelo gênero. É uma luta.

No entanto, ultimamente tem sido possível observar algumas confusões conceituais sobre sexo biológico, identidade de gênero e orientação sexual, proferidas por famílias, políticos, religiosos e até mesmo educadores, que temem os efeitos da chamada “ideologia” de gênero. Tal situação tem acirrado inúmeras discussões, pautadas por uma espécie de pânico moral, em especial por parte desses grupos sociais.

Assim, esta seção objetiva discutir e aprofundar o conceito de *scripts* de gênero, aqui entendido como roteiros, normas e prescrições, veiculados por meio de diversos discursos (religiosos, médicos, psicológicos, políticos, jurídicos, pedagógicos, midiáticos, etc.) e instituições (famílias, escolas, igrejas, hospitais, etc.). Tais roteiros, que são propostos (na maioria das vezes impostos) por uma determinada cultura e tempo histórico, estão sujeitos a inúmeras transformações sociais, além de outros atravessamentos possíveis – classe, religião, escolaridade, inserção rural ou urbana, geração – de modo a constituir as identidades de gênero.

Para este estudo, realizei uma pesquisa bibliográfica mais ampla, de modo a entender e mapear o conceito de *scripts*, que vem sendo utilizado mais recentemente no campo da Educação, tendo por sustentação teórica os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos Queer, em uma perspectiva pós-estruturalista de análise.

Assim, parto, antes mesmo do surgimento do conceito de *scripts*, dos estudos do suíço Jean Piaget, que na década de 30 formulou a *Teoria do Juízo Moral* ao entrevistar e observar crianças em jogos de regras, constatando três fases do desenvolvimento moral: a anomia, a heteromia e a autonomia moral. Na primeira fase, de zero a dois anos de idade, a criança apresenta a ausência total de regras; já na segunda fase, de dois a doze anos, ela segue as regras colocadas pelos outros; e na terceira fase, a partir dos doze anos, o sujeito cria um relacionamento com as regras e também é capaz de sugerir algumas novas, construindo outros acordos (PIAGET, 1994).

Na mesma década, o britânico Frederic Bartlett propôs a *Teoria dos Esquemas*, baseada em uma pesquisa sobre memória envolvendo contação de histórias, constatando que esta se configura como um processo de reconstrução, que ocorre usando esquemas estereotipados de atos sociais e que, na infância, é utilizado pela criança para compreender o mundo. O autor ainda destaca o alinhamento entre lembrança e imaginação e suas implicações em relação ao esquecimento, concebendo a memória como sendo uma (re)construção imaginativa, isto é, os sujeitos reconstróem histórias com base em suas expectativas e suposições baseadas em sua cultura (BARTLETT, 1932).

Já nos anos 40, o estadunidense John Bowlby iniciou pesquisas com crianças que culminaram na sua *Teoria do Afeto*. Tais estudos verificaram como o ambiente emocional opera nos primeiros anos de vida e influenciam no desenvolvimento do caráter da criança, que constrói modelos com base nos sujeitos com os quais ela se relaciona afetivamente desde que nasce. De acordo com o autor, esses fatores podem ser divididos em duas categorias: eventos específicos e a atitude emocional geral da mãe em relação à criança (BOWLBY, 1940).

Articulando as referidas teorias, em meados da década de 50 o conceito de *scripts* começou a ser utilizado no campo da psicologia pelo estadunidense Silvan Tomkins. Ele elaborou a *Teoria dos Scripts*, que indica que a cena, concebida como um evento com início e fim percebidos, é uma unidade básica de análise, enquanto o conjunto conectado de cenas vividas em sequência é chamado de "trama" da vida. Assim, o autor aponta para a existência de um roteiro de vida que não lida com cenas ou enredos isolados, mas sim em relação com as regras dos sujeitos para controlar, interpretar, prever e responder a um conjunto ampliado de cenas (TOMKINS, 1978).

Duas décadas depois, John Gagnon e William Simon (1973) introduziram a *Teoria dos Scripts Sexuais*, destacando uma estrutura estereotipada e sequencial na sexualidade, baseada em três níveis: cultural, intersíquica e intrapsíquica. No primeiro, a conduta se baseia em seu mundo psíquico para operar com sua identidade sexual; já no segundo, a atuação ocorre pela

interação com os demais sujeitos, por meio de comunicação e estratégias; e no terceiro, o comportamento está atrelado aos aspectos produzidos pela cultura em que o sujeito está inserido.

Nos anos 80, a psicóloga Sandra Lipsitz Bem (1981) realizou pesquisas com crianças e percebeu como elas interpretam e reproduzem expectativas relacionadas aos gêneros por influência direta cultural de onde vivem, tomando como base o sexo biológico para determinar tais padrões. Assim, a pesquisadora propôs a ideia de um esquema cognitivo de gênero que estaria estreitamente ligado aos padrões socioculturais de comportamentos esperados para cada um dos gêneros, criando a *Teoria dos Esquemas de Gênero*. Uma vez aprendido este esquema, isso predisporia a criança a perceber o mundo também em termos sexuais. Conforme destaca Bem (1981, p. 362), a sociedade ensina duas coisas sobre gênero à criança em desenvolvimento: a primeira seria uma “rede substantiva de associações relacionadas ao sexo que pode vir a servir como um esquema cognitivo” e a segunda que “a dicotomia entre masculino e feminino tem relevância extensa e intensiva para praticamente todos os aspectos da vida”.

Posteriormente, Gary Levy e Robyn Fivush (1993) investigaram quais são alguns dos principais mecanismos de desenvolvimento cognitivo e cognitivo social que afetam a aquisição precoce de papéis de gênero e seu desempenho de comportamentos, elaborando a *Teoria dos Scripts de Gênero*, mostrando como as crianças possuem um conhecimento melhor organizado de eventos estereotipicamente associados ao seu gênero e não ao oposto.

Buscando uma analogia com a ideia nas artes, em 2016 a pesquisadora brasileira Jane Felipe começou a operar com os *scripts* de gênero como conceito, indicando-o como apontamentos, definições e roteiros que visam prescrever a conduta dos indivíduos desde a mais tenra infância. Ao tomar de empréstimo o referido termo a partir de sua importância no teatro, no cinema e na televisão, a autora procurou estabelecer uma relação entre essas instâncias culturais e aquilo que acontece na sociedade, em seus mais variados segmentos.

Dessa forma, os *scripts* (ou roteiros) fundamentam e potencializam as discussões sobre gênero e sexualidade, assim como articulam outros estudos sobre tais expectativas que se estabelecem em torno das feminilidades e masculinidades. É importante observar e tensionar o fato de que tais identidades são delineadas a partir de um corpo biológico, ou seja, é a partir da anatomia dos órgãos genitais que se nomeia o sujeito como menino ou menina e daí se criam expectativas em torno das expressões de gênero. Caso essas não sejam seguidas, podem ocorrer sanções e práticas excludentes, marginalizando e tratando sujeitos como “anormais” a partir de suas possíveis diferenças, transformadas em desigualdades.

Sendo assim, as pesquisas produzidas em vários campos do conhecimento – Psicologia, Educação, Biologia, Linguística, Sociologia e Antropologia – contribuem para o entendimento de que a construção das feminilidades e masculinidades envolvem também aspectos cognitivos, que aprendemos, percebemos e (re)produzimos, em diversos contextos sociais, culturais e históricos. Ao operar com a ideia de *scripts* como uma ferramenta teórico-conceitual, reafirmo a importância de problematizarmos como se constituem as identidades de gênero desde a infância.

O conceito de *scripts* de gênero (FELIPE, 2016; 2019) também opera em contraposição aos problemáticos termos de “estereótipos” e “papéis” de gênero. Guacira Lopes Louro (2014, p. 28) observa que, embora tais expressões sejam utilizadas por muitas pessoas, a concepção de “papéis” (e também de estereótipos) pode se mostrar redutora ou simplista. Segundo a referida autora

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.

Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (1998, documento eletrônico) também pontua a inadequação do conceito de estereótipo, que está ligada à ideia de representação, porém, não seria encarada como uma forma particular dela, mas como uma noção inadequada

A noção de estereótipo desloca o foco da análise do nível discursivo, textual, para o nível individual, psicológico. A noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental. Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder. Essa dimensão da noção de estereótipo desloca, de forma correspondente, a ação: da política para uma psicologia corretiva. Nessa perspectiva, o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude.

Com a proposição dos *scripts* de gênero em 2016, diversos trabalhos têm sido produzidos operando com o conceito, sobretudo sob orientação de Jane Felipe. No mesmo ano, além da publicação do artigo “*Scripts de Gênero na Educação Infantil*” (FELIPE, 2016) na Revista Pátio – Educação Infantil, dois trabalhos de conclusão de especialização foram orientados pela professora, no curso de Docência na Educação Infantil, uma parceria da UFRGS com o MEC. Os trabalhos foram: “*Dos enigmas da infância: transexualidade e*

tensionamentos dos scripts de gênero" (ZANETTE, 2016) e *"Literatura Infantil e scripts de gênero: com a palavra as crianças"* (OLIVEIRA, 2016).

No ano seguinte, Felipe orientou um Trabalho de Conclusão de Graduação em Licenciatura em Pedagogia chamado *"Scripts de gênero e as brincadeiras na educação infantil"* (GONÇALVES, 2017) e teve dois artigos publicados em livros. O primeiro em parceria com Bianca Salazar Guizzo, chamado *"Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância"* no livro *"Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições"* (SARAIVA; GUIZZO, 2017), e o segundo em parceria com Jaime Eduardo Zanette com o nome de *"Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero"* – uma adaptação do trabalho da especialização – no livro *"Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação Infantil"* (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017).

Ainda naquele ano, outro trabalho de conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia operou com o conceito, este orientado pela professora Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, com o título de *"Os scripts de gênero na educação infantil"* (MENDONÇA, 2017).

Em 2019 foi publicado o livro *"Para Pensar a Docência na Educação Infantil"* (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2019), no qual Felipe problematiza mais a fundo o conceito em um capítulo específico, chamado *"Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente"*. No mesmo ano, há a publicação do artigo *"Eu não sou um homem fácil: scripts de gênero e sexuais em tela e na Educação"* (ROSA; FELIPE; LEGUIÇA, 2019) e a defesa da dissertação *"Atira no coração dela: scripts de gênero e controle dos corpos infantis"* (LEGUIÇA, 2019).

Além disso, foi publicado o capítulo de livro *"Uma Diva Dentro de Mim: descobertas femininas sobre scripts de gênero no processo de montagem drag queen"* (ROSA; FELIPE, 2019), além do Projeto de Dissertação intitulado *"Scripts de gênero e a construção das feminilidades negras na literatura para crianças pequenas"* (COSTA, 2019), também orientado por Felipe no âmbito do PPGEDU/UFRGS. No entanto, apesar de operarmos com tal conceito, sabemos o quanto as definições escorregam e precisam passar sempre por adensamentos teóricos, no diálogo com outros campos do conhecimento.

Nesse sentido, cabe aqui salientar que as produções emergidas no GEERGE e na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* do PPGEDU/UFRGS se consolidam cada vez mais como expressivas no cenário brasileiro envolvendo tais temáticas, em especial as pesquisas desenvolvidas no eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*,

que têm se mostrado como a maior produção nesse campo em nível de país (SANTOS, 2015; MEDEIROS, 2018).

Tenho ciência de que possa haver outras produções que operam com o conceito de *scripts* de gênero, vinculadas a outras instituições, contudo, referencio aqui as produzidas no âmbito da FAGED/UFRGS, visando também servirem como fonte para outras pesquisas que podem se propor a debater tal conceito. Além disso, é importante mencionar que cada texto referenciado contribui para o adensamento da ideia sobre gênero, na medida em que novos contextos vão sendo articulados para verificação, principalmente junto às infâncias.

3 LITERATURA PARA CRIANÇAS: ENTRE A FRUIÇÃO E O PEDAGÓGICO

Bastian olhou para o livro. “Gostaria de saber”, disse para si mesmo, “o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda a espécie de aventuras, feitos e combates – e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticos. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como...” E, de repente, sentiu que aquele momento tinha algo de solene. Endireitou-se no assento, pegou o livro, abriu-o na primeira página e começou a ler (ENDE, 2000, p. 10-11)

Assim como Bastian, a criança protagonista do livro “*A História Sem Fim*”, eu também sou fascinado pelas possibilidades de viagens imaginativas que os livros podem proporcionar. Por isso, e entre outros motivos, a literatura foi um dos elementos principais que embasaram esta pesquisa, tendo em vista a sua presença e importância na vida e no desenvolvimento das crianças pequenas.

Contudo, não é intenção minha aqui realizar um resgate da história da literatura infantil no Brasil; para isso, podem ser consultados os livros de diversos/as autores/as, como Leonardo Arroyo (1968), Regina Zilberman (1985), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1986) e Lígia Cademartori (2010), entre outros/as.

Penso ser relevante iniciar um debate sobre a literatura produzida para crianças a partir do que observa Marisa Lajolo (2016), ao destacar que os livros infantis, assim como os juvenis, nem sempre são escolhidos por quem vai lê-los, tendo em vista que são transformados em objetos de consumo, adotados pelas escolas e comprados pelo governo ou pelas famílias.

Como destaca Lígia Cademartori (2014, p. 199)

a literatura infantil é um gênero literário definido pelo público a que se destina. Certos textos são considerados pelos adultos como sendo próprios à leitura pela criança e é, a partir desse juízo, que recebem a definição de gênero e passam a ocupar determinado lugar entre os demais livros.

Nas bibliotecas, essa literatura fica separada das demais, obedecendo, na maioria das vezes, as regras de catalogação da CDD – Classificação Decimal de Dewey. Essa organização divide o conhecimento humano em dez classes principais, atribuindo um número para cada uma. A literatura, por exemplo, fica na classe 800. Dentro dessas classes, há subclasses, sub-

subclasses e assim por diante; sendo que a literatura infantil está na subdivisão 808.899282, mas podendo aparecer também como 028.5.

Contudo, a classe iniciada por zero abrange a classificação de generalidades, sendo assim, há a preferência pela que está inclusa na classe da literatura. Rovena Gobbato Marshall (2009) debate as linguagens documentárias para indexação de literatura infantil e juvenil, apontando para a necessidade de se construir classificações mais específicas para essas literaturas, tendo em vista suas peculiaridades.

Nessa perspectiva, também problematizo a questão de que se há subdivisões dentro das literaturas, seja por gênero (poesia, teatro, romance, ficção, contos, ensaios, discursos, cartas, humor) ou por nacionalidade (americana, inglesa, alemã, francesa, italiana, espanhola, portuguesa, latina, grega), lembrando que a classificação da literatura infantil é única e não leva em conta esses dois aspectos. Quando há uma classificação por nacionalidade, por exemplo, penso que seja como se a literatura já estivesse se posicionando culturalmente; já na literatura infantil, é como se o público-alvo, a criança, não estivesse inserida em uma cultura específica ou a um determinado lugar de origem.

Ao pensar na classificação dentro da literatura em geral, como sugere Cecília Meireles (1979, p. 27), concordo que o ideal seria que as próprias crianças classificassem os livros, e não quem os escreve (adultos):

em lugar de se classificar e julgar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mais acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura, manifestará pela sua preferência, se ela satisfaz ou não. Pode até acontecer que a criança, entre um livro escrito especialmente para ela e outro que o não foi, venha a preferir o segundo.

As autoras Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (2006, p. 5) destacam que o tema literatura infantil “leva-nos de imediato à reflexão acerca do que seja esse ‘infantil’ como qualificativo especificador de determinada espécie dentro de uma categoria mais ampla e geral do fenômeno literário”. Dessa forma, é preciso considerar esse ramo da literatura de maneira mais séria, com um olhar atento e criterioso ao falar dele ou mesmo adquirir ou ler uma obra de sua categoria.

As autoras ainda observam que “desde os primórdios, a literatura infantil surge como uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p. 9). Um exemplo disso são os textos como as fábulas, que possuem, por trás do enredo, um ensinamento, às vezes ainda que

nas entrelinhas, mas comumente destacado ao seu final. Entretanto, acredito que tal fato não se relaciona à sua qualidade literária.

Tal reflexão me faz questionar sobre a qualidade de um texto destinado a ser classificado como literatura infantil, ou seja, cabe repensar sua intenção, se é mais para transmitir valores culturais e sociais ou para entreter de maneira imaginária e que não julgue a criança como um sujeito leitor (ativo ou passivo) desqualificado para um senso crítico ou menos crítica para com o texto escrito ou oral.

Nesse sentido, Cecília Bajour (2012, p. 26) salienta que

Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo. (...) Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro.

Dessa forma, entendo que nos primeiros anos de vida a literatura infantil alcança seu público alvo mais pela modalidade oral do que pela escrita, isto é, o leitor infantil costuma “ler” com os ouvidos e com os olhos, interpretando com a imaginação ao ouvir uma narrativa. Portanto, é de suma importância a preparação e preocupação de quem conta ou lê histórias, uma vez que o mundo da leitura é uma porta aberta para a leitura do mundo (LAJOLO, 2000).

Acerca do debate sobre a própria nomenclatura “literatura infantil” ou “literatura para crianças”, Peter Hunt (2010, p. 60) observa que

Definimos literatura infantil segundo nossos propósitos – o que, no fim das contas, é o princípio das definições: dividir o mundo segundo nossas necessidades. A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças. Entretanto, tal definição complacente não é muito prática, já que obviamente inclui todo texto lido por uma criança, assim definida.

Para além de uma definição, acredito que é preciso não se enganar pensando que a criança é um sujeito menos exigente para com as histórias ou mesmo para com a composição dos livros, ou que sua bagagem de contato com a leitura é rasa ou mesmo que ela pouco entende sobre qualidade literária.

O escritor C. S. Lewis, em seu artigo "Três maneiras de escrever para crianças", original de 1982 e publicado ao final do volume único de sua série de livros “*As Crônicas de Nárnia*” (2009, p. 750), adverte que

A criança, como leitora, não deve nem ser tratada com condescendência nem idealizada: falamos com ela de homem para homem. Todavia, a pior de todas as atitudes é a atitude profissional, que vê as crianças indistintamente como uma espécie de matéria-prima que temos de manipular.

Percebo que a literatura infantil ainda é concebida dentro de parâmetros muito restritivos, como se devessem existir *scripts* literários engessados nesse segmento da arte, apresentando na constituição de seus livros poucas páginas, texto reduzido e em letra com fonte maior, com muitas imagens e todas coloridas, animais como personagens em enredos sempre ficcionais, desfechos com uma moral cujo bem vence o mal.

Infelizmente, ainda hoje é possível encontrar exemplares que seguem alguns desses aspectos entrando no mercado editorial, fomentando essa ilusão de que livros para crianças como artefatos culturais não precisam ser muito elaborados. No entanto, cogito que há obras que apresentam um ou mais dos aspectos citados e que possuem qualidade; porém, refiro-me àquelas que não se configuram nesse contexto.

Nelly Coelho (2000, p. 15) observa que

A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. E parece, já fora de qualquer dúvida, que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite.

Percebo que atualmente há diversos movimentos que debatem e promovem uma discussão muito profícua acerca da qualidade literária na produção de obras infantis, em que famílias e escolas já se preocupam em adquirir e ofertar livros com mais profundidade e que abordem temas diversificados para suas crianças; porém, a realidade de muitas bibliotecas, feiras e livrarias ainda mostra uma visão mais tradicional em relação a isso.

Nesse sentido, Rosa Maria Hessel Silveira (2015, p. 132) salienta que

Os livros que os adultos produzem ou escolhem para seus filhos, alunos e outras crianças com as quais se relacionam são marcados simultaneamente pela sua experiência e suas crenças – como uma pele que é impossível descolar do corpo – e pela imagem que têm desses "outros-crianças" e do que seria bom, divertido, educativo, desafiador (ou qualquer outro adjetivo em voga na época) para eles.

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil de 2016, as obras de literatura, tanto infantil como juvenil, têm crescido bastante nos últimos anos:

TEMAS	2007 Títulos	Exemplares	2011 Títulos	Exemplares	2014 Títulos	Exemplares
Lit. adulta	5.574	21.967.730	4.340	31.993.219	6.563	48.491.769
Lit. infantil	3.491	14.753.213	6.648	17.431.415	7.802	37.259.612
Lit. juvenil	1.711	8.522.107	3.534	13.480.176	4.578	20.085.348
Todos os livros	45.092	351.396.288	58.193	499.796.288	60.829	501.371.513

Tabela 3 - Temas da literatura e seus números de títulos publicados.

Fonte: CECCANTINI (2016, p. 87).

Observo que, em sete anos, o número de títulos publicados de literatura infantil teve um crescimento de 123,4%, enquanto a literatura juvenil teve um expressivo aumento de 167,5%, bastante diferente da adulta, que teve um avanço de 17,7%. Percebo um alto investimento nas obras para crianças e, principalmente, para os jovens; contudo, essa análise é meramente quantitativa, pois outro ponto que deveria ser analisado refere-se à qualidade desses livros, aspecto mais difícil de se avaliar.

De acordo com o relatório da Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro (FIPE, 2019), tendo como ano base 2018, a produção de livros de literatura infantil está em 5º lugar no *ranking* de classificação por área temática, ficando atrás apenas dos didáticos, religiosos, literatura adulta e autoajuda, representando em 2018 uma participação de 3,87% na produção total de obras no país.

Pensar no reconhecimento da produção de livros para crianças também é algo que me deixa instigado a fazer aqui, mesmo que brevemente. Ponderando isso, proponho um olhar sobre o maior prêmio de literatura brasileiro da atualidade, o Prêmio Jabuti, organizado pela Câmara Brasileira do Livro. Essa premiação está na sua 61ª edição em 2019 e é o mais tradicional e antigo prêmio literário do país, tendo iniciado em 1959.

Dentro do eixo Literatura, a categoria Infantil é, segundo o regulamento, aquela "dedicada especialmente às crianças a partir dos mais diversos temas", tendo como critérios a serem apreciados pelo júri: (i) inventividade e originalidade com linguagem adequada ao público-alvo; (ii) obras que despertem percepções, emoções e sensações; e (iii) obras que multipliquem ou expandam a experiência leitura.⁵

Já na edição do mesmo prêmio em 2018, a categoria unia Infantil e Juvenil (em 2019 estão separadas), cujos critérios eram: (i) atratividade e estímulo à leitura; convite à

⁵ Disponível em: <http://www.premiojabuti.com.br/passos-a-passos/regulamento-jabuti-2019_final.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

imaginação; (ii) caráter formativo em conhecimentos ou de valores; e (iii) adequação da linguagem e do tema à faixa etária.⁶

Sendo assim, observo mudanças significativas de uma edição para outra do prêmio; tendo em vista também que no ano de 2017 havia três categorias distintas: Infantil, Infantil digital e Juvenil (algo que ocorria desde a edição de 2015). Penso que essas mudanças todas foram envoltas de polêmicas por parte de escritores/as e editoras, mas até que ponto, com esses critérios estabelecidos, o prêmio tende a reconhecer realmente obras de qualidade? Os livros estão acima dos sujeitos que estão envolvidos em sua produção ou consumo? Que sujeito é levado em consideração nessas avaliações: leitores/as, autores/as ou editores/as?

3.1 Literatura na escola: a teoria e a prática de um letramento literário

Sobre uma análise da literatura infantil para o seu trabalho em sala de aula, envolvendo didática e teoria, também há diversas produções publicadas, como as de Maria Antonieta Antunes Cunha (1987), Fanny Abramovich (1997), Juracy Assmann Saraiva (2001), Nelly Coelho (2000), Regina Zilberman (2005), Lígia Cademartori (2010), Peter Hunt (2010) e Cristina Rosa (2012), entre outros/as.

Para debater a literatura destinada a crianças no contexto escolar, considero importante lembrar que, como apontam Ezequiel Silva e Regina Zilberman (1990), ela assumia três funções sociais a partir da criação da escola moderna no século XVII, que eram: passar os valores cultivados como ideais pela sociedade, contribuir para a criação de uma identidade nacional e garantir uma uniformidade linguística espelhada nas melhores expressões da língua de uma determinada nação.

Nesse sentido, mesmo que essas funções sejam ultrapassadas no entendimento contemporâneo da arte literária, ainda é possível observá-las acontecendo nas escolas atuais, em que docentes consideram que o papel da literatura na formação da criança está atrelado apenas nas práticas que envolvem palavras. Com isso, deixam de lado os afetos, as descobertas, as fantasias e os sons, esquecendo-se da literatura como uma importante promotora da subjetividade dos sujeitos desde a infância.

Regina Zilberman (1985, p. 98-99) aponta para a existência de determinadas características que estariam integradas a uma Literatura Infanto-Juvenil:

⁶ Disponível em: <http://brazilianpublishers.com.br/wp-content/uploads/2018/06/REGULAMENTO-JABUTI-2018_FINAL.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2019.

- a) ela não pode prescindir de um destinatário particular, a criança, já que apareceu no horizonte literário para atender a demanda específica deste novo público;
- b) vinculada, desde o início, ao sistema escolar, atua como um reforço deste, de modo que se dobra aos interesses da pedagogia e confunde-se com a função educativa que lhe é tributada;
- c) como sua expansão acompanha o crescimento de seu público, não foge às regras do mercado, arriscando-se a ser completamente assimilada à indústria cultural e às modalidades da cultura massificada.

Deste modo, sou levado a pensar no quanto essa literatura está atrelada a três principais relações: com a criança, com a Pedagogia e com o mercado. Então reflito: o que seria da literatura infantil sem o seu consumo, não só de crianças, mas das escolas também? Como seria o mercado editorial dessa literatura sem a demanda das instituições de ensino e dos programas governamentais de distribuição de livros e de fomento à leitura? Até que ponto uma das três relações existe sem a(s) outra(s)?

Nesse contexto, julgo também pertinente observar a presença da literatura para crianças nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia – requisito para atuar como docente na Educação Infantil. Analisando as disciplinas dessa graduação em dez instituições gaúchas por meio de pesquisa e levantamento nos sites das instituições, percebi que nem todas possuem a literatura infantil entre as matérias de estudo na formação do/a pedagogo/a, como apresento na tabela a seguir:

Instituição	Localidade	Disciplina	Carga Horária
FACCAT	Taquara	não apresenta a disciplina no currículo ⁷	
FEEVALE	Novo Hamburgo	Literatura infanto-juvenil	40h
FURG	Rio Grande	Literatura infanto-juvenil	45h
PUC	Porto Alegre	Literatura infanto-juvenil	30h
UCS	Caxias do Sul	não apresenta a disciplina no currículo ⁸	
UFPEL	Pelotas	Literatura infantil I e II	60h cada
UFRGS	Porto Alegre	Literatura na Ed. Infantil	45h
UFSM	Santa Maria	Literatura infantil	30h

⁷ Na instituição FACCAT, há a disciplina de “Letramento Literário e Mediação de Leitura”, com carga horária de 60 horas.

⁸ Na instituição UCS há a disciplina de Literatura na Educação.

ULBRA	Canoas	Literatura infanto-juvenil	76h
UNISINOS	São Leopoldo	Literatura infanto-juvenil	60h

Tabela 4 - Instituições com cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: dados coletados pelo autor, 2019.

Observei também que há, na maioria dos currículos, uma abordagem de literatura que une leitores/as crianças e jovens, não especificando as singularidades da infantil; assim como notei que as cargas horárias dessas disciplinas variam bastante, de 30 a 76 horas, e penso no quanto isso implica na formação dos/as profissionais da Pedagogia.

Desta forma, proponho-me a refletir sobre a relação entre a formação docente e o trabalho com a literatura infantil com as crianças pequenas. Cristina Maria Rosa (2012) chama a atenção para esse fato, visto que uma parcela significativa de professoras/es não costuma se dedicar à leitura de livros de literatura, ou seja, não são leitoras/es literários. Muitos delas/as apresentam até mesmo algumas dificuldades em diferenciar a leitura literária das demais. Assim, seria importante, para formar leitores na escola, que houvesse efetivamente professores/as leitores/as aptos/as para o desenvolvimento da sensibilização discente para com a literatura desde a mais tenra infância.

Como destaca Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2010, p. 142), é na Educação Infantil que a

Criança começa os primeiros contatos com os livros e a Literatura Infantil. Portanto, será de nossa responsabilidade e do nosso cuidado pedagógico que dependerá o êxito do percurso. Quanto mais pudermos perceber essa importância, mais teremos de nos comprometer em dar à Literatura Infantil, nessa etapa do ensino, o tratamento que ela merece.

Sendo assim, preocupo-me com a formação de docentes que atuam nesta primeira etapa da Educação Básica, pois são eles e elas que possuem grande parte da influência na formação de crianças leitoras. Entretanto, tenho a ciência de que não é apenas a formação que vai levar a uma prática de qualidade na escola, mas sim a dedicação docente em planejar atividades adequadas envolvendo a literatura.

Nelly Coelho (2000, p. 46) observa que, desde a Antiguidade Clássica

Se discute a natureza da própria literatura (“útil” ou “Dulce”? isto é, didática ou lúdica?), e na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura aos pequenos. “Instruir” ou “divertir”? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam.

Na mais recente versão da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) da Educação Infantil, há apenas duas passagens em que o documento cita a literatura. Na primeira, a arte literária é apontada quando se debate a necessidade de se imprimir uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p. 39).

Mais adiante no mesmo documento normativo, quando são explicados os cinco campos de experiências da Educação Infantil, a literatura surge no contexto do quarto campo, “*Escuta, fala, pensamento e imaginação*”:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2018, p. 42).

Contudo, observo que na escola é bastante comum a utilização da literatura infantil como meio para se trabalhar temáticas – e por vezes também conteúdos do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – como meio ambiente e datas comemorativas, entre outras.

Assim, penso que seria possível afirmar que grande parte dos livros que são orientados às crianças – e principalmente aqueles que são disponibilizados nas escolas – possuem conteúdos puramente pedagógicos e utilitários. Mesmo os que se mostram preocupados com a formação cidadã na infância, debatendo as diferenças sociais, as questões ambientais e o respeito à diversidade, por exemplo, acabam por ensinar, ou seja, apresentam uma intencionalidade educativa em detrimento da qualidade literária. Neste sentido, poderíamos dizer que são livros paradidáticos disfarçados de literatura.

Ricardo José Duff Azevedo (1997, p. 202) afirma que os livros paradidáticos

Utilizam-se, em geral, dos textos verbais e visuais e também pretendem trazer e transmitir informações e conceitos concretos e objetivos sobre determinado assunto. Necessariamente, têm motivação pedagógica ou ideológica e pretendem, em última análise, educar, informar e ensinar. Ao contrário dos livros didáticos, podem ou não estar diretamente comprometidos com os programas de ensino oficiais. Em lugar do discurso didático, denotativo, unívoco e, na medida do possível, impessoal, podem utilizar-se, em grau maior ou menor, do recurso da ficcionalidade, do discurso poético e aparentemente subjetivo, como suporte para transmitir conceitos. Os livros paradidáticos pretendem distrair ensinando. Através de uma determinada narrativa de ficção, são transmitidas informações sobre, por exemplo, a natureza; o desequilíbrio ecológico; a ideologia vigente ou sua oposição; a Constituição Nacional; os valores cívicos e morais da sociedade organizada; temas como a defesa e a aceitação das minorias; a luta pela abolição das desigualdades sociais; a emancipação da mulher; o exercício da cidadania, etc.

Sobre a qualidade dos textos literários para a pequena infância, autoras/es como Mariana Pereira dos Reis, Eneida Pena Pereira Torres e Beethoven Hortencio Rodrigues da Costa (2016, p. 193) têm defendido que a qualidade consiste na possibilidade da história produzir um efeito humanizador no pequeno leitor, “sem que haja a necessidade de uma mensagem moralizante ou pedagógica explícita e nem o apoio de imagens, sem o qual o texto não se sustentaria”.

A leitura compartilhada em que um adulto lê um livro para uma criança, por si só, já estabelece uma relação interessante ao olhar deste segundo sujeito. Este olha para o livro, olha para o leitor, assim como para a relação que se estabelece entre o próprio leitor e o livro nessa mediação; a interação entre ambos é também uma aprendizagem para a criança (assim como para o adulto) no momento da leitura de histórias, que acaba por auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo, ampliando o conhecimento linguístico e as referências culturais.

Antonio Candido (1995) defende a fruição da literatura como um dos direitos humanos e, embora ele não se reporte especificamente aos textos infantis, eles estão necessariamente incluídos na construção da cidadania. Então, o primeiro aspecto do problema se refere à inclusão de todas as crianças na cena literária, como uma exigência basilar dessa mesma cidadania. No Brasil, essa questão se vincula fortemente ao drama do analfabetismo e os poucos recursos das famílias de baixa renda para aquisição desses livros literários.

Como salienta Maria Silvia Pires Oberg (2007, p. 23), “a fruição é um ato abrangente, que articula várias dimensões do sujeito: sensorial, afetiva, intuitiva, lógica, imaginativa, cultural, intelectual, entre outras”. Para que isso ocorra por meio da literatura, não basta realizar uma boa mediação com as crianças, é preciso também selecionar livros de qualidade para este trabalho.

Nesse sentido, Cristina Maria Rosa (2015) lista e sugere sete critérios literários para a escolha de obras infantis: (i) longevidade; (ii) expressão inusitada, linguagem metafórica; (iii) inesgotabilidade; (iv) valor histórico e documental; (v) magia; (vi) vínculo com a ancestralidade; e (vii) fazer pensar.

Possivelmente muitos adultos, ao escolherem livros para o público infantil, não consigam articular estes saberes pelo simples fato de desconhecê-los. E talvez por conta disso, fique ainda mais difícil fazer alguma interpelação quando se trata de temas sensíveis, tais como diversidade, morte, respeito às diferenças, dentre outros.

Juracy Assmann Saraiva (2001, p. 25) alerta para a existência de produções cuja

Representação de realidade prende-se a perspectivas pedagogizantes e orienta-se pela manipulação que pode impulsionar o leitor ingênuo, levando-o a assumir preconceitos ou comportamentos eticamente insustentáveis e a ignorar aspectos contraditórios, sempre presentes quando as questões humanas estão em cena.

Assim, cabe perceber a literatura infantil como uma produção editorial e como uma fonte de renda; e a escola, de certa forma, como uma extensão do mercado editorial. Desta maneira, professores/as, ao adotarem as obras para operação em sala de aula, precisam cuidar das produções estereotipadas, pedagogizantes e distantes do receptor, a fim de que não fomentem um afastamento do leitor (SARAIVA, 2001).

E como salienta Carolina Arcari Meyer (2017, p. 61), as histórias infantis “permitem que as crianças reflitam, se posicionem e se manifestem em relação aos seus sentimentos e emoções, funcionando como facilitadores do diálogo e das problematizações”. Pensando nas infâncias, percebo a importância que os livros possuem na própria transição escolar das crianças, na medida em que vão fortalecendo o contato com a literatura, elas mesmas podem escolher as suas próximas leituras. Lajolo (2000, p. 15) realiza um interessante questionamento acerca da literatura infanto-juvenil: “fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito?”.

Cristina Maria Rosa (2015, p. 1.046) ainda pontua que

Quando as crianças ingressam nos anos finais do Ensino Fundamental, se estiverem alfabetizadas literariamente, poderão interagir sem mediadores com a cultura letrada que as envolve. Desse modo, passam a escolher o que ler, quando, com que frequência e até mesmo indicar livros que gostam.

Como Mara Elisa Matos Pereira (2009, p. 36) destaca, o surgimento da literatura infanto-juvenil está ligado diretamente à ascensão da família burguesa, como “um projeto

social específico e com a missão de auxiliar no processo de educação das crianças”. Assim, os primeiros textos destinados ao público infanto-juvenil são marcados por um forte viés pedagógico e com a exclusão do elemento maravilhoso, pois este poderia estimular a evasão, desconectando a criança de sua realidade. Dessa forma, esse “forte comprometimento da literatura infanto-juvenil com a educação fez com que, do ponto de vista literário, ela fosse considerada por críticos literários como um gênero menor” (PEREIRA, 2009, p. 37).

Na atualidade, estudos já mostram que a importância da leitura para crianças pequenas vai além do aumento do vocabulário, impactando de forma relevante também a qualidade do relacionamento dos adultos com as crianças, o desenvolvimento cognitivo e até mesmo reduzindo a violência dentro de casa (WEISLEDER et al, 2018).

Assim, penso ser necessário também pontuar e problematizar a literatura para crianças pelo ponto de vista da questão mercadológica e do caráter pedagógico. Nesse sentido, sobretudo analisando o apresentado pelos regulamentos do Prêmio Jabuti, sou instigado a pensar sobre a suposta dicotomia que existe na literatura para crianças entre a sua qualidade literária e a sua intencionalidade educativa.

Seriam mesmo aspectos estes de lados opostos? Um livro com qualidade literária estaria totalmente livre de intencionalidades educativas? Ou um livro com intencionalidade educativa assumida não poderia produzir a fantasia e o imaginativo na criança? Essa dupla (fantasia e imaginativo) não seria uma dimensão educativa? Ou, indo mais além, ao pedagogizar o literário, não se estaria estabelecendo padrões? E ao utilizar a arte literária como fonte para pedagogizar os processos, não se estaria declarando uma incapacidade de conexões infantis sem a intervenção adulta?

Mariana Pereira dos Reis, Eneida Pena Pereira Torres e Beethoven Hortencio Rodrigues da Costa (2016), em uma pesquisa que analisou o acervo de literatura infantil enviado às escolas estaduais do Estado de São Paulo em 2013, constataram que 79% das obras eram livros paradidáticos, enquanto os livros literários representaram 21% do total dos exemplares. Com isso, os/as autores/as deduziram que "a escola prioriza livros que instrumentalizem o professor a passar conteúdos desejados, não havendo ênfase nas descobertas ímpares e subjetivas que a literatura infantil possa promover aos alunos" (REIS; TORRES; COSTA, 2016, p. 191).

Considero que na dialogicidade da mediação da leitura, no intuito de conectar pessoas e textos, é preciso que se leve em consideração também a experiência e a participação afetiva e a história de vida do leitor ou do ouvinte, por meio de outras dimensões, como a afetiva, a argumentativa, a cognitiva e a simbólica (JOUVE, 2002).

Acerca da leitura literária, Lílian Martins (2018, p. 45) destaca que ela

é capaz de capacitar o(a) leitor(a) a produzir inferências e ler o que está nas entrelinhas, nos intervalos entre as palavras, naquilo que não está escrito. Assim, a leitura literária traz, para o universo do leitor, possibilidades novas de sentido, colocando em questão suas verdades, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se.

Sendo assim, o ato de ler não poderia ser uma prática fria, mecânica; é preciso haver envolvimento com o texto, seja este lido para si, para o outro ou ouvido de alguém lendo. Fazem-se necessários movimentos de ressignificação, colocando todas as experiências já vividas confrontadas com as outras possibilidades que existem.

Nesse contexto, Maria Elisa de Araújo Grossi (2014, p. 75) pontua que contar uma história é diferente de ler, porém na escola há espaço para as duas práticas:

O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Assim, acredito que o importante é que se propiciem às crianças pequenas diversas oportunidades de ouvir muitas histórias, na escola e fora dela, que podem ser lidas ou contadas. E ao operar com a literatura infantil, penso que estou dialogando com o conceito de letramento literário que, conforme Rildo Cossom (2014, p. 185), "é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem". Mas não que isso aconteça apenas na infância, configurando-se também como um processo que continua por toda a nossa vida, com a apropriação, internalizando os sentidos com os textos que são lidos.

Cosson (2006), apresentando estratégias visando o desenvolvimento do letramento literário na escola, propõe uma sequência básica e uma sequência expandida. A básica é dividida em quatro etapas: (i) a motivação – preparar o aluno para entrar no texto; (ii) a introdução – apresentar o/a autor/a e a obra; (iii) leitura – realizar a leitura do livro; e (iv) a interpretação – pensar de forma interior e exterior o sentido do texto.

Já para a sequência expandida, as etapas de motivação, introdução e leitura continuam se fazendo presentes, contudo a interpretação é dividida em dois passos: a apreensão global da obra – traduzir a impressão geral do livro; o contexto da obra – aprofundar a leitura por meio de sua contextualização crítica, estilística, histórica, poética, presentificadora e teórica. Por fim, nesta sequência, há a etapa da expansão, buscando um destaque para as possibilidades de diálogo entre leitor e obra(s).

Desta forma, acredito no letramento literário como um caminho possível para uma escolarização da literatura adequada, visto que, como ressalta Magda Soares (2006), essa escolarização é inevitável, tendo em vista a didatização de conhecimentos e práticas culturais que é da essência da escola. A autora divide em três categorias as instâncias desse processo: a primeira seria a biblioteca escolar, tida como um espaço de guardar os livros e como oportunidade de acesso à literatura; a segunda seria a leitura e os estudos de livros de literatura, sendo práticas comumente orientadas, determinadas e avaliadas; e a terceira seria a leitura e o estudo de textos, sendo a literatura apresentada aos estudantes por meio de fragmentos para que estes sejam lidos, compreendidos e interpretados (SOARES, 2006).

Nesse sentido, Soares (2006, p. 47) ainda aponta para a possibilidade de realizar uma escolarização da literatura distinguindo o que seria adequado e o que seria inadequado a este processo:

Adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler.

Ao se debater a literatura para crianças, não posso deixar de destacar a obra produzida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em 2014, que consiste no Glossário CEALE, reunindo termos de alfabetização, leitura e escrita. O documento contou com quase cem colaboradores especialistas nessas áreas, além de diversos termos e expressões que, ao seu final, ainda indicam referências bibliográficas para quem está lendo – a obra possui versão digital e física.⁹

3.2 Literatura para crianças e gênero: (im)possibilidades de uma combinação

Configurando-se como temáticas emergentes da contemporaneidade, gênero e sexualidade também aparecem de variadas maneiras nas obras da literatura infantil, abordando questões importantes direcionadas para as crianças. Contudo, penso que não é

⁹ CEALE é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

porque debatem tais temas que esses exemplares possuem qualidade literária ou mesmo que realizam em si uma discussão relevante sobre.

Assim, percebo como a produção desses livros tem aumentado no Brasil, tanto por parte de autores/as, quanto pelas próprias editoras que encomendam esses volumes. No entanto, é preciso pontuar que falar sobre gênero e sexualidade com crianças é diferente do que com adultos; ao mesmo tempo, deve-se ter um cuidado para que a maneira como se abordam tais temáticas não seja superficial, adequando-se às idades dos/as leitores/as.

E acerca dos livros voltados ao público infantil que abordam a sexualidade, por exemplo, Jane Felipe (2019, p. 244-245) destaca que nem sempre conseguem o fazer de forma objetiva e transparente

Muitos deles reiteram um modelo heteronormativo (colocando a heterossexualidade como norma inescapável e a única possível), ignorando assim outras manifestações identitárias e outras possibilidades de configurações familiares (...) muitos desses livros não contemplam determinados temas e sujeitos: pessoas LGBTQTTI+ não são, na maioria das vezes, representadas. Temas como homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, intersexualidade, são entendidos de forma equivocada ou simplesmente são ignorados como aspectos relevantes da constituição possível dos sujeitos. (...) Por conta disso, seria importante termos um olhar sensível sobre tal realidade, procurando avaliar muito bem a qualidade dos livros, tanto os didáticos quanto os paradidáticos e os de literatura infantil, observando se eles não veiculam algum tipo de discriminação.

Penso que os livros para crianças podem auxiliar de maneira significativa na formação de cidadãos sem preconceitos, e não somente quanto às questões de gênero e sexualidade, mas também de classe, deficiências, idade, raça, religião, etc. Contudo, observo também que se faz necessária uma seleção de obras que atendam aos objetivos com os quais o sujeito que realizará a mediação de leitura está operando, no intuito de respeitar o público e analisar o conteúdo de maneira atenta e crítica.

Evelize Cristina Cít Tavares, em sua dissertação "*Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências*" (2009), analisou cerca de 300 livros infantis presentes em escolas, encontrando apenas 13 que podiam ser considerados como pontos de resistência às questões de gênero e sexualidade, apresentando personagens que questionavam e rompiam com a lógica dicotômica da representação do masculino e do feminino.

Em sua pesquisa, a partir da perspectiva foucaultiana de resistência, Tavares (2009, p. 129-130) evidenciou que há obras infantis que podem ser entendidas como representações alternativas aos modelos binários para a construção dos gêneros e dos modelos hegemônicos para a sexualidade, contudo

Considerando as diferentes leituras que uma determinada obra pode suscitar em seus leitores, não acredito que a simples presença dessas obras no ambiente escolar, ou mesmo a leitura dela sem uma mediação que possibilite a reflexão sobre as questões abordadas, possa significar um processo de questionamento das verdades naturalizadas socialmente sobre a dicotomia e hegemonia que caracteriza as construções de gênero e sexualidade. (...) A presença desses livros nas escolas é muito importante, mas seria necessária uma preparação de professoras e professores em relação aos estudos de gênero e da sexualidade, para que se efetivasse uma educação igualitária e não sexista.

Já Marcio de Oliveira, em sua dissertação "*Gênero na Literatura Infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos*" (2013) analisa estereótipos relacionados ao gênero e às sexualidades encontrados em alguns livros para crianças buscando compreender como são realizadas as práticas de trabalho pedagógico com eles por meio de professoras e coordenadoras de escolas.

Sua pesquisa constatou que há poucas professoras e coordenadoras que conhecem as questões de gênero e sexualidade e, acerca das que colocam em prática algum trabalho relacionado às temáticas, esse número diminui mais ainda, tendo em vista que muitas promovem aulas bastante tradicionais e sem levar em conta as mudanças da sociedade. Oliveira (2013, p. 135) observou que suas entrevistadas

Disseram conhecer livros que promovem a discussão de questões envolvendo Gênero e Sexualidade. Porém, somente conhecer esses materiais não é suficiente. É fundamental que os/as profissionais escolares leiam, problematizem, discutam tais materiais, para construir práticas e discursos que versem sobre a importância do respeito, as práticas de não discriminação, não repressão, e acima de tudo: a prática de que todos/as devemos desfrutar dos mesmos direitos.

Acredito que essas duas pesquisas dialogam na medida em que apontam para a existência de materiais e possibilidades de operar com eles; contudo, dois dilemas se apresentam na escola: formação e prática docente. Assim, percebo o quanto é preciso que haja a competência docente para o trabalho com as questões de gênero e sexualidade em sala de aula, na medida em que os/as professores/as necessitam de conhecimento sobre as temáticas, habilidades para que consigam realizar trabalhos diversos e atitude para colocar em prática tais problematizações.

Dentro do eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade* da linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero* do PPGEDU/FACED/UFRGS, da qual eu também me insiro, destaco aqui três produções que também já relacionaram a literatura infantil com a temática de gênero.

A primeira se trata da dissertação intitulada “*Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*”, de Zandra Elisa Argüello Argüello, defendida em 2005 com a proposta de compreender quais os significados de gênero que crianças de 4 a 6 anos de uma escola particular de Educação Infantil atribuíram a 11 histórias infantis não-sexistas, que nos seus textos problematizavam questões de gênero.

Argüello (2005, p. 163) destaca que

A literatura pode ser um importante artefato para problematizar as relações de poder entre homens e mulheres e principalmente para desconstruir aqueles mecanismos sutis que a cultura usa na produção e legitimação das masculinidades e das feminilidades. Obviamente não se trata de ter a expectativa de mudar o comportamento ou a opinião das crianças sobre o tema das desigualdades, mas colocá-las em contato com belas histórias, ricas na sua visualidade e na sua linguagem, a fim de discutir a temática do gênero.

Já a segunda dissertação, “*“Pai não é de uso diário”(?): paternidades na literatura infanto-juvenil*”, produzida por Ana Paula Sefton e defendida em 2006, tinha a intenção de problematizar as diferentes representações, advindas de materiais da Literatura Infanto-juvenil, e como essas operavam discursivamente na constituição das identidades masculinas e paternas.

Sefton (2006, p. 129) aponta que a literatura infanto-juvenil

É um dos muitos discursos que tentam, de uma forma ou de outra, dar conta das práticas sociais e identitárias, não abarcando, muitas vezes, as características provisórias, sem fronteiras fixas e heterogêneas das mesmas, neste caso, as identidades paternas e masculinas. As representações abordadas nos trinta livros analisados foram atravessadas por vários discursos, o que nos faz pensar o quanto a linguagem pode ser compreendida como um meio pelo qual as relações de poder são produzidas através dos discursos que por ela circulam.

E a terceira é a tese “*“Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...”: o amor romântico na literatura infantil*”, de Suyan Maria Ferreira Pires, defendida em 2009. O objetivo da produção era investigar de que modo as relações amorosas românticas eram representadas nos textos de literatura infantil contemporâneos, editados a partir da década de 90 do século XX até o ano de 2007.

Pires (2009, p. 167) chama a atenção para a utilização de obras literárias e a maneira de olhar esse artefato cultural:

Por constituir um frequente instrumento de leitura nas escolas, a forma como os textos são apresentados e os modos de utilizá-los devem ser olhados criticamente. Foi possível verificar que poucas obras literárias infantis se ocupam em tratar de

temáticas emergentes em nossa sociedade como o estado de solteira(o) e o divórcio. A grande parte delas permanece reiterando práticas pouco provocativas, ensinando um jeito de ser homem, de ser mulher e de se relacionar.

Portanto, percebo as variadas possibilidades dessa articulação entre literatura infantil e gênero, principalmente quando se fala nas constituições das infâncias na contemporaneidade. Por fim, cabe aqui mencionar que outra dissertação nessa perspectiva está sendo produzida no mesmo grupo de pesquisa, intitulada “*Scripts de gênero e a construção das feminilidades negras na literatura para crianças pequenas*”, de Vanessa Rosa da Costa, a ser defendida em 2020. Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo é analisar como os *scripts* de gênero e as feminilidades negras aparecem em livros de literatura para crianças pequenas entre os anos de 2006 a 2018.

4 A ARTE DRAG COMO PARÓDIA DE GÊNERO E (R)EXISTÊNCIA

Ai meu Jesus
Que negócio é esse daí?
É mulher?
Que bicho que é?
Prazer, eu sou arte, meu querido
Então pode me aplaudir de pé
Represento esforço
Tipo de talento
Cultivo respeito
Cultura drag é missão
Um salve a todas as montadas da nossa nação
Corro com vocês, eu sei que fácil não é nunca
Lembra dos cara
achando que consumação paga peruca? (Ahn?)
Quando que vai reverter
Não vou me submeter
Tá difícil de dizer
Vou me fazer entender¹⁰

Acredito que na atualidade seja possível afirmar que as *drag queens* saíram um pouco das boates noturnas e migraram para a música, a literatura, o teatro, o cinema, as histórias em quadrinhos, a publicidade, as novelas, os *realities show*, os programas de televisão, o YouTube, as despedidas de solteiro, até mesmo para a militância e para a própria academia. E o que chamo a atenção aqui é que destes movimentos recentes têm emergido importantes debates sobre suas presenças nesses mais variados espaços culturais e sociais – mesmo que a figura da *drag* tenha se transformado ao longo do tempo e que esta não seja, em muitos casos, pautada nos exageros (e o que poderia ser considerado um exagero na contemporaneidade?), apresentando-se de maneira “limpa” e bastante polida.

Pensar acerca do surgimento da *drag queen* é voltar à história do teatro clássico, quando as mulheres eram proibidas de trabalhar nesse local e os homens interpretavam todos os papéis femininos. Especula-se que o termo “*drag*” seria uma acronímia – formação de uma unidade lexical por meio da combinação das letras iniciais das palavras que compõe um sintagma – de *Dressed Resembling A Girl* (vestido parecido como uma garota), expressão encontrada no rodapé de roteiros do dramaturgo William Shakespeare, ao final do século XVI, para indicar personagens e seus modos de vestir.

¹⁰ Trecho da letra da música “Dona” de Glória Groove. Disponível em: <<http://www.letras.mus.br/gloria-groove/dona>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

Mais recentemente, caberia destacar a Revolta de Stonewall, na madrugada de 28 de julho de 1969, quando a polícia invadiu um bar na cidade de New York onde estavam presentes, entre outros/as, artistas transformistas e travestis – a categoria *drag queen* seria posterior a tal evento. Na ocasião, juntamente com gays e pessoas trans, esses sujeitos enfrentaram e resistiram à prisão e, desse modo, foram fundamentais para o momento que se tornou símbolo do início da luta por direitos gays nos Estados Unidos. Significou, também, um enfrentamento ao racismo, à transfobia e à misoginia daquela época e espaço.

Contudo, não é objetivo aqui resgatar a história *drag*, mas sim, analisar o que se tem produzido hoje sobre. Para conhecer e compreender a trajetória dessa arte, eu indico os livros “*Drag: a History of Female Impersonation in the Performing Arts*” (BAKER, 1994) e “*Desaquendendo a História Drag: no Mundo, no Brasil e no Espírito Santo*” (BRAGANÇA, 2018).

Para começo de debate, ainda é possível perceber certos equívocos feitos por algumas pessoas entre o sujeito que faz *drag* e o sujeito transexual ou travesti, rotulando que se tratam todos de um homem que gostaria de ser uma mulher. No entanto, a primeira figura não se relaciona com a sexualidade do sujeito que a interpreta/monta, uma vez que independe de identidade biológica, de gênero ou sexual, enquanto as identidades trans e travesti se relacionam com o gênero pelo qual o sujeito se identifica.

Eliane Chermann Kogut (2006, p. 105) observa que, por “serem muito extrovertidas, proporcionarem divertidas paródias e não praticarem a prostituição, as *drag queens* têm tido maior aceitação social e divulgação por parte da mídia”, estabelecendo, assim, uma diferenciação com a imagem da travesti, por exemplo, que é marginalizada pela sociedade, acarretando em falta de oportunidades no mercado de trabalho, discriminação e preconceito.

Nesse sentido, Letícia Lanz (2017, p. 116) aponta que as *drag queens*, ao se montarem episodicamente com roupas e adereços do gênero feminino, estariam

praticando 'tão somente' uma infração leve e eventual das normas de vestuário, ao passo que a travesti ou a pessoa transexual estaria colocando em xeque as próprias bases institucionais binárias do dispositivo de gênero. Entretanto, de qualquer maneira, em ambos os casos, esses personagens cometem infrações – transgridem – as normas de conduta de gênero.

Contudo, é preciso pontuar que há uma diferença entre ser *drag queen* e estar *in drag*. Enquanto no primeiro caso há geralmente um homem que se monta para criar uma ilusão performática de uma mulher, com traços convencionados femininos exagerados; no segundo, existe uma pessoa que se veste lembrando e para performar o gênero oposto ao seu. Estar *in*

drag normalmente envolve atores, muitas vezes comediantes, que atuam como personagens femininas, mas não são *drag queens*, como, por exemplo, os brasileiros Chico Anysio, Jô Soares, Tom Cavalcante e Paulo Gustavo.¹¹ Ou seja, enquanto o produto do estar *in drag* seria uma personagem, com bagagem histórica própria, o fruto da *drag queen* seria baseado em conhecimentos, experiências e leituras do sujeito que a interpreta, não podendo ser performado por outra pessoa (HUNTY; MONTEIRO, 2019).

Como Guacira Lopes Louro (2016, p. 87-88) salienta

A *drag* assume, explicitamente, que fabrica seu corpo; ela intervém, esconde, agrega, expõe. Deliberadamente, realiza todos esses atos não porque pretenda se fazer passar por uma mulher. Seu propósito não é esse; ela não quer ser confundida ou tomada por uma mulher. A *drag* propositalmente exagera os traços convencionais do feminino, exorbita e acentua marcas corporais, comportamentos, atitudes, vestimentas culturalmente identificadas como femininas. O que faz pode ser compreendido como uma paródia de gênero: ela imita e exagera, aproxima-se, legitima e, ao mesmo tempo, subverte o sujeito que copia.

A autora ainda aponta como a *drag queen* “repete e subverte o feminino, utilizando e salientando os códigos culturais que marcam esse gênero” e, por isso, tal figura “permite pensar sobre os gêneros e a sexualidade; ela permite questionar a essência ou a autenticidade dessas dimensões e refletir sobre seu caráter construído”. (LOURO, 2016, p. 89).

A construção do corpo está diretamente ligada à sua performance, ou seja, como ele se manifesta na sociedade. Judith Butler (2017, p. 237) salienta que, ao imitar o gênero, a *drag* revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero, assim como sua contingência

A *performance da drag* brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significante: sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero pela *performance*, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e performance.

Dessa forma, *drag queen* tem a ver com montagem, um movimento de se desmontar de um gênero e se montar de outro. O homem, de certo modo, desconstrói alguns aspectos de sua masculinidade para (re)construir uma feminilidade artificial e exagerada, e esse processo também é realizado por mulheres, pois sendo a *drag* uma persona, também é passível de interpretação por qualquer pessoa independente de identidade de gênero.

¹¹ Para citar alguns exemplos de personagens femininas protagonizadas por estes comediantes, menciono a “Salomé” de Chico Anysio, a “Vovó Naná” de Jô Soares, a “Jarilene” de Tom Cavalcante e a “Dona Hermínia” de Paulo Gustavo.

Louro (2016) também elenca alguns questionamentos que possam incitar reflexões importantes sobre tal figura: (i) de que material, traços, restos e vestígios ela se faz?; (ii) como fabrica seu corpo?; (iii) onde busca as referências para seus gestos, seu modo de ser e de estar?; (iv) a quem imita?; (v) que princípios ou normas “cita” e repete?; e (vi) onde os aprendeu?

O corpo construído da *drag*, no sentido de uma produção cultural, invoca muito do que se tem de concepções de gênero, por exemplo, ao verificar a artificialidade dessa constituição. Como afirma Paul B. Preciado (2017, p. 29), "o gênero é, antes de tudo, prostético, ou seja, não se dá senão na materialidade dos corpos. É puramente construído e ao mesmo tempo inteiramente orgânico". E ao assumir essa construção, a persona coloca ainda mais em jogo e suspensão a essência do que é ser e se fazer homem ou mulher.

Penso que talvez aí resida também a perturbação que a *drag queen* provoca nos sujeitos, uma vez que ela perturba os homens por ser feminina (característica tida como “essência” da mulher) e perturba o feminino (a mulher) por ser homem (na “essência” da persona). Mas a principal questão é a possibilidade de perturbação do que é convencionalmente feminino e masculino, questões tão naturalizadas na sociedade que chega a fundamentar articulações políticas e religiosas em defesa de modelos fixos de identidades.

Nesse sentido, RuPaul (2018, p. xi) indica que

A maioria das pessoas não querem acordar da ilusão, é por isso que *drag queens* fazem tanta gente se sentir desconfortável. *Drag queens*, essencialmente, tiram sarro dos papéis que as pessoas interpretam e, ao fazer isso, as *drags* se tornam especialistas em paródias, sátiras e desconstruir os papéis sociais.

A constituição do sujeito *drag queen* se faz desde as características físicas e psicológicas da persona, como transformações no modo de andar, gesticular, portar-se e utilizar a voz, assim como em atitudes e no próprio nome, normalmente causando certo impacto, para acompanhar seu corpo caricato e feminino (CHIDIAC & OLTRAMARI, 2004). Sobre o caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas, Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 89) destaca a possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira” como uma identidade ambígua e indefinida

O ‘cruzamento de fronteiras’ e o cultivo propositado de identidade ambígua é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações e da fixação da identidade. A evidente artificialidade da identidade das pessoas travestidas e das que se apresentam como *drag queens*, por exemplo, denuncia a – menos evidente – artificialidade de todas as identidades.

Assim, é importante que se estabeleçam novamente as diferenças que a *drag* apresenta em relação à sexualidade no que diz respeito à identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e expressão de gênero. A *drag* não se configura como uma expressão de gênero, pois esta categoria nos remete a como expressamos e vivemos o nosso gênero diariamente, e as *drags* não vivem como suas personas, que objetivam realizar determinadas performances artísticas.

E acredito que, de certa forma, a arte *drag* poderia potencializar alguns segmentos das artes cênicas em uma única figura, uma vez que o sujeito por trás da montagem da *drag queen* é, muitas vezes e ao mesmo tempo, ator, bailarino, coreógrafo, diretor, figurinista, maquiador, peruqueiro e roteirista, entre outros. Contudo, acredito também que não se pode chamar de arte todo sujeito que coloca uma peruca e se pretende a uma performance (discussão semelhante à que realizei sobre a literatura).

Ao mesmo tempo, também se intenciona problematizar, sob a perspectiva do pensamento *queer*, como a identidade e/ou disposição do sujeito *drag queen*, em seu modo de ser, pensar e viver a sua performance, tensiona questões referentes a gênero e sexualidade provocando produções de discursos que mantém, produzem e ressignificam normas reguladoras ou não da cisheteronormatividade. Mais do que saber a origem dos discursos, não seria mais interessante compreender e analisar o que eles produzem?

Jamil Cabral Sierra, Juslaine Abreu Nogueira e Camila Macedo Ferreira Mikos (2016, p. 23) apontam que

a relação que Butler faz entre performance *drag* e gênero – assinalando que, em sua imitação de gênero, a *drag* manifesta o caráter imitativo do próprio gênero heterossexualizado, fazendo uma espécie de “cópia da cópia”, uma imitação que é produção, que não tem um original anterior – foi indispensável para a formulação do conceito de performatividade de gênero, ou seja, do gênero como um “fazer” - um efeito de atos, de práticas reiterativas e citacionais.

Cabe aqui salientar a diferença entre os conceitos de performance e performatividade, pois, apesar de palavras parecidas, são termos que representam noções distintas em relação à temática de gênero. Tamsin Spargo (2017, p. 44) acredita que

Essa confusão pode se dar, em parte, devido ao principal exemplo de paródia subversiva da performatividade de gênero escolhido por Butler: a *drag*. Tradicionalmente vista pelas feministas como a demonstração de uma feminilidade estereotipada, a paródia hiperbólica da *drag*, na interpretação de Butler, expõe a própria estrutura imitativa do gênero, fazendo com que enxerguemos de um jeito novo o que consideramos normal.

Nesse sentido, enquanto a performance seria mais as repetições não racionalizadas dos comportamentos que ditam os gêneros – e que apesar de não serem atos que se pratiquem de maneira livre e espontânea, são de forma regulada “por uma estrutura social rígida de linguagem que a sustenta e impede outras possibilidades de agir”; a performatividade seria o ato de performar o gênero de maneira proposital, correspondente ao ato de desafiar a performance e escancarar a fragilidade desta, sendo também uma ação que tem relevo político (SILVA, 2018, p. 24-25).

No entanto, como também apontam Sierra, Nogueira e Mikos (2016, p. 10), para autoras como bell hooks e Marilyn Fries, por exemplo, o fato de homens gays e efeminados performarem a arte *drag* ainda poderia se configurar como uma espécie de prática ofensiva, "como imitações degradantes do feminino, o que poderia ser lido como uma noção essencialista da feminilidade e do sujeito mulher, bem como entendido como uma interpretação que conferiria à heterossexualidade o caráter de original".

Porém, os autores ainda salientam que Butler deixaria claro que

as performances *drag* têm uma dupla e ambivalente potência: podem, por um lado, sim, reconsolidar as normas hegemônicas que regulamentam os gêneros; mas podem, também, desnaturalizá-las, indicando sua estrutura – do próprio gênero heterossexualizado – imitativa e fantasmática (SIERRA; NOGUEIRA; MIKOS, 2016, p. 11).

Paul B. Preciado (2017, p. 91) também questiona a figura da *drag queen* utilizada por Butler, apontando que a análise da autora se serve de tal persona, e não o contrário, ainda afirmando que ao seu ver apontam “os limites de certas noções performativas”.

Butler, ao acentuar a possibilidade de cruzar os limites dos gêneros por meio de performances de gênero, teria ignorado tanto os processos corporais e, em especial, as transformações que acontecem nos corpos transgêneros e transexuais, quanto as técnicas de estabilização do gênero e do sexo que operam nos corpos heterossexuais (PRECIADO, 2017, p. 93).

Dessa maneira, a performatividade da *drag queen* mostra como o gênero é uma construção cultural, linguística e social, e como todos os sujeitos estão capturados por esses *scripts*. Como Elsa Dorlin (2009, p. 102) afirma, “lo que la *Drag Queen* performa en la exuberancia y subversión es exactamente equivalente a lo que hacemos todos los días cuando uno es ‘normalmente’ hombre o mujer”¹². Contudo, penso que a *drag* não tem o poder de

¹² "o que a *Drag Queen* performa em exuberância e subversão é exatamente equivalente ao que fazemos todos os dias quando alguém é 'normalmente' homem ou mulher" (tradução minha).

romper com binarismos ou mesmo desarticular convenções, mas talvez corroborar com questionamentos relevantes para.

Nathalia Sato Campana (2017), em sua dissertação na área da Psicologia, buscou compreender quais os dispositivos políticos por trás da *drag queen*, operando em uma interlocução com outras três figuras, sendo estas o palhaço, o monstro e o ciborgue. Tecendo variados questionamentos acerca das moralidades e das normalizações, Campana (2017, p. 64) aponta para o ponto um ponto em comum, em que todas essas figuras tocam no campo da definição de identidades

a partir dessas quatro figuras, a *Drag Queen* na sua intersecção com o Clown, o Monstro e o Ciborgue, podemos notar um fazer político que ultrapassa meramente as políticas de identidade, uma vez que essas parecem prescindir de um sujeito com características fixas e imutáveis para realização da ação política e essas quatro figuras desestabilizam ideais de identidade, pois ao se preocuparem mais com acoplamentos e desacoplamentos demonstram a impossibilidade da aquisição do status de natural.

Pensando sobre possíveis aproximações entre palhaças e *drags*, Manuela Castelo Branco de Oliveira Cardoso (2018, p. 164) reflete sobre a relação da travestilidade da *drag* no sentido de reinventar um feminino, apontando que se parece com o que a palhaça faz:

Se ele é ‘exagerado’? Hum... Talvez seja. Mas sinto que não seja exatamente ‘exagero’, é mais uma dilatação. Entendo que na palhaçaria, feminina ou não, buscamos a ‘ampliação’ de nossas características pessoais. É mais uma ‘lente de aumento’ do que uma exegese. Já na palhaçaria feminina talvez hoje busquemos nossas mulheridades com essa lente de aumento, com esse sentido de ampliação do que se emana desde a intérprete-criadora. E se penso nessa travestilidade como uma travestilidade autopoética, aí sim, reencontramo-nos certamente. Afinal, uma *drag* também pode ser entendida como uma obra de arte baseada numa travestilidade autopoética, certo? No entanto *drags* são *drags*. Mulheres são mulheres, e palhaças são palhaças. E *drags* não querem ser mulheres, mas elas certamente performam mulheridades.

Nesse sentido, seria oportuno lembrar que há na contemporaneidade uma categoria de *drag queens* chamada “*comedy queen*”, tratando de *drags* que se dedicam à comédia, aumentando uma comparação com a palhaçaria. Contudo, a arte *drag* também possui diversos *scripts*, por vezes até rígidos no processo de montagem e performance. No *reality show RuPaul's Drag Race*, por exemplo, é esperado das competidoras que tenham “charisma, uniqueness, nerve and talent” (carisma, singularidade, ousadia e talento). O que seriam tais características senão *scripts*? Afinal, as *drags* não estão fora do controle do gênero, uma vez que elas, de alguma forma, também são reguladas e capturadas por tais marcadores.

Cardoso (2018, p. 188) ainda colabora nessa discussão destacando mais um ponto de proximidade a ser pensado a respeito das duas figuras, ao passo de que as “*drags* e palhaças militam por mais representatividade, por mais visibilidade, por mais liberdade, e pela desconstrução de estereótipos, e pela liberdade de ser quem se é, a partir do riso, ou tendo a comicidade como ‘arma’ para seu enfrentamento”. E penso aqui no humor como parte dos jogos de poder que Michel Foucault (2015) problematiza. E nesse contexto, acredito na arte como potencializadora das ações de resistência.

Ainda nesse contexto Melissa Lima Caminha e Judit Vidiella Pagès (2017, p. 166) levantam alguns questionamentos acerca da performance de mulheres na palhaçaria ao fazer uso do travestismo:

¿En qué medida la mujer payasa hace uso de la parodia para deconstruir la feminidad como mascarada y artificio? ¿No será la “comicidad femenina” una categoría que tende más a reforzar la feminidad de la mujer payasa - desde una perspectiva celebratoria de una identidad auténtica femenina - , que de parodiar una supuesta esencia biológica? ¿Las mujeres payaso hacen uso de la parodia para desvelar la masculinidad como atributo performativo? ¿O más bien comprenden su masculinidad desde una supuesta neutralidade y no-performatividad? ¿En qué medida las masculinidades de las mujeres payaso funcionan como mascarada, es decir, como forma de defensa personal frente a un público misógino y como forma de ocupar el espacio público de forma más segura?¹³

Se a arte *drag* problematiza os gêneros e suas expressões, o quanto a palhaçaria também não o faz? O que está imbricado em, talvez, mais manifestações artísticas, como a literatura, a música e o teatro? Considero que as artes trazem um novo olhar para a realidade, incitando, dessa forma, novas visões que ressignificam o modo dos sujeitos de serem e estarem no mundo.

Jeffrey Jerome Cohen (2000) elabora sete teses para compreender as culturas por meio dos monstros que elas geram, sendo estas: (i) o corpo do monstro é um corpo cultural; (ii) o monstro sempre escapa; (iii) o monstro é um arauto da crise de categorias; (iv) o monstro mora nos portões da diferença; (v) o monstro policia as fronteiras do possível; (vi) o medo do monstro é realmente uma espécie de desejo; e (vii) o monstro está situado no limiar... do tornar-se.

¹³ Até que ponto a mulher palhaça faz uso da paródia para desconstruir a feminilidade como disfarce e artificio? A "comédia feminina" não seria uma categoria que tende mais a reforçar a feminilidade da mulher palhaça - de uma perspectiva comemorativa de uma autêntica identidade feminina -, do que parodiar uma suposta essência biológica? As mulheres palhaças usam a paródia para revelar a masculinidade como um atributo performativo? Ou melhor, entender sua masculinidade a partir de uma suposta neutralidade e não-performatividade? Em que medida as masculinidades das mulheres palhaçadas funcionam como um disfarce, isto é, como uma forma de defesa pessoal frente a um público misógino e como uma maneira de ocupar o espaço público de forma mais segura? (tradução minha).

Nesse sentido, acredito que poderíamos pensar na *drag* como esse monstro, relendo as sete teses visualizando a figura em debate. O mesmo poderia ser feito refletindo sobre as pessoas trans e no quanto estas também têm nos instigado a (re)avaliar nosso entendimento sobre a cisheteronormatividade.

Segundo ainda o pensamento de Foucault (2015, p. 105), os pontos de resistência são

móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis.

Pensando a partir da perspectiva foucaultiana em relação ao conceito de poder, em que um dos seus frutos é a diferença, que produz efeitos e formas de espetáculo, assim como é um processo de subjetivação que ensina e produz modos de ser e de agir, uma *drag*, por sua identidade performativa e visual criativo, a todo tempo mexe com o imaginário do outro e (trans)forma saberes, principalmente, acerca de feminilidades e masculinidades.

Assim, seria interessante também pensar mais a respeito do cenário que tem se configurado atualmente em nosso país, frente a discursos e movimentos como o “Ideologia de Gênero”¹⁴ (FURLANI, 2016; CARVALHO, 2017; JUNQUEIRA, 2017; 2018; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; BORGES; BORGES, 2018) e o “Escola Sem Partido”¹⁵ (AÇÃO EDUCATIVA, 2016; PENNA, 2016; FRIGOTTO, 2017; MACEDO, 2017; PENNA; QUEIROZ; FRIGOTTO, 2018).

Marlucy Alves Paraíso (2014, p. 28) chama a atenção para o fato de que "este nosso tempo vive mudanças significativas na educação" por isso "educamos e pesquisamos em um tempo diferente". Assim, carecemos de inovar em estratégias para a construção de novas maneiras, trabalhando com competências e habilidades de jeitos diferentes.

Pondero que a informação, o conhecimento e a cultura possuem diversas barreiras, e talvez as pessoas não saibam sobre determinadas temáticas simplesmente porque tais conteúdos não chegaram até elas de forma palatável. Contudo, cabe salientar que, nesse contexto, a ignorância também pode ser compreendida “não como carência de consciência, mas como uma resistência ao poder do conhecimento” (LUHMANN, 1998, p. 150).

¹⁴ "Ideologia de Gênero" é um termo que surgiu nos anos 90 dentro da Igreja Católica que critica e distorce os Estudos de Gênero, apontando-os como um projeto para destruir a família e a homossexualidade. Disponível em: <<http://aosfatos.org/noticias/desenhamos-fatos-sobre-ideologia-de-genero>>. Acesso em: 10 out. 2019.

¹⁵ "Escola Sem Partido" é um movimento político que atua desde 2004 como uma iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Por fim, cabe aqui destacar três produções envolvendo a cultura *drag* no país: a série *Academia de Drags* (2014) – *reality show* que buscava a *drag* mais completa do Brasil, no estilo de *RuPaul’s Drag Race*; o programa *Drag Me As a Queen* (2017) – primeira produção televisiva da América Latina a ser apresentada por *drag queens*, que transformam mulheres em *drags* no intuito de resgatar sua autoestima e empoderamento feminino; e a animação *Super Drags* (2018) lançada pela Netflix cujas protagonistas são sujeitos gays, que se montam de *drags* para serem super-heroínas e salvarem o mundo.

4.1 *Drag Queen Story Hour: drags na mediação de leitura literária*

Nesta pesquisa me inspiro no programa estadunidense *Drag Queen Story Hour*, que acontece desde dezembro de 2015 em bibliotecas e livrarias de San Francisco, desde agosto de 2016 na cidade de New York, desde fevereiro de 2017 em Los Angeles e desde setembro de 2017 em North New Jersey. No evento, *drag queens* locais leem histórias infantis para crianças com suas famílias e, ao mesmo tempo em que entretém a todos, trabalham com valores como o respeito à diferença.

O programa *Drag Queen Story Hour* (DQSH) consiste em, basicamente, leitura de histórias para crianças por *drag queens*. De acordo com o site do programa

DQSH captures the imagination and play of the gender fluidity of childhood and gives kids glamorous, positive, and unabashedly queer role models. In spaces like this, kids are able to see people who defy rigid gender restrictions and imagine a world where people can present as they wish, where dress up is real.¹⁶

Apenas na cidade de New York, ao longo do ano de 2017, foram produzidos 45 eventos do programa em 39 bibliotecas, escolas e livrarias em três bairros da cidade.¹⁷ Criado por Michelle Tea e a RADAR Productions em São Francisco, o DQSH agora acontece regularmente nas quatro cidades já citadas e estão aparecendo em todo o mundo. No Reino

¹⁶ DQSH captura a imaginação e o jogo da fluidez de gênero da infância e dá às crianças modelos glamorosos, positivos e descaradamente estranhos. Em espaços como este, as crianças são capazes de ver pessoas que desafiam as rígidas restrições de gênero e imaginam um mundo onde as pessoas podem apresentar como quiserem, onde o fantasiar-se é real. (tradução minha) Disponível em: <<http://www.dragqueenstoryhour.org>>. Acesso em: 10 out. 2017.

¹⁷ Disponível em: <<http://www.facebook.com/dragqueenstoryhour/posts/334827363660920>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

Unido, em 2017 se iniciou o programa *Drag Queen Story Time*, no mesmo estilo do estadunidense.¹⁸

A repercussão do programa envolve, ao mesmo tempo, apoio e condenação, tendo em vista que divide as opiniões públicas – e não somente de quem participa ou presencia, mas também de quem fica sabendo dos eventos e pressupõe determinados objetivos. Ondas conservadoras criticam a presença da *drag* nessa aproximação com o público infantil e ainda divulgam a prática como doutrinação que poderia confundir as crianças, em um discurso que incita a polêmica mundial da “Ideologia de Gênero”.

Cabe mencionar que no segundo semestre de 2017, logo que as primeiras ideias para o então projeto de pesquisa desta dissertação estavam sendo pensadas, entrei em contato com a Michelle Tea para saber mais detalhes sobre o programa e pedindo permissão para realizar um evento similar aqui no Brasil. A fundadora do DQSH me retornou, indicando outros contatos para mais detalhes e autorizando a realização do projeto para minha investigação.

No início de 2019, uma publicação no site da BBC News sobre o programa *Drag Queen Story Hour* e os manifestos contra as atividades desenvolvidas pelas *drag queens* com as crianças em regiões mais religiosas dos Estados Unidos chamou a atenção pela imagem abaixo¹⁹:



Figura 1 - Criança segurando cartaz em defesa do *Drag Queen Story Hour*.

Fonte: BBC (2019).

O registro fotográfico mostra uma criança segurando um cartaz em defesa do DQSH,

¹⁸ Disponível em: <<http://dragqueenstorytime.com>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/geral-47319841>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

cujo conteúdo mostra uma imagem de Jesus com algumas crianças à sua volta e o escrito “*Oh, look... a man in a dress telling stories do kids*” (Oh, olhe... um homem de vestido contando histórias para crianças). Ainda, ao lado da imagem, há um comentário escrito “*The look so confused*” (elas parecem muito confusas), ironizando os discursos dos manifestantes.

Ao apresentar o programa *Drag Queen Story Hour*, não é minha intenção aqui destacá-lo como um projeto de qualidade inquestionável, ou mesmo sem falhas; cabe, sim, descrever brevemente o seu funcionamento ao mesmo tempo em que coloco sob suspeita o trabalho desenvolvido, a fim de que seja possível pensá-lo de maneira tal que se consiga analisar o evento em sua totalidade e aplicabilidade em determinado contexto.

As *drag queens* que participam das sessões de leitura de histórias no projeto em São Francisco, por exemplo, recebem um treinamento gratuito que envolve seis conteúdos: (i) ferramentas vocais; (ii) maneiras de manter as crianças envolvidas durante a leitura; (iii) canto e música: introdução e encerramento de músicas; (iv) introdução aos adereços; (v) introdução a movimentos corporais e dedoches; e (vi) escolha de livros que funcionem bem para o tempo da história.

Contudo, observei que, com base nos conteúdos desse treinamento, não há uma imersão no próprio conceito de literatura infantil, acabando por deixá-la como coadjuvante na formação, em que poderia ter mais destaque. Porém, na prática, percebo que a leitura envolve o público, cativando e motivando a todos às atividades realizadas em relação às histórias.

Em um *flyer* de divulgação do DQSH na cidade de New York para escolas, há um texto que explora a constituição do evento para motivar o convite:

Looking for a fun & dynamic way to teach your class about gender diversity? Bring *Drag Queen Story Hour* to your school! *Drag queens* trained by children's librarians read picture books, sing songs, and do craft activities with children. Kids love the bright colors, glamorous costumes, and sparkling energy of the *drag* performers, but more importantly, DQSH teaches children to celebrate gender diversity and curbs bullying of LGBTQ children.²⁰

A organização resume o evento, no mesmo material, em três chamadas: “celebrando a diversidade de gênero”, “abraçando a diferença” e “modelos *queer* positivos”. Acerca do termo *queer*, Guacira Lopes Louro (2016, p. 7-8) observa que significa “estranho, raro,

²⁰ Procurando uma maneira divertida e dinâmica de ensinar sua classe sobre diversidade de gênero? Leve a *Drag Queen Story Hour* para a sua escola! *Drag queens* treinadas por bibliotecários infantis leem livros ilustrados, cantam canções e realizam atividades artesanais com crianças. As crianças adoram as cores vivas, os trajes glamourosos e a energia cintilante dos artistas de *drag*, mas o mais importante é que o DQSH ensina as crianças a celebrar a diversidade de gênero e a impedir o bullying de crianças LGBTQ. (tradução minha). Disponível em: <http://www.dragqueenstoryhour.org/wp-content/uploads/2018/03/DQSH_school_outreach.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

esquisito. Queer é também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*”. A autora ainda destaca que

Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina.

Entretanto, é preciso pontuar que Louro (2016), ao aproximar os sujeitos com sexualidade desviante, não estaria fazendo isso pela lógica de entender “positiva”. Penso que seria necessário problematizar a questão de que há na população LGBTI+ a luta por sua cidadania e pessoas que deixam claro o seu desejo de habitar o centro e, nesse movimento, fogem do lugar de “estranhas” que o termo *queer* aborda.²¹

No site do programa, que afirma que os eventos são direcionados para crianças de 3 a 8 anos de idade, está disponível uma seção que menciona um suporte para quem quiser realizar um evento nos moldes do DQSH, afirmando que basta entrar em contato por e-mail com a equipe que esta envia diretrizes para a organização. Contudo, a página do programa na internet destaca que “*Please do not organize your own DQSH events or use our trademarked name without reaching out to us first*” (Não organize seus próprios eventos DQSH ou use nosso nome de marca registrada sem entrar em contato conosco primeiro).²²

Desta forma, problematizo: se a *drag queen* mexe com a imaginação até mesmo de um adulto, o que ela poderia proporcionar às crianças? Acredito que a mistura de curiosidade, experiência, criação e liberdade estejam envolvidas nesse contexto. Contudo, penso que é exatamente nesses pontos que está o medo da aproximação, da interação, e do que tudo isso possa provocar nas infâncias.

Tais questões se relacionam com a problematização que Deborah Britzman (2016) levanta a partir da curiosidade, da liberdade, da sexualidade e do currículo, apontando relações entre esses conceitos para que a prática de uma pedagogia da sexualidade seja estimulante e interessante, mostrando como há obstáculos que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação.

Todavia, por diversas vezes, a aproximação de homens homossexuais (partindo da ideia de que a maioria das *drags* são montadas por esses sujeitos) com a infância é afastada de

²¹ Para conhecer e compreender mais sobre a história do movimento LGBTI+, indico as obras "História do Movimento LGBT no Brasil" (GREEN; QUINALHA; CAETANO; FERNANDES, 2018) e “Quando ousamos existir: itinerários fotobiográficos do movimento LGBTI Brasileiro (1978-2018)” (CAETANO; RODRIGUES; NASCIMENTO, GOULART, 2018).

²² Disponível em: <<http://www.dragqueenstoryhour.org/becomingachapter>>. Acesso em: 04 nov. 2019.

cogitação, por receio de mau exemplo ou mesmo de supostas probabilidades de abuso sexual contra as crianças. Como Marcio Caetano (2006, p. 85) pontua, há uma grande invisibilidade que se estabelece sobre os homossexuais, que "decorre do silenciamento, provocado, sobretudo pelo medo, que resulta em um controle rigoroso dos gestos e da voz, para não serem reconhecidos".

Neste contexto, Maria Helena Horta (2017, p. 60) atenta para a questão de que, no processo de evolução da criança, o desenvolvimento e a aprendizagem precisam ser considerados como vertentes indissociáveis

as interações e as relações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, bem como outras experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que se move, constituem oportunidades de aprendizagem que irão contribuir para o seu processo global de desenvolvimento. A juntar a estes fatores estão as características únicas de cada criança, a nível motor, social, emocional, cognitivo e linguístico. A interligação entre as particularidades de cada criança, o seu processo de maturação biológica e as experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com capacidades, características e interesses próprios, com um percurso individual e singular de desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, acredito aqui na importância da aproximação da criança com sujeitos de diversas sexualidades, assim como de variadas raças, classes sociais, religiões e nacionalidades, entre outros. Penso que seja na convivência que se estabelece na infância que se abra possibilidades de assimilar a diferença como motivo de celebração e respeito, e não de preconceito e segregação.

Cabe aqui mencionar que, no ano de 2017, três intervenções de *drag queens* em escolas brasileiras chamaram a atenção da mídia e foram destaques em reportagem *online* do Jornal Gazeta do Povo com a manchete “*Drag queens*: em breve na escola do seu filho”²³. Com o subtítulo “O problema não é que homens se vistam como mulheres; é o uso deles para promover uma agenda nociva às crianças”, o texto apresenta os três casos ocorridos no segundo semestre do referido ano – um em 10 de outubro em Juiz de Fora, Minas Gerais; outro em 30 de novembro em Pelotas, Rio Grande do Sul; e o terceiro em 1º de dezembro em Salvador, Bahia – apontando as atuações de tais personas de modo a sugerir sua presença com o objetivo de doutrinar os alunos com a “ideologia de gênero”. O artigo ainda se encerra destacando esses acontecimentos nas escolas como um dos motivos pelos principais problemas na Educação do país nos dias atuais.

²³ Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/drag-queens-em-breve-na-escola-do-seu-filho-apqb8pmd8zqdnhwmhbvipe3me>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

Acredito que, para muitas pessoas, a presença de *drag queens* em espaços escolares, onde circulam crianças e adolescentes, oferece um terreno fértil para que uma espécie de pânico moral seja instaurado, ministrado por sujeitos que tendem a enxergar um tipo de ameaça aos seus anseios em determinados grupos, sejam étnicos, políticos, religiosos ou sociais. E penso que não é por ser *drag queen* que o sujeito entende sobre as questões de gênero e sexualidade e sabe falar sobre; da mesma forma, não é por ser negro que o sujeito tem que falar sobre raça ou racismo, ou não é por ser gay que tem que falar sobre homossexualidade ou homofobia. Ser, saber, poder e querer são ações distintas.

Como aponta Seffner (2013, p. 145), "as ações escolares parecem querer valorizar a diversidade sem tocar no estatuto da heteronormatividade, o que compromete seu alcance." Contudo, acredito que é preciso questionar de maneira crítica que tipo de performance tais *drags* estariam realizando nesses espaços de ensino, uma vez que lidam, na sua "essência", com a sensualidade e a sexualidade, tendo um elemento erótico em sua constituição.

Dessa forma, um pânico moral estaria relacionado à emersão da forma como os agentes de controle social, a mídia e a opinião pública, por exemplo, reagem frente a determinados rompimentos de padrões reguladores, como o caso da heteronormatividade. Assim, Stanley Cohen (1972, p. 9) poderia se configurar um pânico moral quando

Uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas são definidas como ameaça aos interesses e valores sociais: sua natureza é apresentada de forma estereotipada e caricaturizada pela mídia de massa; as barricadas morais são manejadas por editores, padres, políticos e outras pessoas de direita; experts com credibilidade social anunciam diagnósticos e soluções; meios de lidar com o problema são desenvolvidos ou (mais frequentemente) se recorre a meios já existentes; algumas vezes o objeto do pânico é uma novidade e outras vezes é algo que já existia e repentinamente é iluminado pelos refletores. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido a não ser no folclore e na memória coletiva; outras vezes tem repercussões sérias de longo prazo e pode provocar mudanças no sistema jurídico, nas políticas sociais e até mesmo na forma que a sociedade concebe a si mesma.

Como complementa e destaca Richard Miskolci (2007, p. 112), o conceito de pânico moral permite também refletir acerca dos processos sociais que são interpelados pelo temor e pela pressão por uma mudança na sociedade

Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação.

Assim, poderia entender que quando um pânico moral se instaura na sociedade, o

mesmo é um reflexo do quanto é preciso movimentos que debatam certas temáticas a fim de que determinados conceitos e concepções sejam revisitados. Além disso, poderia se afirmar que a performance *drag* objetiva uma certa visibilidade social e política, e não somente uma exibição da representação do feminino. Marvin Carlson (2009, p. 178) afirma que “*drag*, para alguns performers e para certa audiência, pode ser visto como capacitador político e pessoal”.

Nesse sentido, Lua Lamberti de Abreu e Eliane Rose Maio (2018) pontuam que a *drag* e a cultura *queer*, que vinham sendo um contraponto aos padrões que regem a subjetividade e a forma de existir dos sujeitos, tornaram-se um novo padrão, o de quem resiste a arquétipos. Contudo, destaco que ao longo da história sempre houve alguém que “quebrou” o padrão, não cabendo à *drag* e à cultura *queer* a conquista de tal feito. Entretanto, percebo que a arte *drag* tem se configurado como uma manifestação para além de artística, mas também política, como forma de denúncia e mesmo de (r)existência à cisheteronormatividade.

E na relação da arte *drag* com a literatura, destaco aqui ainda três produções literárias brasileiras infanto-juvenis que operam com a figura da *drag queen*: “*Isabelita a Menina dos Patins*” (FABRETTI, 2013), “*Reconstruindo Amora: do reflexo à grandeza*” (PALUMBO, 2017) e “*Yala e a teia da existência*” (AMARAL, 2018).



Figura 2 - Capas dos livros “*Isabelita*”, “*Reconstruindo Amora*” e “*Yala*”.

Fonte: Divulgação das editoras.

A primeira obra narra a história real da *drag queen* argentina radicada no Brasil que, em 1994, ficou conhecida no país todo após um beijo que deu no rosto do então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso enquanto patinava na Avenida Atlântida, no Rio de Janeiro. Já o segundo livro conta a vida de Danilo, um jovem que utiliza as maquiagens da mãe para montar em seu rosto uma nova figura, a Amora; a partir disso, ele se envolve na cena *drag* paulistana, fazendo novos amigos e passando por diversas situações e descobertas sobre si mesmo. E a terceira obra é do gênero da literatura fantástica que se passa no Reino

dos sonhos, em que a protagonista Yala é fascinada pela imaginação dos sonhos humanos e abandona sua imortalidade para viver no mundo mortal.

4.2 *Drag queens* na pós-graduação: dissertações e teses sobre gênero e performance

Como modo de identificar as dissertações e as teses que operam com a figura da *drag queen*, a fim de obter um levantamento de produções como esta que escrevo, realizei uma pesquisa *online* com os termos “*drag queen*” e “*drag queens*” no Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁴. Os resultados foram comparados com os obtidos em uma segunda pesquisa efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)²⁵, porém evidenciei que a primeira busca foi mais completa.

Os dados obtidos na pesquisa pelo site da CAPES redirecionaram, por meio de um *link*, para a Plataforma Sucupira²⁶, em que pude ter acesso a dados mais detalhados do trabalho de conclusão (instituição, programa, título, autoria, tipo de trabalho, data de defesa, resumo, palavras-chave, número de páginas e o arquivo com a produção), assim como seu contexto (área de conhecimento, linha de pesquisa e projeto de pesquisa), além de banca examinadora, financiadores e vínculo.

Contudo, as dissertações e as teses produzidas anteriormente ao ano de 2012 apresentavam, no lugar do *link* para detalhes, a mensagem “*Trabalho anterior à Plataforma Sucupira*”, mostrando apenas dados básicos da produção. Isso se deve ao fato dessa plataforma ter sido criada naquele ano e não possuir registros retroativos. Neste contexto, tenho também a ciência de que algumas dissertações e teses podem ter escapado dessa busca no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES.

Para a concentração dos dados, construí uma tabela com as seguintes categorias: autoria, título da produção, nível de pós-graduação (mestrado ou doutorado), instituição de ensino, ano de defesa, curso, palavras-chave e resumo. Desta forma, pude cruzar as informações e constatar em qual nível e época houve mais produção, assim como em qual região do país e área do conhecimento.

²⁴ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

²⁵ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

²⁶ Ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

Cabe mencionar que em 2013 um grupo de acadêmicos da graduação em Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande produziu um trabalho para um evento apresentando o estado da arte acerca dos estudos brasileiros sobre a relação corpo e formação da identidade das *drag queens*, realizando uma revisão sistemática da literatura em bases de dados que indexam periódicos, encontrando 10 estudos e analisando 5 destes publicados entre 1990 e 2012 (RODRIGUES et. al., 2013). Sendo assim, este levantamento se diferencia ao abranger apenas produções da pós-graduação, sendo um estudo mais aprofundado e com mais trabalhos analisados.

Encontrei na pesquisa *online*, nos repositórios mencionados anteriormente, um total de 40 produções da pós-graduação que envolvem a figura da *drag queen*, divididas em 32 dissertações e 8 teses, produzidas entre os anos de 1998 e 2018 em diversos programas de variadas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil, estabelecendo um mapeamento com um recorte de 20 anos.

As áreas do conhecimento em que tais trabalhos foram produzidos dentro do âmbito do mestrado e do doutorado foram, por ordem crescente: Administração (1), Design (1), Educação (2), Comunicação (2), Letras (3), Psicologia (6), Ciências Sociais / Sociologia (7), Antropologia (9) e Artes (9).

As dissertações e as teses são de instituições com sede em 15 estados brasileiros e no Distrito Federal, contemplando as cinco regiões do país:

- Sul – Paraná (2), Rio Grande do Sul (3) e Santa Catarina (2);
- Sudeste – Minas Gerais (3), Rio de Janeiro (3) e São Paulo (8);
- Centro-Oeste – Distrito Federal (1), Goiás (1) e Mato Grosso do Sul (1);
- Nordeste – Bahia (3), Ceará (3), Paraíba (2), Pernambuco (2), Piauí (1) e Rio Grande do Norte (3);
- Norte – Pará (2).

Em uma breve análise com base nas palavras-chave utilizadas para sintetizar as produções acadêmicas, observei o uso de diversos conceitos, sendo os mais usados: gênero (20), *drag queen* (16), sexualidade (13), corpo (8), performance (8), identidade (5) e performatividade (3) – cabe mencionar que não encontrei tais termos em 5 produções.

Do total de 40 trabalhos, consegui o acesso de 34 produções e, destas, 24 utilizam o termo “*drag(s)*” no seu título, evidenciando um destaque a essa figura na composição da

pesquisa. Na maioria das produções, o caminho metodológico seguido pelos/as autores/as foi o da etnografia, no intuito de observar no meio dessa cultura como ela se constrói.

Por fim, das 24 produções que possuem “*drag queen(s)*” no título, analisei as 21 que consegui os arquivos com os trabalhos completos. Destas, 17 utilizam a obra “*Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*”, de Judith Butler e original de 1990 nos Estados Unidos, e 12 utilizam a obra “*Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*”, de Guacira Lopes Louro e original de 2004 no Brasil.

Percebi que, pela maioria das áreas de conhecimento das dissertações e teses produzidas, há um interesse maior da pós-graduação em pesquisas envolvendo *drag queens* relacionadas com os campos das Artes, da Antropologia, das Ciências Sociais / Sociologia e da Psicologia; assim como as instituições das regiões Sudeste e Nordeste foram as que mais apresentaram trabalhos.

Observei também um número crescente de investigações que abordam a figura da *drag*. Entre os anos de 1998 e 2002, há um registro de apenas 3 trabalhos; já entre 2003 e 2007, 4 trabalhos; entre 2008 e 2012, 9 trabalhos; e entre 2013 e 2017, 16 trabalhos. Sendo que, apenas em 2018, encontrei 8 produções, metade do total que foi produzido no último quinquênio.

Ao verificar o uso significativo dos conceitos de gênero e sexualidade nas dissertações e teses, pude estabelecer que a figura da *drag queen* é constantemente relacionada a noções que envolvem a sua constituição identitária que, por sua vez, se alinha com as noções de corpo e performance.

Os dois principais livros utilizados para embasar o debate sobre *drag queens* (BUTLER, 2017; LOURO, 2016) serviram como referências teóricas fundamentais para compreender e discutir academicamente tal figura. No entanto, desses trabalhos, apenas 4 citam a obra “*Bodies that matter: on the discursive mimits of "sex"*”, de Judith Butler (1993) e 3 citam a obra “*Undoing Gender*” da mesma autora (BUTLER, 2004), em que a filósofa problematiza com mais profundidade a sua analogia com a *drag queen* – uma razão poderia ser o fato de que tais livros não possuem tradução publicada para o português.

Uma das produções de destaque e que é recorrentemente utilizada como referência em outras pesquisas sobre a arte *drag* é a dissertação em Antropologia Social de Vencato (2002), em que ela discute corporalidades e performances de *drag queens* em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. É um trabalho bastante completo e aprofundado, mesmo em um tempo em que a população que hoje é conhecida como LGBTI+ ainda se chamava GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes.

Em sua investigação, Anna Paula Vencato (2002, p. 61) salienta que

Há quem diga que uma *drag* só é uma *drag* quando montada. Mas não é apenas isso o que define esses sujeitos. Uma *drag*, para existir, necessita de outras *drags*, de público, de pessoas que as contratem, de territórios a percorrer, de performances verbais e corporais. Para existir, uma *drag* não deve apenas estar num lugar, há toda uma atmosfera que necessita ser criada para que ela possa atuar, há enfim um território que necessita ser criado para que circule com mais fluidez.

Especula-se que a *drag queen* em atividade há mais tempo no mundo todo seja a brasileira Miss Biá, com cerca de 58 anos de carreira, tendo iniciado antes mesmo da Ditadura Militar e sendo considerada a precursora da arte do transformismo no país. Em entrevista ao canal do YouTube “*O Voo de Ikaró*” em junho de 2019, ela conta que quando começou a se montar não tinha referências e também não foi inicialmente considerado algo transgressor, visto que o público dos cabarés de São Paulo onde se apresentava era mínimo.²⁷

João Silvério Trevisan (2018, p. 236-237) aponta que, a partir de um conceito mais flexível de travestismo, na década de 1990 as *drag queens* entraram de vez no cenário brasileiro, mesmo que isso já vinda ocorrendo desde a década de 1970

A atuação das *drag queens* foi facilitada por englobar um componente lúdico e satírico semelhante ao das caricatas do Carnaval, o que as levou a transitar por áreas jamais imaginadas, como as concorridas festas de socialites, shows beneficentes e colunas sociais da grande imprensa. Em muitos casos, elas eram contratadas por boates, como agitadoras da noite, responsáveis por animar o público com suas estripulias.

Na atualidade, a *drag queen* com mais seguidores na rede social Instagram é a brasileira Pablo Vittar, com quase dez milhões de pessoas que a seguem. Além disso, só em 2019, a maranhense de 25 anos de idade foi convidada para se apresentar no quartel general da ONU em evento que celebrou o aniversário da Rainha Elizabeth II, escolhida como uma das “líderes da próxima geração” pela revista “Time”, eleita a melhor artista brasileira pela MTV europeia e jurada do *reality show* alemão *Queen of Drags*.

Por fim, no ano de 2019, já existem quatro novas produções de pós-graduação envolvendo a figura da *drag queen*, como demonstro no quadro abaixo (e a este levantamento soma-se, a partir de agora, a presente dissertação):

²⁷ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ViAf_HyT-OQ>. Acesso em: 30 ago. 2019

Autoria	Título da produção	Instituição	Ano	Curso
ABREU, Lua Lambertini de	Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos ²⁸	Universidade Estadual de Maringá	2019	Mestrado em Educação
NASCIMENTO, Lucas do	Insinuações da carne: Ordem da Imagem e Sentidos do Olhar – Por questões de leitura de fotografia digital da G Magazine	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019	Doutorado em Linguística
RIBEIRO FILHO, Pedro Ivan Olaia	Transmarginalcaboca: Sophias, drags e outras dissidências nas amazônias	Universidade Federal do Pará	2019	Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia
SILVA, Raphael Balduzzi Rocha de Souza e	Transcursa: uma Cartografia da Criança Viada Afeminada à Performance Drag Queen	Universidade de Brasília	2019	Mestrado em Artes Cênicas

Tabela 5 - Produções da pós-graduação envolvendo *drag queens* em 2019.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019).

No entanto, faz-se necessário também pontuar que há a escolha do/a autor/a da produção de pós-graduação em disponibilizar ou não sua dissertação ou tese no Catálogo da CAPES. Sendo assim, a análise desta seção toma por base os trabalhos divulgados nesse repositório digital com autorização de quem os produziu, tendo a possibilidade de haver outras produções que também caberiam neste recorte.

²⁸ Esta produção não está disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

5 PELOS (DES)CAMINHOS DA PESQUISA: O QUÊ, QUEM, COMO, QUANDO E ONDE?

O gosto de contar é idêntico ao de escrever – e os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, as bibliotecas, antes de serem estas infinitas estantes, com as vozes presas dentro dos livros, formam vivas e humanas, rumorosas, com gestos, canções, danças entremeadas às narrativas. (MEIRELES, 1979, p. 42)

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa para esta dissertação me vi desafiado inúmeras vezes. Desafiado por mim mesmo, pelos/as colegas e pelas demais pessoas que sabiam da minha investigação e o tema central que ela abordava. Senti-me desafiado a pensar em realizar a prática da pesquisa na escola, pois de alguma forma eu gostaria de projetar tal abordagem na Educação Infantil; mas sabendo que não é somente na escola que ocorrem aprendizados e experiências significativas às crianças, tenho ciência que a educação está em todo lugar, que todo espaço é educativo.

Nesse sentido, estou em concordância com Ruth Sabat (2001, p. 9) ao apontar que

A maioria dos estudos realizados no campo educacional esteve por muito tempo voltado para a instituição escolar como espaço privilegiado de operacionalização da pedagogia e do currículo. Hoje, entretanto, torna-se imprescindível voltar a atenção para outros espaços que estão funcionando como produtores de conhecimentos e saberes, e a mídia é apenas um desses exemplos.

Assim, esta pesquisa, mesmo no âmbito de um mestrado em Educação, realizou-se de modo a pensar para fora da escola, assim como para fora da norma e de tudo que prescreve nossas condutas. Além disso, entendo a Educação como um campo de lutas e disputas – maiores na escola e menores em outros espaços, mas que se configura como base para a promoção da justiça e da equidade social.

Nesse sentido, uma das formas de enfrentar o caos, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992, p. 253), é a arte, ao lado da ciência e da filosofia, sendo que cada uma delas esboça um plano diferente sobre o caos, mas cada um desses planos mantém características particulares, contudo “a arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas”.

E em meio ao caos da sociedade atual, a aproximação da arte *drag* vinculada à literatura com a Educação e as infâncias estaria de acordo com o que Marlucy Alves Paraíso (2018, p. 37) indica quando fala em "fazer do caos uma estrela dançarina":

Mas se o mundo não pode ficar fora do currículo, um currículo que se abre para experimentar, por sua vez, não pode funcionar segundo as regras do mundo. Há que inventar outras regras se o mundo está seguindo regras que não servem para o objetivo de fazer do currículo um território de acolhimento, hospitalidade e expansão da diferença.

Como observa Louro (2016, p. 20), a *drag*, em sua “imitação” do feminino, pode ser revolucionária, “como uma personagem estranha e desordeira, uma personagem fora da ordem e da norma, ela prova desconforto, curiosidade e fascínio”. Em consonância a isso, Chimamanda Ngozi Adichie (2017), ao falar sobre a diferença, destaca que ela é a realidade do nosso mundo e, ao ensinar sobre a diferença às crianças, nós as preparamos para sobreviverem num mundo diversificado.

Contudo, não objetivo aqui ensinar algo às crianças por meio das práticas desta pesquisa, uma vez que isso acabaria com o propósito da mediação de leitura literária, perdendo todo o encanto e prazer que a literatura pode proporcionar para as infâncias. A temática da diferença está presente nesta investigação a partir do que se tem como regra, como normal e como instituído. Assim, colaboro para que formas outras sejam instigadas para (vi)ver o mundo e, acima disso, para olhar a nós mesmos/as.

Fernando Seffner (2016, p. 1) salienta que o campo da Educação tem ganhado certa importância como terreno de disputa referente às questões de gênero e sexualidade, visto que estas temáticas

Vêm experimentando um deslocamento que as torna centrais na luta democrática brasileira. De um debate que dizia respeito a minorias e estava vinculado ao campo dos direitos humanos, temos hoje um cenário em que gênero e sexualidade se conjugam com democracia.

Sendo assim, a realidade pesquisada aqui, pela perspectiva pós-estruturalista que segue este trabalho, é considerada como uma construção social e subjetiva, voltada para uma pluralidade de sentidos, em que a verdade depende do contexto histórico de cada sujeito, rejeitando as possíveis definições que encerram as verdades absolutas sobre o mundo, com o movimento de desconstrução (DERRIDA, 1983).

Busquei também inspiração para a minha pesquisa na agenda para jovens pesquisadores sugerida por Marisa Vorraber Costa (2002), em que elenca 12 pontos sobre a atividade de pesquisa nos dias de hoje:

1. Pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive e esteja atento a suas intuições!

2. Achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios. Não tenha a pretensão de contar a verdade total e definitiva.
3. Pesquisar é um processo de criação e ação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar.
4. O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da "realidade objetiva".
5. O novo não é necessariamente melhor do que o velho. Não deixe o mito do progresso perturbar sua pesquisa.
6. O mundo continua mudando. Não cristalice seu pensamento. Ponha suas ideias em discussão, dialogue, critique, exponha-se.
7. A neutralidade de uma pesquisa é uma quimera. Pergunte-se permanentemente a quem interessa o que você está pesquisando.
8. Ciência e ética são indissociáveis. Lembre sempre de que não se pode fazer qualquer coisa em nome da ciência.
9. Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia. Lembre sempre que nem toda atividade intelectual é científica.
10. Pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer as dos outros.
11. A verdade ou as verdades são deste mundo. Lembre sempre que a humildade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade.
12. Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado.

Como toda pesquisa realizada a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, busquei, na presente investigação, produzir conhecimentos – mesmo que disputados, incompletos, interessados, parciais, provisórios, deslocados e instáveis – admitindo a incerteza e a dúvida, problematizando o inquestionável e o naturalizado, resistindo à pretensão de operar com a “verdade”, pois esta é sempre provisória e situada (LOURO, 2007).

E estando em uma perspectiva pós-crítica em Educação, eu também me atento para o que Marlucy Alves Paraíso (2014, p. 43) elenca como dez trajetos e procedimentos para nossas investigações: (i) articular e "bricolar"; (ii) ler; (iii) montar, desmontar e remontar o já dito; (iv) compor, decompor e recompor; (v) perguntar, interrogar; (vi) descrever; (vii) analisar as relações de poder; (viii) multiplicar; (ix) poetizar; e (x) estar à espreita. A autora ainda aponta que "precisamos estar sempre abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação”.

Portanto, acredito que ao afirmar a utilização de mediação de leitura literária por uma *drag* e realização de roda de conversa com perguntas disparadoras e atividades lúdicas, elaborei minha metodologia, longe de seguir estatutos rígidos sobre outros métodos já seguidos e rotas já percorridas – aqui, ousei e construí o meu próprio (des)caminho para esta pesquisa.

5.1 Ética na pesquisa e as crianças participantes

Os três encontros de mediação de leitura literária para a produção do material empírico desta pesquisa foram realizados durante os meses de junho e julho de 2019, sempre nas tardes de sábados. No primeiro encontro havia 6 crianças, no segundo 8 e no terceiro 8; porém, na faixa etária de corte desta pesquisa, cada encontro teve 5 crianças entre 4 e 6 anos de idade, nem sempre as mesmas, totalizando 9 participantes diferentes – sendo três de 4 anos, quatro de 5 anos e duas de 6 anos de idade – e sem a ocorrência de alguma que tenha ido a todos os três momentos.

Para cada encontro, eu convidei cerca de 10 famílias com as quais eu tinha contato (pessoal ou profissional), explicando o propósito da pesquisa e as atividades que seriam realizadas, assim como quem seria a mediadora de leitura, onde ocorreria, além das datas e os horários – na mesma oportunidade esclareci sobre a questão dos registros em áudio e imagem nos encontros, afirmando que seriam utilizadas por mim para fins de pesquisa, não sendo publicizadas nas redes sociais. Tomei cuidado com a questão da proteção das crianças e famílias, por isso não foi um evento público, a fim de se ter segurança para a realização das atividades.

Todas as famílias me afirmaram aprovar e gostar da proposta, porém em cada encontro, somente metade dessas famílias se fizeram presentes. Algumas justificaram, dizendo que tiveram algum imprevisto, outro compromisso já agendado para determinada data, estavam viajando, pais trabalhando, evento da escola, etc. E outras não falaram o motivo do não comparecimento – pois, apesar de não ir, todas haviam aceitado inicialmente o convite realizado para participarem da pesquisa.

Como Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 42) destaca, não é uma tarefa fácil conversar sobre gênero, pois “as pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema. Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa”. Sendo assim, compreendi a situação e respeitei as escolhas, afinal de contas, era um convite para as famílias participarem, e não um compromisso.

Acerca dos princípios éticos na pesquisa com crianças, cabe destacar que há várias especificidades importantes a serem consideradas no processo. Rita Ribes Pereira (2015, p. 63) atenta para alguns pontos

Toda pesquisa em Ciências Humanas é produção de linguagem; Toda pesquisa tem uma intenção e funda uma determinada realidade; A ética é parte da questão de pesquisa; Sem a criança não existe cultura; Lugar de criança é na cultura; O pesquisador da infância tem de ir onde a criança está porque é imprescindível à produção de sentidos compartilhar um horizonte social comum; Todo pesquisador é responsável pela criança com quem pesquisa.

Nesse sentido, os nomes das crianças foram trocados, a fim de manter suas identidades verdadeiras em sigilo e respeitar a ética com a pesquisa com seres humanos. Assim, a escolha dos pseudônimos se deu em homenagem a escritores/as da literatura infantil no Brasil, um ofício tão importante na formação de leitores. São eles e elas: Ruth (Rocha), Ana Maria (Machado), Marina (Colassanti), Cecília (Meireles), Eva (Furnari), Angela (Lago), Sylvia (Orthof), Lygia (Bojunga) Pedro (Bandeira), Sérgio (Capparelli), Mário (Quintana) e José Paulo (Paes).

Segue abaixo uma breve descrição de cada uma das crianças que participaram dos encontros de mediação de leitura literária:

- Ana Maria, 5 anos, tem uma irmã e um irmão, mora com a mãe e o pai; participou do segundo e do terceiro encontro acompanhada da mãe, no primeiro ainda não havia sido convidada.
- Angela, 6 anos, tem um irmão, mora com a mãe; participou somente do segundo encontro acompanhada da tia (mãe de Ana Maria), no primeiro ainda não havia sido convidada e no terceiro não pode ir.
- Cecília, 5 anos, filha única, mora com a mãe (pais divorciados); participou do primeiro e do segundo encontro acompanhada da mãe, no terceiro estava viajando.
- Eva, 4 anos, tem um irmão, mora com a mãe e o pai; participou do primeiro e do terceiro encontro, no primeiro acompanhada dos pais e no outro acompanhada da tia (a assistente da biblioteca), no segundo não teve como ir.
- José Paulo, 5 anos, tem uma irmã, mora com a mãe e o pai; participou do primeiro e do terceiro encontro, no primeiro acompanhado dos pais e no outro acompanhado da tia (a assistente da biblioteca), no segundo não teve como ir.
- Marina, 5 anos, filha única, mora com a mãe e o pai; participou do primeiro e do segundo encontro acompanhada da mãe, no terceiro não pode ir por ter uma festa de aniversário.

- Pedro, 4 anos, tem um irmão, mora com a mãe e o pai; participou do segundo e do terceiro encontro acompanhado do tio (o fotógrafo), no primeiro a mãe não tinha como levar.
- Sérgio, 4 anos, filho único, mora com a mãe (pais divorciados); participou apenas do primeiro encontro acompanhado da mãe e do padrasto, no segundo estava na casa do pai e no terceiro a mãe falou que esqueceu de ir.
- Sylvia, 6 anos, filha única, mora com a mãe e o pai; participou apenas do terceiro encontro acompanhada da mãe, no primeiro e no segundo não havia sido convidada.

Além dessas nove crianças, outras três também participaram dos encontros – uma por ser a filha da assistente de biblioteca que auxiliou na organização do espaço, e outras duas que eram irmãs mais velhas de participantes:

- Lygia, 8 anos, filha única, mora com a mãe; participou dos três encontros.
- Mário, 8 anos, irmão de Pedro, mora com a mãe e o pai; participou do segundo e do terceiro encontro acompanhado do tio (o fotógrafo), no primeiro a mãe não tinha como levar.
- Ruth, 9 anos, irmã de Ana Maria, tem outro irmão, mora com a mãe e o pai; participou do segundo e do terceiro encontro acompanhada da mãe, no primeiro ainda não havia sido convidada.

Desta forma, apesar de ter trocado o nome real das crianças por pseudônimos, acredito que uma leitura atenta das famílias e delas próprias sobre suas apresentações e descrições como sujeitos da pesquisa possibilitem um reconhecimento como atuantes nesta investigação. Sonia Kramer (2002, p. 51) atenta para o fato de que

a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

Nesse sentido, o conceito de participação infantil na organização dos encontros de mediação literária foi operado no sentido da criança ser protagonista de ações no espaço do projeto, pretendendo, conforme Erika Alfageme, Raquel Cantos e Marta Martinez (2003, p. 63), (i) possibilitar às crianças o recebimento de informações sobre os espaços e ações que

eles podem estar participando; (ii) reconhecer sua voz e sua capacidade de propor ideias e ações; (iii) reconhecer sua capacidade de questionar e analisar; (iv) respeitar sua capacidade de escolher; (v) reconhecer sua capacidade de assumir responsabilidades individuais e sociais; (vi) fomentar o conhecimento acerca de seus direitos; (vii) dar a possibilidade de reclamar seus próprios direitos; e (viii) dar a possibilidade de influenciar os processos de transformação social.

Ainda nesse contexto, observo como há pouco debate sobre a questão da identidade das crianças que participam de pesquisas. Jéssica Tairâne de Moraes (2019, p. 58), em sua dissertação “*“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”: o que as crianças têm a dizer sobre as violências de gênero*”, aponta que, acerca da atribuição de um outro nome para as crianças, uma delas se manifestou dizendo "Eu não gosto dessa história de mentiras... tu vai inventar que foi outra pessoa que disse o que eu falei?". Tal fala indica como a criança compreende a sua participação no processo de uma pesquisa e faz questão de garantir a autoria de sua atuação.

Penso que a prática de acompanhar uma criança a uma biblioteca, feira do livro ou livraria para um encontro de mediação de leitura literária se desdobra na constituição de um sujeito cidadão desde a infância, com base no pensamento de um movimento infantil pela cidade, reconhecida aqui como um espaço múltiplo de educação aliado na importância do resgate e da valorização dos aspectos locais na promoção educativa (FARFUS, 2012).

Cabe aqui também ressaltar que a realização da prática desta pesquisa se configura como uma experiência oferecida para a infância, e não como um experimento em que elas participam. Assim como vale ressaltar que o evento oportunizou vivências que vão ao encontro do que a BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil propõe como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que envolvem: participar, conviver, explorar, expressar, brincar e conhecer-se.

Nesta pesquisa as crianças foram consideradas atuantes na produção do material empírico, sendo um estudo com a infância e não sobre ela. Ademais, penso em como as crianças podem e tendem a simplificar algumas questões tão engrandecidamente problematizadas pelos adultos. Sua curiosidade, aliada a uma imaginação fértil, somada à liberdade de serem autênticas (até certo ponto) e com as experiências com as quais tem contato com temáticas complexas podem suscitar outros pensamentos e sentimentos que expliquem, de maneira muito simples, o sentido das coisas.

Leni Vieira Dornelles e Natalia Fernandes (2015, p. 75) argumentam que

Ainda se faz necessário construirmos metodologias e éticas de pesquisa com crianças e entendermos que a cada nova pesquisa estaremos respeitosamente atentas a elas. Garantir que ao se inventar metodologias com elas construídas não se evite o arriscar, as incertezas, os desvios de rotas naquilo que as crianças dão sentido ao que lhes acontece na vida, no mundo.

Diante disso, como pesquisador, tomei cuidado com o meu envolvimento com o objeto de pesquisa a fim de que eu não fosse capturado por ele, a ponto de limitar minha análise e produção de reflexões a partir das falas das crianças nas rodas de conversa. Da mesma forma, dediquei atenção especial para não interpretar em demasiado os discursos, e sim fazer tanto inter-relações entre os fragmentos transcritos quanto desenvolver implicações na constituição das análises. Afinal, não me poderia “encantar” com o material empírico produzido, uma vez que admito a possibilidade de que a verdade das coisas acaba estando no sujeito que as vê, as descreve e interage com elas.

Acredito que o fato de já ter tido contato em outras ocasiões com a maioria das crianças participantes desta pesquisa tenha auxiliado em uma aproximação mais segura e produtiva nas rodas de conversa dos três encontros. O mesmo aspecto posso também salienta por parte das famílias, no que diz respeito à confiança depositada em mim acerca das atividades que seriam realizadas e da utilização dos registros em áudio e imagem durante a produção de dados para esta investigação.

As famílias ficaram juntas no espaço da biblioteca todo o momento da realização da mediação de leitura, tomando chimarrão preparado especialmente para eles e conversando entre si. Antes de iniciar essas práticas, cogitei em deixá-las em outro ambiente, a fim de não influenciarem na roda de conversa com as crianças, mas depois do primeiro encontro percebi que não iria ser necessária tal separação. Quando os encontros acabavam e as famílias se despediam de mim e da *drag*, sempre afirmavam que gostaram muito das atividades realizadas.

Ao final dos encontros, eu redigia um relatório com detalhes do evento, como a organização do espaço, a montagem da *drag*, a recepção das crianças, a transcrição da roda de conversas, a descrição das atividades e outras observações importantes para compartilhamento e possíveis análises. Esses documentos resultaram em cerca de 15 páginas cada, cujos textos foram intercalados com fotos dos momentos narrados – por encontro, foram registradas uma média de 200 a 250 fotos, que compilaram momentos de antes, durante e depois das práticas de pesquisa.

Nesse sentido, procurei estar atento para o que Patrícia de Moraes Lima (2015, p. 100) aponta como dois elementos que são essenciais para o percurso em pesquisa com crianças:

i) compreender que reside sempre um dado de subjetividade humana nos processos de pesquisa e com isso, compreender que estamos diante de um olhar que se inscreve sempre circunstanciado por muitos outros discursos, tanto aqueles que configuram os nossos sujeitos de pesquisa como a nós mesmos pesquisadores; ii) entender-se enquanto um sujeito e com os nossos sujeitos em contextos micropolíticos e com isso, traçar um olhar que percorra os modos próprios de uma dada cultura, dos seus lugares, que dizem dos modos existência que se tece em relação.

Diversos questionamentos me rondavam, principalmente, no momento que antecedia cada encontro. Quantas crianças viriam? Viriam acompanhadas de quem? Que imagem de *drag* as famílias tinham? O que as famílias achariam da *drag* mediadora de leitura? O que as crianças diriam na roda de conversa? Estas voltariam no próximo encontro? As indagações eram muitas, mas eu sempre tive a compreensão de que todas faziam parte do ofício de pesquisador e do desafio de produzir pesquisa com sujeitos – ainda mais com crianças.

Como argumenta Gilles Deleuze (1997, p. 74) acerca da participação das crianças, "não existe momento algum em que a criança já não esteja mergulhada num meio atual que ela percorre, em que os pais como pessoas só desempenhem a função de abridores ou fechadores de portas, guardas de limiares, conectores ou desconectores de zonas". Assim, sou muito grato às famílias pelo aceite em participar da pesquisa e, ainda mais, pela confiança a mim depositada em relação às atividades realizadas.

Trabalhei também no intuito de não pensar demasiadamente em como as crianças reagiriam ou retornariam as perguntas das rodas de conversas, a fim de não acabar criando uma idealização dos participantes da pesquisa e influenciando na minha análise posterior do material empírico produzido. Cuidei para perceber sutilezas, a fim de identificar problematizações potentes que me auxiliassem a responder ao problema desta investigação acerca dos *scripts* de gênero na infância.

Observei que a recepção das crianças para as obras selecionadas para a mediação de leitura literária foi muito positiva. Em especial às do segundo encontro, cujo grupo de participantes interagiu bastante com a leitura realizada pela *drag*, comentando a narrativa e as imagens dos dois livros. Uma das primeiras perguntas das rodas de conversa era se elas gostaram das histórias lidas, sempre recebendo um sim como retorno; além disso, durante as leituras, percebi como elas prestaram atenção nas histórias e reagiam a elas, nem sempre falando, mas com olhares, expressões faciais, risos e mesmo o modo como se ajeitavam nos pufes onde estavam sentadas.

Pensando em como as crianças dizem e como elas se expressam, Adriana Friedmann (2016, p. 19) aponta que

As crianças falam, dizem, sussurram, gritam, expressam. Falam baixinho, falam alto. Sozinhas, entre elas, com os adultos. Podemos apelidar suas expressões de micro falas, expressões minúsculas porque com gestos, olhares, piscadelas, sorrisos, choros. E, ao mesmo tempo, ocorrem grandes narrativas, expressões orgânicas – com o corpo todo, com a alegria, a dor e a agressividade.

Nesse contexto, considero importante comentar acerca do fato de que as crianças participantes desta pesquisa atuaram de diferentes maneiras na produção do material aqui analisado, algumas se expressando mais, outras menos. Nas rodas de conversa, assim como acredito que na escola, algumas se sentem mais à vontade para falar e responder às questões propostas (como Pedro, Ana Maria, José Paulo, Marina e Cecília), enquanto outras são mais observadoras (como Sérgio, Angela, Eva e Sylvia).

Em relação aos termos de concordância para a realização desta pesquisa, trabalhei com quatro diferentes documentos: o da instituição, o da *drag*, o das famílias e o das crianças. O primeiro, o Termo de Concordância da Instituição (APÊNDICE A), foi assinado pelo Gerente de Operações da instituição cuja biblioteca onde foram realizados os encontros se localiza. Já a *drag*, que atuou nas atividades de maneira voluntária, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), a fim de estabelecer as condições de sua participação na pesquisa.

As famílias que acompanharam as crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) pouco antes dos encontros iniciarem. Já as crianças, como primeira atividade após a explicação sobre a pesquisa e o momento literário, foram convidadas a assinalarem os seus aceites em participar da pesquisa por meio de uma pintura, conforme apresentado no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) – tal termo foi inspirado no utilizado por Anne Carolina Ramos (2011) em sua pesquisa de doutorado em Educação pela UFRGS.

Cabe aqui lembrar que esta pesquisa está inserida dentro de um projeto maior intitulado “*Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus tratos emocionais e a morte*”, aprovado pelo COMPESQ/FACED/UFRGS.

Nesse contexto, Luiz Felipe Zago, Bianca Salazar Guizzo e Luís Henrique Sacchi dos Santos (2016), em artigo sobre a ética em pesquisa envolvendo seres humanos, com especial ênfase às pesquisas que tematizam gênero e sexualidade, afirmam que determinados recortes

teórico-metodológicos apresentam dificuldades no atendimento à hegemonia da ética biomédica que a Resolução 466/2012 – que regula a ética em pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil – exige. Tal situação se agrava ainda mais em relação às pesquisas com crianças, deveras relevantes para o campo da Educação, tornando-se um exemplo de investigações dificultadas pelo modelo de regulação vigente.

5.2 Organização do espaço e mediação de leitura literária

Uma das questões que demandou cuidado no planejamento foi a organização do espaço para a realização da mediação de leitura e roda de conversa, constituindo-se como um ambiente de experimentação. Pensei no conforto das crianças junto à biblioteca a fim de que gostassem do espaço e se sentissem acolhidas em meio ao acervo do local. A organização demonstrada na imagem abaixo foi bastante funcional, pois as crianças ocuparam os pufes, normalmente em duplas, perto da cadeira em que a *drag* se sentava para ler os livros e, nos momentos de rodas de conversa, elas se deslocavam todas para o centro do tapete a fim de se aproximarem mais de mim e realizarem algumas atividades como disparadoras de debates também.



Figura 3 - Espaço da biblioteca destinado à mediação de leitura e roda de conversa com as crianças.

Fonte: Foto de Dário Gonçalves (01/06/2019).

Para Priscila Caledônio e Alilian Gradela (2018, p. 130), "leitura e biblioteca são termos que há muito tempo convivem lado a lado no imaginário social", pois "falar da história da leitura e da escrita, é, de certo modo, falar da história da biblioteca e vice-versa".

A mediação da leitura é um ponto importante e que precisa possuir destaque nas práticas e serviços realizados nas bibliotecas. Pois, ao realizar o fomento à leitura, a biblioteca está presente tanto na construção de uma relação entre o texto (seja ele escrito, de imagem ou oral) e o seu leitor, como também contribui no processo de democratização do acesso à informação e ao conhecimento. Contudo, existem hoje – especialmente no cenário brasileiro – muitos obstáculos a serem transpostos para que haja de fato uma efetiva interlocução entre a mediação da leitura, a biblioteca e o acesso à informação. Entre esses desafios podemos citar a desvalorização e a falta de apoio a essas instituições, sejam elas públicas, comunitárias ou privadas. Até mesmo a falta de informação sobre o que é e quais as potencialidades dessas bibliotecas contribui para que algumas pessoas ainda as vejam como meros depósitos de livro, quando na realidade elas são centros difusores da cultura, da leitura, da informação e do conhecimento e, por isso mesmo, fundamentais na construção de uma sociedade leitora, crítica, reflexiva e consciente.

Os aspectos relativos às questões espaciais, como localização, dimensões, iluminação, ventilação, acústica e temperatura, assim como segurança e conservação, contam muito para a realização de um projeto de leitura (PERROTI, 2014). Em conformidade a isso, a sala utilizada para a pesquisa era ampla, bem arejada e iluminada, com espaço para mobilidade e acomodação das crianças e suas famílias.

Um ponto importante a se destacar sobre o programa *Drag Queen Story Hour* é que ele ocorre atual e principalmente em quatro grandes centros urbanos dos Estados Unidos – New York City no estado de New York (cidade mais populosa do país), Los Angeles na Califórnia (segunda cidade mais populosa), San Francisco também na Califórnia e North New Jersey no Estado de New Jersey.

De acordo com Angelo Brandelli Costa, Denise Ruschel Bandeira e Henrique Caetano Nardi (2015), alguns consensos foram construídos a respeito do preconceito contra diversidade sexual e de gênero ao longo dos anos, sendo um destes a questão de que as pessoas que vivem em grandes centros urbanos tendem a ser menos preconceituosas do que aquelas que vivem no interior.

Nesse aspecto, optei intencionalmente por realizar as práticas de pesquisa em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul, na intenção de talvez romper barreiras e aproximar as pessoas que moram em cidades menores de uma cultura que trabalha com a diversidade. O município em que a biblioteca está situada é localizado no Vale do Paranhana, no interior do Rio Grande do Sul. No entanto, cabe destacar aqui que as famílias que foram convidadas a participarem da pesquisa com suas crianças são de variadas cidades dessa região, e até mesmo fora dela.

A *drag* por trás da mediadora de leitura possui formação em Magistério e Licenciatura em Pedagogia, atuando como professor concursado de Educação Infantil com experiência

docente com crianças há mais de cinco anos. Contudo, ele não atua como *drag*, mas aceitou participar da pesquisa pela intenção do projeto e pela experiência com crianças pequenas – fato que contou muito para sua escolha.

Julgo relevante resgatar uma primeira ideia de mediação, que foi apresentada e também analisada por Lev S. Vygotsky (2007, p. 118):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar apenas quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para Yolanda Reyes (2014, p. 2013), "os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem". E quando essa prática envolve as infâncias, o sujeito responsável pela sua ação se torna ainda mais incumbido de propiciar momentos únicos, e então vem a justificativa pela seleção de quem iria se montar de *drag* para realizar a mediação de leitura, pois não poderia ser qualquer pessoa.

Além disso, Beatriz Cardoso (2014, p. 2012) observa que

Quando se fala de mediação literária na Educação Infantil, se ultrapassa a ação estrita de ler para que as crianças se relacionem com livros e se coloca, portanto, como desafio, dar visibilidade à linguagem a fim de introduzi-las no universo letrado desde a primeira infância.

Considero oportuno mencionar que em dado momento da construção desta pesquisa, cogitei eu mesmo ser o mediador dando vida a tal persona, operando com minha experiência docente e formação; contudo, considerei prudente esse afastamento para realizar as demais atividades dos encontros e não influenciar as falas das crianças sobre a montagem na qual eu estaria envolvido se optasse por vestir tal persona. Além disso, primeiramente cogitei a *drag* estar em um grupo diverso de personagens – com bruxas, fadas e príncipes, por exemplo – a fim de que não chamasse muita atenção, apesar ser a leitora principal do encontro; contudo, optei por operar apenas com sua figura, confiando em sua atuação e nas famílias das crianças.

Sendo assim, com a intenção de garantir uma atuação adequada nas sessões, a *drag* participou de três capacitações *online* juntamente comigo, sendo elas: o curso de "Literatura infanto-juvenil e contação de histórias" pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, com carga horária de 50 horas; o curso de "Formação de mediadores de leitura" pela

Universidade Federal do Ceará, com carga horária de 160 horas; e o curso “Leitura em Voz Alta pelo Professor” pelo Portal Trilhas, com carga horária de 60 horas.

Além disso, compomos juntos toda a estética da *drag* para os três encontros, tomando o cuidado para que as crianças não fossem capturadas pelo exótico da montagem, que se configura como uma construção complexa e demorada, envolvendo diversos elementos e produtos. Para compor a mediadora de leitura, foram utilizadas perucas, roupas, sapatos, esmaltes, unhas postiça, cola para unhas, batons, base líquida e em pó, cílios postiços, cola para cílios, lápis de olho, delineador, sombras, blush, iluminador, esponjas, pincéis, pulseiras, anéis, colares, lenços umedecidos, acetona, demaquilante, algodão, cola para sobancelha, corretivo, brincos, meias-calças, fita plástica, short cinta modeladora e colete modelador.



Figura 4 - Estética diferente da *drag* para os três encontros de mediação de leitura.

Fonte: Foto de Dário Gonçalves (01 e 15/06/2019, 20/07/2019).

Contudo, acredito que a mediadora de leitura que atuou nas práticas desta pesquisa está mais para um sujeito *in drag* do que propriamente uma *drag queen*; visto que se há mais a construção de uma personagem do que de uma persona. Sendo assim, optei por não a nomear de *drag queen* no decorrer da dissertação, mas sim, apenas *drag*. Além do mais, faz-se necessário compreender que era uma *drag* amadora, assumida e puramente construída para a finalidade da prática desta investigação, homenageando a arte que envolve sua constituição, com a ilusão que ela promove, com a provocação que ela assume ser frente aos discursos binários de uma sociedade cisheteronormativa.

Os três encontros seguiram uma ordem de atividades bastante parecida, iniciando com a organização do espaço e a montagem da *drag*, seguindo para a recepção das famílias. Após isso, havia a apresentação da proposta das atividades e agradecimentos pela presença de todos, coletando as assinaturas nos termos de concordância de participação na pesquisa. Depois, eu introduzia a mediadora de leitura ao grupo que realizava algumas interações, questionando as primeiras impressões das crianças sobre os livros que seriam lidos, depois ocorrendo a leitura das duas obras. Logo, eu realizava a roda de conversa e, ao final, as

atividades lúdicas. Feitas as despedidas, acontecia a reorganização do espaço e a desmontagem da *drag*.

Quando esta dissertação ainda era um projeto, a intenção era realizar contações de histórias para crianças; no entanto, alterei a atividade para mediação de leitura, uma vez que contar é diferente de ler, e um dos meus enfoques era operar com a literatura em si. Cristina Maria Rosa (2019) pontua essas diferenças ao observar que contar é uma prática ancestral, antropológica, é narrar uma experiência, propagar uma história, rememorar um fazer, repassar adiante; enquanto ler é cultural, é reinventar a escrita, oportunizar o contato com o texto literário, preservar a experiência estética com o texto produzido.

Neste sentido, preocupei-me com a escolha de livros de literatura infantil de qualidade, para que os mesmos pudessem proporcionar momentos de fruição junto às crianças, sem se preocupar em deixar um ensinamento, mas sim apresentar situações com as quais os participantes do evento talvez se identifiquem de alguma forma e que isso possa tocá-los de maneira prazerosa. E como nos mostra Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2010, p. 142), "priorizando a ludicidade, a partilha, a escuta atenta dos interesses e curiosidades das crianças, poderemos promover uma formação de leitores qualificada, comprometida e, sem dúvida, inesquecível".

Desta forma, contribuindo para a escolha das obras a serem utilizadas no projeto, utilizei também o critério de seleção dos livros para os acervos do PNBE/2008 para a Educação Infantil, com três aspectos de qualidade: a textual, a temática e a gráfica (PAIVA, 2008, p. 13):

A qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil; a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; e a qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita.

Assim, acredito que a opção de operar com a leitura literária está em concordância com a própria proposta da literatura como arte. Graça Paulino (2014, p. 177) aponta que "a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa".

Em relação ao aspecto imaginativo da literatura, Anelise Zimmermann e Neli Klix Freitas (2018, p. 148) nos apontam que “o livro manifesta-se com um rico elemento de mediação à imaginação, pois entrelaça as experiências e a imaginação do escritor, do ilustrador e do leitor”. Nesse sentido, procurei selecionar obras que pudessem propiciar esses movimentos, entre livro, escritor, leitor e ouvinte.

Como salienta Jorge Larrosa (2007, p. 133), "na formação como leitura, o importante não é o texto senão a relação com o texto". Sendo assim, o foco é na interação das crianças com as histórias, as possibilidades delas de participarem da mediação de leitura, expressando suas emoções e desejos em relação ao enredo do texto e demonstrando suas reações para com as imagens dos livros que são apresentadas.

De acordo com Nelly Coelho (1981, p. 12), fazendo relação entre a literatura e os estágios psicológicos da criança, na segunda infância (dos 3 aos 6 anos) é dado destaque para a fantasia e a imaginação, pois se trata de uma fase particularmente lúdica e marcada pelo predomínio do pensamento mágico

Os livros mais adequados a essa fase devem ainda apresentar muitas imagens, cujo significado pode ser sugerido ou completado com textos curtos e elucidativos, pois esta é também a fase de consolidação da linguagem, quando as palavras devem corresponder às figuras. Daí que a natureza das ilustrações devam ser "realistas", isto é, corresponder à verdade do que as histórias estão contando.

Tendo isso em vista, para o primeiro encontro de mediação de leitura literária, selecionei os livros "*Flicts*" e "*Tudo bem ser diferente*". O primeiro livro foi escrito e ilustrado pelo cartunista, desenhista e escritor mineiro Zivaldo, e teve a sua primeira edição em 1969, sendo este o seu primeiro livro infantil e um clássico da literatura infantil brasileira. Já a segunda obra foi escrita pelo autor, ilustrador e produtor de televisão estadunidense Todd Parr, lançado originalmente em 2001 – este livro tem sido utilizado pelo programa *Drag Queen Sotry Hour* desde o seu início.



Figura 5 - Capas dos livros “Flicts” e “Tudo bem ser diferente”.

Fonte: Divulgação das editoras.

Livro: Flicts	Autoria: Ziraldo	Ilustrações: Ziraldo
Editora: Melhoramentos	Ano: 2012 (original 1969)	Número de páginas: 48
Sinopse: Tudo tem cor. O mundo é feito de cores, mas nenhuma é "Flicts". Uma cor rara, frágil, triste, que procurou em vão um amigo entre outras cores, que não encontrou um lugar para ficar. Abandonada, "Flicts" olhou para longe, para o alto, e subiu, para finalmente encontrar-se.		

Livro: Tudo bem ser diferente	Autoria: Todd Parr	Ilustrações: Todd Parr
Editora: Panda Books	Ano: 2009 (original 2001)	Número de páginas: 32
Sinopse: O livro trabalha com as diferenças de cada um de maneira divertida, simples e completa, alcançado o universo infantil e trabalhando com assuntos que deixam os adultos de cabelos em pé, como adoção, separação de pais, deficiências físicas, preconceitos raciais, entre outros.		

Para o segundo encontro, eu escolhi os livros "*Monstro Rosa*" e "*Todos zoam todos*". O primeiro foi escrito pela arquiteta, escritora e ilustradora espanhola Olga de Dios, publicado pela primeira vez em 2016 – a obra é ganhadora dos prêmios Apila, Aurélio Branco, Golden Pinwheel e Triângulo Cultural. Já o segundo livro é do autor e ilustrador colombiano Dipacho, de 2016, e que recebeu menção honrosa na Bienal de Ilustração de Bratislava.



Figura 6 - Capas dos livros “Monstro Rosa” e “Todos Zoam Todos”.

Fonte: Divulgação das editoras.

Livro: Monstro Rosa	Autoria: Olga de Dios	Ilustrações: Olga de Dios
Editora: Boitatá	Ano: 2016 (original 2013)	Número de páginas: 36
<p>Sinopse: Entre pequeninos ovos brancos, jaz um estranho no ninho: de um ovo enorme e cor-de-rosa nasce um gordo, desengonçado e peludo ser... Cor-de-rosa. Rejeitado por seus irmãos brancos, Monstro Rosa decide partir em busca de um lugar onde sua cor, seu tamanho grandalhão e seus trejeitos sejam aceitos do jeito que são.</p>		

Livro: Todos zoam todos	Autoria: Dipacho	Ilustrações: Dipacho
Editora: Pulo do Gato	Ano: 2016	Número de páginas: 40
<p>Sinopse: Quem nunca ficou chateado por ser motivo de alguma chacota? Todo mundo já foi “zoadado” alguma vez na vida: por ser alto ou por ser baixo, por ser gordo ou por ser magro demais, por ser muito tímido ou muito extrovertido, fraco ou forte, covarde ou valentão... Não tem jeito, todos zoam todos. Até no mundo animal!</p>		

E para o terceiro encontro, elegi os livros “*Uma história apaixonada*” e “*Meu amigo Jim*”. O primeiro foi escrito pela escritora paranaense Léia Cassol e ilustrado por Marília Pirillo, tendo uma narrativa poética e sendo publicado pela primeira vez em 2009. Já o segundo foi escrito pela escritora e ilustradora belga Kitty Crowther, tendo sua primeira edição publicada em 1996.

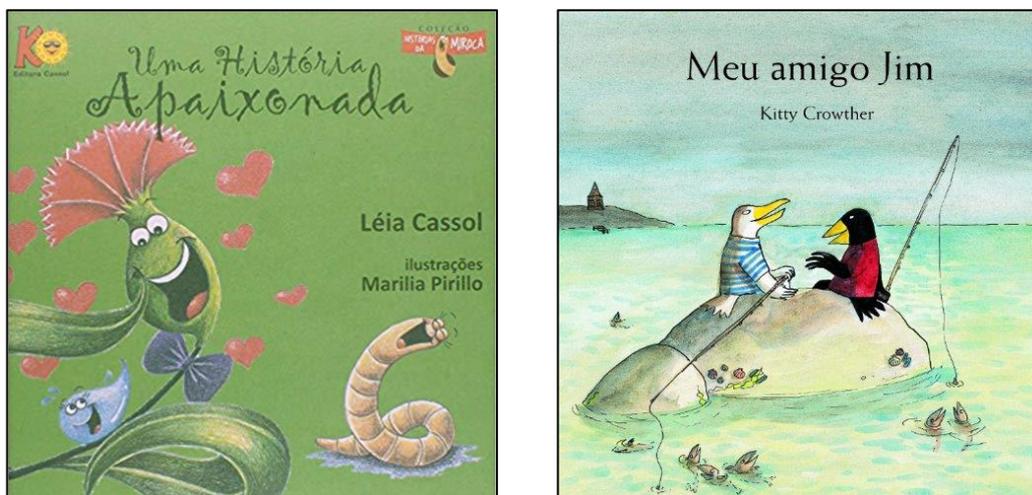


Figura 7 - Capas dos livros “Uma História Apaixonada” e “Meu Amigo Jim”.

Fonte: Divulgação das editoras.

Livro: Uma história apaixonada	Autoria: Lélia Cassol	Ilustrações: Marília Pirillo
Editora: Cassol	Ano: 2009 (original 2004)	Número de páginas: 28
<p>Sinopse: Aqui, neste grande jardim, mora a Miroca. Ela é muito inteligente, mas não é gente, é minhoca. Também é divertida, e todas as flores do jardim acham Miroca pirada. Todas, menos Dom Cravo. Que, da Miroca, é amigo do peito. E pra ela contou um segredo... Que ele guarda no coração. Ele está apaixonado! Quem será o seu grande amor?</p>		

Livro: Meu amigo Jim	Autoria: Kitty Crowther	Ilustrações: Kitty Crowther
Editora: Cosac Naify	Ano: 2007 (original 1996)	Número de páginas: 32
<p>Sinopse: Jim é uma gaivota. Jack é um melro. Jim vive perto do mar. Jack mora no bosque. Jack adora ler. Jim usa folhas de livros para acender a lareira. Jack é negro. Jim é branco. Apesar de tantas diferenças, os dois pássaros têm algo em comum: gostam de estar juntos. E, mesmo que outras gaivotas torçam o bico para isso, eles não perdem uma pena de preocupação. Afinal, por que é tão difícil aceitar a amizade deles?</p>		

Os seis livros foram escolhidos por mim de maneira interessada e particular, acreditando na potencialidade que eles trariam para os encontros de mediação de leitura literária e no fomento das rodas de conversa, assim como nas oportunidades de atividades lúdicas para serem realizadas ao final de cada encontro com as crianças. Deste modo, não foi meu objetivo aqui efetuar uma análise crítica aprofundada de cada obra, assim como optei por não operar com elas de modo a examinar o entendimento dos/as participantes da pesquisa acerca das narrativas lidas, trabalhando apenas com perguntas disparadoras com base em seus

enredos, a fim de não tirar o prazer da literatura e substituí-lo por uma avaliação subjetiva dos livros.

5.3 Rodas de conversa e atividades lúdicas

Metodologias de pesquisas com crianças normalmente precisam sempre de alguma adaptação, visto que os sujeitos da investigação possuem características singulares para produzirem material empírico. Sendo assim, optei pela roda de conversa, a ser realizada após a leitura de histórias pela *drag* em cada um dos três encontros. Jane Felipe (2009, p. 8) destaca que o fato de ouvir as crianças em nossas pesquisas não nos dará acesso a uma verdade absoluta e natural sobre elas, apontando que “é ilusão pensar que ‘dar’ voz às crianças, observando atentamente os discursos que elas produzem ou reproduzem sobre si mesmas e o mundo nos trará um desvelar sobre a infância”.

O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 3, p. 138) indica a roda da conversa como

O momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc.

Assim, a escolha desse instrumento se justifica por acreditar que é uma atividade que oportuniza ouvir as crianças, que por vezes são tão silenciadas. Dessa forma, configurou-se como uma possibilidade de a criança se constituir como um sujeito ativo do espaço em que está inserida, promovendo debates e podendo expor suas curiosidades, inquietações e percepções acerca do que é estimulada a falar.

Essa prática também pode gerar reflexões nas crianças sobre si mesmas e sobre as outras, assim como considerações acerca de experiências diversificadas de cada uma sobre um mesmo tema. Como salienta Andréa de F. Siste (2003, p. 90), pensando na Educação

A Roda de Conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Também permite às crianças tomar consciência de alguns fatos da vida, da diversidade cultural existente nas várias

famílias representadas por cada criança, ou, conforme o acontecido, se liberar de e/ou desdramatizar algumas situações.

O objetivo da constituição da roda de conversa após cada mediação de leitura foi, além de responder aos objetivos específicos desta pesquisa, permitir que a criança atuasse no projeto como parte integrante e fundamental dele. A interação com a história contada e com a *drag* permitiu um suporte que forneceu uma relação muito próxima entre os elementos desta investigação e a percepção de uma visão apurada da criança para as questões que as histórias e a própria *drag* problematizaram em suas narrativas e performances.

Além disso, como destacam Nélia Mara Rezende Macedo et al. (2012, p. 106), o olhar da criança se oferece ao adulto como um desvio promissor ao seu habitual olhar

Esse desvio pode nos levar a ver coisas que não teríamos como encontrar da posição em que irremediavelmente estamos. A criança nos fornece, então, ângulos de visada do mundo e de nós mesmos não captáveis por nossa total incapacidade de ver desse lugar de onde ela vê e nos vê. Não se trata de comparar ou hierarquizar esses olhares, mas de entender que essas diferentes formas de olhar abrem espaços para descobertas insuspeitadas na pesquisa.

Dessa forma, coloquei-me próximo das crianças, trocando olhares e expressões, indicando um espaço seguro e de confiança para a realização daquelas atividades. Tal posicionamento também foi importante para interpretar seus discursos mediante as perguntas disparadoras, uma vez que um distanciamento me traria retornos mais frios e, talvez, não tão aprofundados.

Em sua dissertação intitulada “*A roda da conversa na educação infantil: a constituição da criança como sujeito*”, Regina Broco Lima da Silva (2016, p. 37) percebeu que

Pensar na roda da conversa exige movimentos mais amplos de escuta, articulação, resolução de conflitos, relatos e vivências, que nos permitem lidar com nossas histórias, medos e desejos, buscando não só a construção de um trabalho coletivo, mas um reconhecimento enquanto sujeitos e autores de nossa vida.

Dessa forma, os discursos que emergiram das crianças nos encontros delinearam um panorama acerca das possibilidades que a literatura infantil, assim como a convivência com a diversidade, pode interpelar e desestabilizar normas reguladoras de comportamentos atrelados aos *scripts* de gênero desde a infância.

Claudia Gil Ryckebusch (2011, p. 177-178) compreende a roda de conversa como uma atividade sócio-histórico-cultural de constituição mútua entre os seus participantes, voltada

para a “criação de contextos colaborativos e democráticos, em que as diferentes vozes são ouvidas e consideradas. Uma roda, trabalhada nessa perspectiva, traz a possibilidade do protagonismo das crianças e do desenvolvimento do seu criticismo criativo”.

Optei também pela roda de conversa à possibilidade de entrevistar as crianças em individual concordando com o que a BNCC (2018, p. 40) afirma em relação ao campo de experiência "*O eu, o outro e o nós*":

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio.

A roda de conversa também possibilitou não interromper a leitura das histórias para provocar e questionar as crianças sobre o que estariam percebendo da narrativa, o que atrapalharia o momento e o encanto da literatura. Portanto, a metodologia utilizada nesta pesquisa busca reconhecer e valorizar o olhar da criança acerca da literatura infantil e da figura da *drag*, assim como sobre si própria enquanto sujeito de escuta e também de fala. Em suma, concebo a infância como tão importante quanto a juventude ou a vida adulta para investigar constituições, dúvidas e saberes sobre a diversidade.

De acordo ainda com a BNCC (2018, p. 42), agora sob o ponto de vista do campo de experiência "*Escuta, fala, pensamento e imaginação*":

É importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Nesta pesquisa, ainda utilizo a pergunta disparadora como uma espécie de entrevista semiestruturada ou mesmo um questionamento num grupo focal, em que, por meio da resposta que obtenho do meu participante, vou questionando mais para compreender melhor o que estou investigando. Assim, cuidei para que as perguntas não sinalizassem uma resposta

que poderia ser interpretada pela criança como a correta ou mesmo a esperada por mim; tendo em vista também que esses sujeitos costumam responder ao pesquisador de maneira escolarizada (FELIPE, 2004).

Acerca da questão disparadora, Bruno José Barcellos Fontanella, Claudinei José Gomes Campos e Egberto Ribeiro Turato (2006, p. 178) afirmam que

Ela focaliza o trabalho de investigação, encorajando a geração de idéias, deve ser bem entendida para a resposta ser suficientemente desenvolvida. A pergunta não deve se referir a um assunto ambíguo, nem deve endereçar-se a um tópico sobre o qual o entrevistado não tenha habilidade emocional ou cognitiva para falar. A frase usada para focar o problema não deve ser muito geral, nem muito específica, impedindo desenvolvimentos que não tenham sido de interesse do entrevistador. Obviamente, a pergunta disparadora está relacionada diretamente ao objetivo geral da pesquisa.

A vantagem de trabalhar com uma pergunta aberta na metodologia de pesquisa é que ela tende a colocar o sujeito indagado e participante em contato com suas experiências, favorecendo que ele as descreva com mais liberdade, de forma a facilitar a produção dos significados pelas vivências do sujeito (AMATUZZI, 1993).

Para o primeiro encontro, cujas temáticas eram cores e diferenças, as perguntas disparadoras foram:

- Que tipo de cores vocês gostam?
- Alguém aqui já viu um arco-íris no céu? Quais são as cores do arco-íris?
- E quais são as cores que vocês mais usam?
- Como vocês gostam de se vestir?
- Quais as brincadeiras que vocês mais gostam? E os brinquedos?

Para o segundo encontro, com as temáticas diferenças e respeito, as perguntas disparadoras foram:

- Por que será que no primeiro livro o monstro era rosa?
- Vocês têm algum brinquedo em casa que é cor de rosa?
- Alguém já riu de vocês? Em que situação?
- Quem usa vestido? Quem vocês já viram de vestido?
- Quem usa cabelo curto?

E para o terceiro encontro, que abordou as temáticas diferenças e relacionamentos, as perguntas disparadoras foram:

- O que vocês gostam de fazer quando estão com os amigos?

- Como é a família de vocês? Com quem vocês moram?
- Para vocês, o que é um casal?
- O que vocês acham da relação de Jim e Jack? O que será que eles são?
- Como são as famílias que vocês conhecem? São todas iguais?

Claro que essas perguntas foram planejadas antes dos encontros e, conforme o andamento da roda de conversa, algumas adaptações foram feitas, assim como novas perguntas disparadoras surgiram para aproveitar o debate que estava acontecendo. A condução da conversa foi algo bastante natural, no início tive que incitar a participação de algumas crianças menos falantes, porém compreendo também que é necessário respeitar a interação que elas se propõem a participar.

Como destaca William Corsaro (2005, p. 448), "os adultos querem iniciar conversas com crianças, mas não se sentem à vontade com as respostas mínimas das crianças e sua tolerância para o que (para os adultos) parecem ser longos silêncios". Ou seja, se os adultos interagissem mais com meninos e meninas com interesse no que eles e elas têm para dizer, comentar, apontar e relatar, respeitando seus modos de responder, descobririam mais sobre o considerado universo infantil. Além disso, essa dificuldade de comunicação aumenta mais ainda quando as temáticas em debate são acerca de gênero e sexualidade, uma vez que os adultos teriam que justificar os seus discursos e também responder a perguntas inesperadas das crianças sobre amor, corpo, sexo, etc.

Nas rodas de conversa conduzidas por mim após as mediações de leitura, procurei não criar expectativas em torno das respostas às perguntas disparadoras ou mesmo às interações que seriam realizadas, na consciência de que sempre há surpresas no contato com as crianças. Nesse contexto, atentei-me ao fato de que "ouvir as crianças, colocando-as como sujeitos privilegiados de nossas pesquisas, não fará com que nos aproximemos de uma verdade natural e absoluta sobre elas" (FELIPE, 2009, p. 8). Assim, como pesquisador, eu esperei o inusitado de maneira aberta e tranquila.

Nesse sentido, Natália Fernandes (2016, p. 776) já indicou que

Entre as demandas éticas institucionais e aquelas que se estabelecem na relação com o outro-criança no processo de pesquisa, o pesquisador não tem, indiscutivelmente, uma tarefa simples. O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

Também foram planejadas atividades lúdicas para as crianças, durante e principalmente após as rodas de conversa. No primeiro encontro, as atividades envolveram cartões e CDs para as crianças verem as cores do arco-íris, desenhos do livro *“Tudo bem ser diferente”* (PARR, 2009) para pintar com tinta cabelos diferentes e esculturas de bexigas coloridas para dar às crianças no final do encontro.



Figura 8 - Crianças operando com tintas coloridas para pintar os cabelos de rostos.

Fonte: Fotos de Dário Gonçalves (01/06/2019).

Para o segundo encontro, envolveram desenhos de crianças diferentes para as crianças montarem as partes, lã rosa e EVA para confeccionar o protagonista do livro *“Monstro Rosa”* (DIOS, 2016) e pirulitos coloridos para dar às crianças no final do encontro.



Figura 9 - Crianças confeccionando um monstro rosa de lã e EVA.

Fonte: Fotos de Dário Gonçalves (15/06/2019).

E já no terceiro e último encontro, a ludicidade girou em torno de desenhos de gotas para as crianças pintarem seus rostos, dança da música tema do livro *“Uma História Apaixonada”* (CASSOL, 2009) e jujubas e confetes para comer, encerrar e comemorar as atividades de mediação de leitura literária da pesquisa.



Figura 10 - Crianças cantando e dançando uma música relativa ao livro “*Uma História Apaixonada*”.
Fonte: Fotos de Dário Gonçalves (20/07/2019).

Ao falar de atividades lúdicas, cabe aqui salientar que o conceito de ludicidade, como Cipriano Luckesi (2014, p. 18) afirma, configura-se como

Um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. Ela não é igual para todos. Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância.

Sendo assim, procurei propor atividades que oportunizassem às crianças vivenciarem as experiências de pintura, artesanato e dança/música de maneira plena, mesclando o fazer com o sentir e o pensar, fazendo com que seus corpos, suas mentes e suas emoções estivessem presentes no momento das atividades.

Por fim, para a produção dos ensaios de análise desta pesquisa, inspirei-me em algumas orientações sobre categorias analíticas elencadas por Márcio C. Carlomagno e Leonardo Caetano da Rocha (2016): (i) devem existir regras claras de inclusão e exclusão nas categorias; (ii) as categorias precisam ser mutuamente excludentes; (iii) as categorias não podem ser muito amplas, sendo seu conteúdo homogêneo entre si; (iv) as categorias devem contemplar todos conteúdos possíveis e “outro” precisa ser residual; e (vi) a classificação deve ser objetiva, não passível de ser codificada de forma diferente a depender a interpretação do analista.

Inspirei-me também nas indicações que Maria Cecília de Souza Minayo (2017, p. 316) sugere, operacionalizando em três fases as análises de conteúdo da pesquisa social e da pesquisa qualitativa em saúde:

- Pré-análise: organização do que vai ser analisado; exploração do material por meio de várias leituras; também é chamada de “leitura flutuante”;

- Exploração do material: é o momento em que se codifica o material; primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas;
- Tratamento dos resultados: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

Deste modo, os ensaios de análise desta dissertação surgiram de leituras atentas e detalhadas dos relatórios dos três encontros de mediação de leitura literária produzidos após esses momentos. Procurei identificar discursos das crianças que indicassem afirmações ou questionamentos importantes de serem problematizados, mas que também revelassem um pensar singular sobre os *scripts* de gênero. Ao mesmo tempo, preocupei-me na ancoragem da fundamentação teórica em cada ensaio, estando em harmonia com o material produzido durante a pesquisa e em consonância com os objetivos propostos.

Como pontua Antonio Joaquim Severino (2012, p. 85)

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado na articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos.

Alguns ensaios elencados para análise já eram imaginados *a priori*, porém outros surgiram de maneira ocasional nas rodas de conversa realizadas. Os cinco ensaios são: (i) performatividade; (ii) controle dos corpos; (iii) paternidade; (iv) famílias; e (v) feminilidades e masculinidades. De certa forma, alguns se relacionam, como o primeiro, o segundo e o quinto; assim como o terceiro e o quarto, mas optei por analisá-los de forma separadas a fim de não ficarem muito amplos.

6 DISCURSOS INFANTIS QUE EMERGEM SOBRE *SCRIPTS* DE GÊNERO

Neste capítulo, apresento e discuto cinco cenas que me pareceram potentes para problematizar os *scripts* de gênero e responder à minha pergunta de pesquisa, elaborando ensaios de análise – no pensamento deste termo estar mais próximo de uma perspectiva pós-estruturalista do que “categorias de análise”, entendendo “ensaio” como algo não fechado ou fixo – a partir do que emergiu da produção do material empírico desta pesquisa, ocorrida por meio de roda de conversa e atividades lúdicas após mediação de leitura literária por uma *drag* com crianças entre quatro e seis anos em uma biblioteca.

6.1 “Ele não precisava se fantasiar pra contar historinhas!”: a performatividade ao olhar de meninos e meninas



Figura 11 - *Drag* realizando a leitura do livro “*Tudo bem ser diferente*”.
Fonte: Foto de Dário Gonçalves (01/06/2019).

Desde o primeiro encontro, eu pude perceber que o objetivo de colocar uma mediadora de leitura literária que fugisse do convencional nesses momentos de “hora do conto” tinha surtido efeito. Foi possível observar que as crianças participantes da pesquisa ficaram instigadas pela persona que lhes foi apresentada, por sua montagem diferente a cada encontro e pela atividade que realizava.

Logo após a leitura dos dois livros no primeiro encontro, a *drag* mediadora saiu do espaço da biblioteca e eu iniciei a roda de conversa com as crianças, questionando o que acharam das histórias e de quem as leu:

Pesquisador: Gostaram das histórias?

Crianças: Siimmm!!!

Pesquisador: E da pessoa que leu os livros?

Marina: Ela tava fantasiada, né?!

Cecília: A pessoa que contou as histórias era um homem vestido de mulher!

Marina: Ele não precisava ter vergonha.

Pesquisador: Como assim, Marina?

Marina: Ele não precisava se fantasiar pra contar historinhas!

Relatório do Primeiro Encontro, 1º de junho de 2019.

Não era intenção minha, em momento algum, “enganar” as crianças sobre a identidade da pessoa que lia os livros; mas sim, operar com a *drag* como arte e elemento disparador inicial para a produção do material empírico desta dissertação. E penso que foi justamente isso que aconteceu, pois além dos participantes reconhecerem a identidade travestida da mediadora de leitura, esta também promoveu interessantes reflexões, como demonstrou o recorte acima.

Duas meninas apontaram, bastante abertamente, perceber a construção da identidade da pessoa que leu as histórias, com destaque para Marina, que definiu tal processo como uma fantasia. Em seu olhar, a mediadora de leitura seria um homem que possivelmente teria vergonha de ler histórias e que, “fantasiado” (de mulher, do gênero oposto ao seu), conseguiria desempenhar tal papel, colocando em ação, desta forma, uma noção de performatividade.

A ideia de performatividade é pensada por Butler (2017, p. 235) sobre o constituir-se do gênero e do corpo

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado.

Desta forma, percebemos como crianças pequenas já entendem que existe performatividade de gênero, ao passo de que são capazes de apontar que a *drag* seria uma

fantasia feminina em um sujeito masculino. Naquele contexto, tal montagem se justificaria, no pensamento de Marina, pelo fato de talvez a pessoa que realizou a mediação de leitura tivesse timidez de ler histórias para crianças, então ela se fantasiou a fim de ficar mais confortável – para si e para os demais envolvidos.

Ao mesmo tempo, tal cena em destaque também revela a noção infantil de que contar ou ler histórias é uma atividade para mulheres – na sua maioria mães ou professoras – e por ser homem, ele precisaria “se disfarçar”, levando-me a pensar sobre o ato/processo de se “passar por” outro gênero (DUQUE, 2019). Porém, Marina se manifesta de tal modo que deixa transparecer que sua visão daquela performatividade é baseada em um rompimento com os *scripts* de gênero, pois ao afirmar que a mediadora de leitura não precisava se fantasiar, a criança destaca que, para ela, está tudo bem em homens também realizarem esse tipo de atividade.

Nesse contexto, considero interessante observar o baixo número de professores homens na Educação Infantil, em que apenas 3,4% dos docentes são do gênero masculino, de acordo com o Censo Escolar de 2017 (BRASIL, 2017). E cabe aqui lembrar que no início do primeiro encontro, quando a *drag* perguntou às crianças quem costuma ler histórias para elas, somente José Paulo se manifestou respondendo à questão com uma figura masculina, que seria o pai. Tal apontamento será problematizado em um ensaio de análise posterior, que aborda a paternidade a partir de situação vivenciada na roda de conversa do terceiro encontro.

Fico pensando se a mesma fala seria expressa se a “fantasia” da mediadora de leitura não fosse à forma de uma *drag*, mas de uma fada, ou bruxa, ou princesa. E se fosse um sujeito vestido de palhaço? O entendimento da criança acerca do disfarce/farsa daquela identidade seria o mesmo? Ela pontuaria que o sujeito por trás daquela ilusão não deveria se envergonhar da ação que estava realizando? O mesmo me pergunto se, no lugar da *drag (queen)*, eu colocasse um *drag (king)*? Ou, para problematizar ainda mais as questões de gênero, eu propusesse a uma travesti para ser mediadora de leitura? Que discursos emergiriam das crianças?

Faz-se necessário lembrar aqui que, como destaca Ana Carolina Muller Fuchs (2018, p. 43), “a palhaçaria feminina tem sua origem nas discussões de gênero como luta social por espaço de trabalho, reconhecimento de suas práticas e como desenvolvimento de uma estética que demarca a estruturação de sua forma artística”. A autora ainda pontua que há uma “prática parodística na palhaçaria feminina como um ato performativo de gênero que reverbera nos modos de subjetivação e pode se estender para outras categorias sociais”.

Sendo assim, há uma inter-relação interessante, sob o meu ponto de vista, entre a montagem *drag* e a palhaçaria. Nesse sentido, recordo-me da personagem Vovó Mafalda, interpretada pelo cantor, compositor, humorista e produtor de televisão brasileiro Valentino Guzzo nos anos 80 e 90, apresentando programas infantis na televisão. Tal figura misturava elementos da arte *drag* e também da palhaçaria a fim de entreter crianças, que anos mais tarde foram surpreendidos com a descoberta da real identidade da apresentadora, como sendo a de um homem travestido de senhora idosa.

Um fato ocorrido depois do término do primeiro encontro também demonstra como as crianças são capazes de perceber a existência das performatividades e, mais que isso, desejarem se ver nessa prática:

Depois do encontro, a tia de uma das crianças me enviou uma mensagem por meio do WhatsApp comentando que, ao saírem de lá, foram na casa da mãe dela e seu sobrinho, o José Paulo, ficou um momento sozinho no quarto da avó. Quando a mãe dele chegou nesse cômodo da casa, viu que o filho estava passando um batom vermelho. Ela disse que a sua irmã perguntou o que o menino estava fazendo e ele respondeu que queria ver como ele ficaria que nem a pessoa que leu as histórias.

Relatório do Primeiro Encontro, 1º de junho de 2019.

Com base nessa situação, percebi como José Paulo reconheceu claramente que o sujeito que realizou a mediação de leitura se utilizou de artifícios para compor sua identidade, e ainda que tais meios usados não fossem de seu costume a utilização. Ao querer passar batom para ver como ele ficaria parecido com a *drag*, a criança trouxe para o debate a questão de que gostaria de ter novas experiências e se ver praticando uma performatividade que, talvez, nunca antes tivera tido a oportunidade de visualizar e a vontade ou desejo de viver.

No entanto, reflito que tal fomento só foi possível de ser concebido por dois aspectos: a criança ter tido contato com um exemplo da arte *drag* e ela ser de uma família que compreende e apoia essa aproximação, uma vez que não se mostraram preocupados com o acontecido – a única preocupação que me foi relatada envolvendo o caso foi a do pai sobre a compra de um novo batom para a avó do menino. Além do mais, muitos discursos ainda afirmam o quanto as crianças são autênticas, espontâneas e imprevisíveis, e pensar que esses sujeitos já atuam com alguma performatividade poderia desestabilizar esses pensamentos.

Penso que, se a referida situação ocorresse no ambiente escolar em que ele poderia também ter contato com tal objeto, a reação para com o ato de passar batom seria diferente por parte de docentes. Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2013, p. 34) discutem um acontecimento semelhante, pontuando que “as professoras frequentemente acabam se

tornando ‘vigilantes’ da possível orientação sexual das crianças”, assim como “há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta, o mesmo não ocorrendo em relação às meninas”.

Além disso, é preciso pontuar como José Paulo, ao passar batom na sua boca sem alguém ter pedido para que ele faça isso, acaba rompendo com alguns *scripts* de gênero que são construídos sobre os meninos, indicando uma subversão desses roteiros que definem o que ele poderia ou não fazer. E eu acredito também que, ao perceber a existência de uma performatividade no adulto, a criança começa a criar as suas estratégias de ser e se fazer para demonstrar determinadas intenções.

Para tal discussão, valho-me do conceito de criança performer desenvolvido por Marina Marcondes Machado (2010, p. 123) quando afirma que

a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo. Também sua maneira própria de adequar-se ou não às condutas pré-estabelecidas, seus comportamentos adquiridos, seus referenciais iniciais, podem nos dar pistas acerca daquilo que se nomeou as culturas da infância.

Sendo assim, é interessante verificar como os sujeitos, desde a mais tenra idade, criam estratégias de ser, meios de atuar que, por vezes, se relacionam com uma performatividade exercida para se conseguir algo ou mesmo manifestar contrariedades. Seria inocência nossa cogitar que as crianças não possuem capacidade suficiente para se (re)inventarem enquanto protagonistas de suas vidas e nas relações com os demais.

A autora ainda elenca dez passos que levariam o adulto para perto da concepção da criança como performer: (i) desconstruir fundamentos sobre a criança e a infância – especialmente os mais sólidos!; (ii) apresentar a criança ao mundo em pequenas doses; (iii) positivar os atos performativos; (iv) inventariar os modos de ser e estar das crianças; (v) ler a vida cotidiana de maneira imaginativa; (vi) propiciar situações relacionais para que surja um espaço potencial entre todos: criança-criança, criança-adulto, criança-mundo; (vii) propiciar à criança experiências mergulhadas na educação estética; (viii) compreender a infância como algo relacionado ao novo e um campo fértil para o surgimento de antiestruturas; (ix) estudar de modo cuidadoso os quatro eixos estruturadores da cultura da infância: interatividade / ludicidade / fantasia do real / reiteração; e (x) buscar referências e apropriar-se delas, isto é, positivar seu próprio caminho de desconstrução e renovação de leitura dos mundos de vida infantis (MACHADO, 2010).

Entretanto, mesmo entendendo que não há uma infância universal, não posso deixar de me questionar acerca do fato das inúmeras classificações que as infâncias têm recebido nas pesquisas desenvolvidas com e sobre as crianças, como infância ninja (CORAZZA, 1998), infância hiper-realizada (NARODOWSKI, 1998), infância cyber (DORNELLES, 2005), infância consumidora (MOMO, 2007) e infância *glitz* (MELO; SOARES, 2014), entre outros. Ao mesmo tempo, esses conceitos são instáveis, momentâneos e parciais, não dando conta da complexidade das infâncias.

Podemos dizer também que a performatividade está diretamente ligada aos conceitos de identidade e diferença (SILVA, 2014), pois logo no início do segundo encontro aconteceram duas situações que demonstram isso:

(...) Após isso, apresentei a drag às crianças – a ideia para este segundo encontro era de que ela recepcionasse as famílias comigo, mas a maquiagem foi mais elaborada e isso a atrasou para estar no espaço antes do início – e logo a Cecília exclamou admirada “Mas ela era diferente!”, lembrando-se do visual da mediadora de leitura no primeiro encontro, há duas semanas. Quando Pedro a viu chegando, fechou os olhos com as mãos e foi tirando elas do rosto aos poucos para ver a drag novamente, sorrindo.

Relatório do Segundo Encontro, 15 de junho de 2019.

Tal momento mostra como Cecília, ao mesmo tempo, demonstrou espanto e admiração pelo novo visual pelo qual a mediadora de leitura se apresentou no segundo encontro. O que para a criança significa ser "diferente"? Mesmo levantando a sua observação e a manifestando em voz alta, ela não deixou de participar das atividades e de interagir no momento de leitura dos livros, significando que tal apontamento não faria diferença naquela ocasião.

Caberia também naquela situação questionar se a própria Cecília não é a mesma todos os dias, se ela também não se utiliza de penteados e roupas diferentes; porém ainda não era o momento da roda de conversa, e tal oportunidade se deixou passar quando esta chegou. Mas o interessante foi a capacidade espontânea de exclamar a sua percepção e como isso nos faz pensar acerca do pensamento infantil sobre os corpos abjetos e o próprio conceito de diferença.

Nesse sentido, Butler (2004, p. 198-199) destaca que o corpo não pode ser reduzido ao seu discurso

There is always a dimension of bodily life that cannot be fully represented, even as it works as the condition and activating condition of language. (...) We say something, and mean something by what we say, but we also do something with our speech, and

what we do, how we act upon another with our language, is not the same as the meaning we consciously convey. It is in this sense that the significations of the body exceed the intentions of the subject.²⁹

Sendo assim, o corpo da *drag* seria um corpo abjeto ao se pensar que ele pode ser algo que não queremos ver, que não se legitima um corpo verdadeiro, pois foge das normas instituídas e não merece a atenção da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, também é um corpo desejável quando se fala em arte. Todavia, seria extremamente frágil afirmar que a *drag* impactou as crianças a ponto de afetar a constituição de suas feminilidades e masculinidades quando, no máximo e talvez, as fez refletirem sobre.

O outro fato ocorrido logo após esse episódio com a fala de Cecília sobre a *drag* estar diferente, foi a questão de Pedro, ao conhecer a mediadora de leitura, tapar os olhos com as mãos, manifestando um estranhamento àquela figura. Porém, tal impacto não durou muito tempo e logo ele sorria e interagia com ela, mostrando como a identidade daquele sujeito, mesmo que fugindo do comum ao seu olhar, não seria fato que alterasse sua percepção sobre o papel dela naquela atividade e seu relacionamento com todos ali.

Já ao final do segundo encontro de mediação de leitura, ainda no local onde foi realizado, algo interessante e engraçado aconteceu com a mesma criança:

Depois que o encontro terminou, algumas crianças foram brincar na pracinha que há perto da biblioteca; enquanto isso, eu, Jackson e a Adriana começamos a reorganizar o espaço e a drag foi se desmontar. Uma das crianças, o Pedro, quis ir ao banheiro, e o mais perto e disponível ficava ao lado da sala onde a drag estava tirando a peruca e a maquiagem. A criança o viu sem peruca, reconheceu-o e exclamou “Eu sabia”! E saiu rindo.

Relatório do Segundo Encontro, 15 de junho de 2019.

A fala de Pedro aponta para a existência de uma suspeita da identidade da mediadora de leitura e, ao mesmo tempo, para uma compreensão daquele ato de se montar. Ao confirmar uma hipótese de que talvez fosse um homem por trás daquele sujeito com vestimentas convencionadas femininas, peruca de cabelo comprido e maquiagem, a criança identifica que há o processo de montagem e que este nada alteraria o sentido da atividade proposta e desenvolvida há pouco tempo naquele mesmo local.

²⁹ Há sempre uma dimensão corporal que não pode ser totalmente representada, mesmo se ela funciona como a condição da linguagem e, ao mesmo tempo, a condição que ativa a linguagem. (...) Nós dizemos coisas, e queremos dizer algo através do que dizemos, mas também fazemos algo com nossa fala, e o que fazemos, como agimos sobre o outro com nossa linguagem, não é o mesmo que o significado que nós conscientemente transmitimos. É nesse sentido que as significações do corpo excedem as intenções do sujeito. (tradução minha).

Assim, podemos perceber que o fato de Pedro cogitar a ideia de que a pessoa que lia os livros estava na verdade representando ser outro sujeito salienta a noção e a consciência infantil de performatividade. A compreensão daquela identidade *drag* revela estar condicionada à aproximação às diferentes maneiras de ser e se fazer pessoa, à disposição de conhecer e saber que há modos outros de se apresentar ao/no mundo e à visão de que todos somos iguais e únicos em suas formas de estar em sociedade. Portanto, fica visível que as crianças compreendem a diferença entre performance e performatividade, ao passo de que sabem distinguir quando um sujeito está sendo algo que ele realmente é (ou o que é esperado dele) e quando ele está (re)criando uma identidade a fim de realizar determinadas atividades.

Sendo assim, podemos também pensar o quanto as crianças percebem tais práticas na escola, com as professoras em sala de aula. O reforço que a maioria dos/as docentes investem nas performances com base nos *scripts* de gênero e como, por vezes, as crianças também não identificam uma performatividade por parte dos adultos envolvidos no seu processo escolar e para além dele, como também na família.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2014, p. 244) expõe que

As pesquisas com crianças podem oferecer um espaço de transformação para os seus interlocutores, que saem da visão das crianças como seres frágeis, incapazes e chegar à visão de que são sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que, paradoxalmente, possuem potência.

A capacidade de analisar, criar hipóteses, apresentar e discutir resultados me fez perceber a visão de pesquisa das crianças. A curiosidade em torno da representação da *drag* as fez apurarem seus olhares e até mesmo levantarem justificativas para aquela montagem. Assim, penso como as infâncias possuem habilidades para investigarem o mundo, tomando as experiências que vivem como material a ser explorado a fim de compreender situações diversas – e sem o olhar preconceituoso que já está instrospectado no adulto.

E cabem alguns questionamentos: se a criança entende performatividade, por que continuar investindo em uma Educação que separa meninos e meninas? Quais os motivos que nos levam a supor suas atividades preferidas? Caberia a nós delimitar suas performances, ensinando feminilidades e masculinidades fixas? Não deveríamos incentivar, sempre que possível, práticas de negociação e subversão dos *scripts* de gênero? Que tipos de desigualdades e desvantagem estamos motivando?

Nesse sentido, pensando acerca de possíveis pedagogias transgressoras, tensiono aqui dois exemplos que considero potentes: a pedagogia do salto alto (REIDEL, 2014) e a *pe-drag-ogia* (ABREU, 2019).

A pedagogia do salto alto, proposta por Marina Reidel (2014, p. 48) em sua dissertação sobre as histórias de professoras transexuais e travestis atuantes na educação brasileira, trata-se de “uma pedagogia do equilíbrio, da eterna instabilidade, nela tem desejo, tem sexualidade, coisas que não são bem-vindas na escola, embora estejam dentro dela o tempo todo”. Segundo a autora, essa pedagogia tende a “provocar inquietações e conflitos trazendo personagens que, de uma forma ou outra, poderão ser formadores e adultos de referência” (REIDEL, 2014, p. 48).

Para a referida autora, falar de uma pedagogia do salto alto se faz importante tendo em vista a realidade acerca da educação e da sociedade em geral frente às violências geradas pela temática da diversidade

Mesmo que este salto alto não seja de uma professora travesti ou transexual, e sim, de qualquer profissional que assuma um trabalho sério voltado às temáticas que possam problematizar, intervir e produzir ações significativas no combate aos preconceitos (REIDEL, 2014, p. 62).

Já a *pe-drag-ogia*, pensado por Lua Lamberti de Abreu (2019), identifica um modo capaz de tensionar e inventar territórios educacionais, ou seja, uma pedagogia que possa ser *drag* na sua maneira de educar, implicando na compreensão de movimentos inventivos e que positivamente experiências marginais. De acordo com Abreu (2019, p. 18), a *pe-drag-ogia*

Propõe-se a pensar em incorporar na pedagogia uma potência inventiva do universo *Drag*, que se movimenta e não seja estática, que acople e não exclua, que aprenda em vias mais horizontais a hierárquicas, que possa servir de questionadora e desestabilizadora das instâncias que engessam e violentam as formas de ser, estar e desejar a vida.

Dessa forma, o conceito interpelaria as bases engessadas, excludentes, hierárquicas e até mesmo violentas do espaço escolar, agindo como um contra dispositivo para a circulação de conhecimentos, de maneiras de ensinar, de aprender, de experimentar e de construir discursos outros. A *pe-drag-ogia* seria uma pedagogia transgressora, estratégia de resistência, que abraça e potencializa as diferenças e, com elas, aprende e se inspira.

Portanto, cabe o questionamento acerca do quando essas pedagogias são realmente transgressoras. Transgressoras para quem? Em que contexto? Até que ponto? Podemos “comprar” modelos de pedagogia, mesmo que estas sejam pensadas para desestabilizar

preconceitos e violências na Educação? E, por fim, também me pergunto o quanto dessas pedagogias estive operando nas práticas de minha pesquisa com crianças. Ou seria uma pedagogia da performatividade provocada pelo meu trabalho?

6.2 “Menino também tem cílios!”: controle e reconhecimento dos corpos infantis



Figura 12 - Crianças desenhando rostos em gotas de água de papel.

Fonte: Foto de Dário Gonçalves (20/07/2019).

Pensar nas identidades infantis, em plena construção com todas as suas complexidades, dúvidas e hipóteses, é também lembrar que tais sujeitos tendem a se reconhecer no outro, na diferença com um irmão, colega de aula, primo ou amigo. Tais aspectos podem ser profundos, mas o que evidencia ao primeiro olhar e se configura como um marcador é o corpo.

Durante a atividade de desenhar rostos em gotas de água recortadas e pintadas de azul, tendo inspiração em uma personagem de um dos livros lidos no terceiro encontro de mediação de leitura literária, uma dúvida surgiu entre as crianças:

Pedro: Eu posso fazer os cílios? – pergunta direcionado ao irmão Mário.

José Paulo: É menina?

Pedro: É um menino.

Ana Maria: Menino também tem cílios!

Mário: Faz uma sobrancelha, olha a minha lá, tem sobrancelha...

Pedro pareceu pedir permissão ao irmão mais velho Mário para desenhar cílios nos olhos de sua gota, mas recebeu uma pergunta em intervenção de José Paulo, questionando se seu desenho é uma menina – como se somente meninas tivessem cílios – dando uma resposta negativa. Ruth entrou na conversa afirmando que meninos também possuem cílios, enquanto o irmão de Pedro sugeriu que ele desenhasse uma sobrancelha igual a que ele fez na sua gota. Percebi que Mário tentou, de alguma forma, confortar seu irmão e arrumar uma alternativa para que ele desenhasse outra parte que ainda não o tinha feito em sua gota, como se evitasse aquele debate.

A situação que aconteceu indica também que a vigilância sobre os corpos femininos e masculinos transcende do mundo adulto, resultando em atitudes protagonizadas pelas crianças, com igual intenção e repetindo discursos e *scripts* de gênero, mesmo por sujeitos que ainda estão construindo suas identidades e suas noções sobre si mesmos e sobre os outros. Para mim, fica visível como os adultos influenciam as crianças pequenas, tanto em seus comportamentos como julgamentos, indicando que o meio em que elas vivem ou o contato que têm com produções adultas servem como modelo para se fazerem presentes e atuarem no mundo.

Uma problematização como essa levantada por crianças pequenas me leva a pensar sobre como elas já percebem tanto aspectos que diferenciam corpos masculinos de femininos, como o controle que é exercido sobre estes, principalmente na infância. Lise Eliot (2013, p. 141) afirma que “de acordo com uma criança de 5 anos, você é homem ou mulher dependendo de sua escola escolha de roupas, brinquedos, comprimento do cabelo e cor favorita”. Ou seja, a criança já reconhece o que a sociedade espera de meninos e meninas, homens e mulheres, a começar pela aparência, com elementos como roupas e acessórios, entre outros.

Tais regulações se relacionam diretamente com os *scripts* de gênero, que tendem a definir como norma determinados comportamentos que envolvem atos e gestos desde a mais tenra idade. Porém, ao ver esses questionamentos em sujeitos tão novos, percebo também como as noções sobre o ser e se fazer homem e mulher capturam as crianças, mas também as fazem pensar sobre, principalmente, na interação umas com as outras.

Michele Lopes Leguiça (2019, p. 52) destaca como "as crianças são interpeladas por discursos que regulam seus corpos que contribuem significativamente para a produção dos

seus *scripts* de gênero". A questão das roupas, cabelos, dos acessórios e até mesmo do se tocar, todos aspectos que deixam clara a diferenciação de vigilância entre meninos e meninas.

Perante isto, julgo fundamental atentar para o fato de que a regulação dos corpos de meninos e meninas também se faz importante em alguma medida, tendo em vista a própria proteção das infâncias diante de alguma situação de perigo (atravessar a rua sozinha, colocar o dedo na tomada, subir em uma janela, etc.). Muitas pessoas tendem a "demonizar" essa regulação, defendendo corpos infantis livres, como se toda e qualquer regulação fosse nociva. No entanto, é preciso entender que há situações em que a regulação é necessária, pois tem um papel de proteção, alertando as crianças sobre determinados perigos. Penso que a crítica deveria ser voltada para aquelas práticas pontuais que impossibilitam as crianças de terem contato ou mesmo de vivenciarem outras manifestações de gênero ou sexualidade.

O questionamento sobre os cílios que poderiam ou não ser desenhados pode também estar relacionado a estes serem um dos elementos constitutivos dos exageros que normalmente as *drags* acentuam em suas montações. Ao observar na mediadora de leitura aqueles cílios maiores que os normais, e tendo em vista o contato que talvez já tenha tido com desenhos que diferenciam rostos de meninos e de meninas pela existência ou não de cílios, Pedro poderia ter se sentido inseguro ou mesmo confuso acerca da inserção ou não de tais traços em sua gosta d'água que, segundo ele, era uma gota-menino.

Contudo, essa mesma questão sobre os cílios também pode e deve ser analisada sob o aspecto do embelezamento, por isso a associação feminina. Existe uma inegável pressão em cima das mulheres, e isso desde cedo, acerca dos cuidados sobre si, de modo a satisfazerem padrões impostos pela sociedade, que as coloca na posição de sempre se preocuparem com questões de embelezamento e cuidados com a pele, o peso, os cabelos, as roupas e acessórios, etc. Pelo discurso de José Paulo e Ana Maria, percebi como eles já compreendem esses aspectos que tendem a contribuir para um maior controle dos corpos desde a infância.

Daniela Finco e Claudia Viana (2009, p. 281) destacam que

frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos.

Infelizmente, o que mais vemos que acontece é justamente essa limitação que se impõe sobre as crianças, apontando para comportamentos e desejos que não lhes caberiam por serem meninos ou meninas, por estarem em uma cultura em que o gênero ainda tende a

definir quem pode e quem não pode determinadas questões. E a escola, espaço que poderia e deveria incentivar essa equidade, por vezes reforça tais *scripts* de gênero e segrega aprendizagens.

Outra análise envolvendo esse mesmo episódio poderia ser proposta sob uma perspectiva gramatical. A gota, substantivo feminino, foi generificada por Pedro a fim de justificar que a sua gota seria masculina, já que para ele, um menino, quem estava desenhando. A criança impôs uma identidade de gênero na gota, instaurando, assim, *scripts* em torno daquele desenho e, desta forma, tendo que obedecer a normas que ditariam ou levantariam dúvida, por exemplo, se ela poderia ou não possuir cílios.

Após atividade em que as crianças tinham que montar desenhos com diferentes roupas, elas afirmaram haver três meninos e três meninas, então problematizei:

Pesquisador: E como é que vocês sabem se é menino ou se é menina?

Ana Maria: Porque menino tem cabelo curto e menina tem cabelo um pouquinho mais grande!

Pesquisador: E vocês já viram menino de cabelo maior, mais cumprido?

Marina! Sim!

Cecília: Eu já!

Pedro: Eu tinha um cabelo bem cumprido!

Pesquisador: E vocês já viram menina de cabelo curto?

Todas as crianças: Simmm!

Lygia: A minha vó tem cabelo curto!

Cecília: O meu irmão tem cabelo cumprido e na minha escola tem uma menina de cabelo curto!

Relatório do Segundo Encontro, 15 de junho de 2019.

À primeira vista, o simples comprimento do cabelo daqueles desenhos traria a certeza para as crianças apontarem três meninos e três meninas, mas uma proposta de reflexão nem tão aprofundada já foi capaz de fazê-las pensar novamente, perceberem a existência do rompimento com esse *script* de gênero, identificando conhecerem sujeitos femininos com cabelos curtos e masculinos com cumpridos, e refazerem suas respostas. Tal provocação por mim levantada também mostrou uma questão importante do meu ponto de vista: o fato de Pedro já ter tido cabelo maior e relatar tal fato.

Em meio aos discursos iniciais normalizantes do grupo, a criança se posicionou de maneira a refletir acerca dela mesma, vendo em si um exemplo de que há possibilidades de subversão desses *scripts* ainda na infância. Imagino que, possivelmente, o pensamento do menino não tenha se estruturado dessa exata forma, mas percebi em sua expressão o desejo de

compartilhar sua experiência e segurança em falar de tal aspecto de sua identidade sem medo de ser questionado ou mesmo apontado como algo estranho ou anormal.

Paul B. Preciado (2014) considera que uma criança não possui autonomia sobre si mesma e "é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar". Em consonância com isso, Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) ainda comenta sobre como as crianças não podem governar seus próprios corpos, mas são ensinadas a governar os corpos daqueles que fogem do padrão que seguem.

Nos meninos, percebo que o controle sobre seus corpos é ainda mais latente, tendo em vista que eles possuem *scripts* de gênero mais rígidos – no intuito de os manterem em uma heteronormatividade – que regulam em dois caminhos: o de si e o do outro (BELLO, 2006). Hoje em dia, por exemplo, há um grande número de maquiadores homens que são excelentes profissionais, independentes de sua sexualidade. Porém, ao olhar alheio, o ato de trabalhar com ou utilizar tal produto, que opera diretamente no corpo e convencionado para o público feminino, já indicaria um desvio da norma.

Na Educação, Guacira Lopes Louro (2010, p. 60) atenta para o fato de que

a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.

Ao mesmo tempo, questiono-me acerca desse controle dos corpos infantis sob o aspecto da existência de corpos intersex e trans, por exemplo. O quanto a escola, até mesmo por meio do lúdico, compreende (ou não) e administra tais aspectos que fogem da ordem social. Nesse sentido, Paula Sandrine Machado (2005, p. 249) argumenta que "o sexo é tão construído na cultura quanto o gênero e que as fronteiras entre o natural e o não-natural são facilmente borradas quando se trata de defini-las a partir do que é considerado dentro ou fora das normas sociais". Em consonância, Jaime Eduardo Zanette (2016, p. 54) vai apontar a "transexualidade como uma expressão identitária, de caráter contingente, que não cabe mais escondê-la ou patologizá-la, seja na sociedade ou na instituição escolar".

Ao questionar Pedro, José Paulo está propondo, de alguma forma, uma espécie de conflito, prática que observo ser relativamente comum na infância, em que ao mesmo tempo em que se pergunta algo, também se indica erro do seu ponto de vista. As perguntas das crianças tendem a, de alguma forma, desestabilizar, sejam outras ou mesmo adultos; sendo assim, na situação ocorrida no encontro de mediação de leitura, acabou acontecendo

exatamente isso, pois houve uma provocação a fim de questionar tanto a ideia do menino quanto saber o seu posicionamento perante aquela indagação.

Nesse contexto, coloco-me a refletir sobre a mediação de conflitos nas infâncias: poderíamos pensar em uma noção de *modus vivendi* (SEFFNER, 2017) entre as crianças para indicar as suas capacidades de construir acordos entre elas e com os adultos quando seus desejos e suas opiniões divergem? Como essas habilidades atendem nos mais variados espaços e valores que são interpelados por estes sujeitos? De que forma se pode pensar em uma democracia nas culturas infantis?

Percebo que desde a infância somos capturados por *scripts* que nos fazem querer corpos tidos como desejáveis: magros, com rostos expressivos e simétricos, cabelos macios, etc. Quando reconhecemos as diferenças, tentamos disfarçar, encobri-las, mas quando os outros percebem, é pior, porque somos identificados e discriminados. Tais práticas acontecem principalmente na escola, onde há espaço para a interação entre as crianças e discursos são armados a fim de apontar os diferentes. As que sofrem mais são as meninas que não se embelezam e os meninos que possuem comportamento que foge do convencional masculino.

Nesse sentido, Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2013, p. 156) salientam que "as práticas educativas se baseiam em toda uma micropenalidade do corpo, num todo social homogêneo: um corpo gay, um corpo negro, um corpo deficiente, um corpo gordo". Cabe aqui lembrar também, como Oliveira (2017, p. 198) destaca, "a cis heteronormatividade só pode ser um projeto bem-sucedido quando aplicado sobre corpos predispostos a ela".

Nesse contexto, Rodrigo Saballa de Carvalho (2005, p. 25-26) indica que

O (produtivo) investimento das disciplinas sobre o corpo (operacionalizadas através de técnicas específicas de ação sobre o mesmo) possibilita depreender que tais relações de poder dirigem, moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam e educam o mesmo, marcando-o através de sinais, obrigações, limitações e possibilidades de resistência. À medida que o poder age diretamente sobre o corpo, ele o torna alvo e instrumento de sua ação utilizando-se de uma variedade de formas.

Recordo, aqui, da reação de Pedro ao ver a *drag* pela primeira vez no segundo encontro (ele não havia participado no primeiro). Ao lado do irmão Mário, o menino viu a figura entrando pela porta da biblioteca com atenção, tapando os olhos e depois destapando lentamente, sorrindo. Não senti que tal reação foi algo que indicasse medo, pois ele demonstrou diversão, mas reflito sobre a reação corporal para aquele corpo estranho que se aproximava do espaço em que ele estava.



Figura 13 - Reações de Pedro e Mário ao verem a *drag* entrar na biblioteca.
Fonte: Fotos de Dário Gonçalves (15/06/2019).

Nesse sentido, invisto em pensar sobre a importância de deixar a criança se expressar da maneira como ela desejar, sem uma interpretação literal de determinadas posturas ou comportamentos ou mesmo um julgamento a partir de um olhar adulto sobre aquele sujeito. Seria preciso um olhar atento e sensível para enxergar que o corpo da criança possui necessidades singulares e expressões que podem não corresponder ao que compreendemos acerca de determinadas reações às quais estamos acostumados a praticar ou mesmo visualizar.

A questão da imagem corporal é uma temática indicada pela UNESCO (2014, p. 36-37) para ser trabalhada com crianças na faixa etária de 5 a 8 anos de idade, discutindo a diversidade dos corpos e enfatizando que todos os sujeitos são iguais na diferença, por meio das seguintes ideias-chave:

- Todos os corpos são únicos, belos e especiais, e possuem diferenças no tamanho, na forma, na cor da pele, nos olhos, nos cabelos, entre outras coisas, por isso somos tão únicos e diversos.
- Todas as pessoas devem e podem ter orgulho de seus corpos.
- A imagem corporal e a autoestima de uma criança sofrem influência das opiniões geradas em seu círculo de convivência.

Nas salas de referência da Educação Infantil³⁰, é bastante comum encontrar grandes espelhos, objetos que auxiliam na construção da imagem corporal da própria criança que por ali transita. Contudo, a organização do local com suas cadeiras e mesas também tendem a influenciar no desenvolvimento corporal de meninos e meninas, uma vez que geralmente são espaços apertados e, considerando uma turma de escola pública com 25 crianças, esse ambiente pode se configurar até mesmo opressivo, dificultando a ampla circulação delas, limitando seus movimentos. Nesse sentido, cabe aqui pensar sobre o quanto o controle dos

³⁰ Na Educação Infantil, chama-se de “sala de referência” o que corresponde à sala de aula dos Ensinos Fundamental e Médio, por exemplo; assim como não há a nomenclatura de alunos/as ou estudantes, mas sim apenas “crianças” como os sujeitos de aprendizagem.

corpos e a reafirmação dos *scripts* de gênero na infância estão para além dos discursos normativos, mas também nas estruturas e nos lugares.

Contudo, ao falar de controle dos corpos pensando a disciplina e a norma, penso ser importante trazer ao debate o que François Ewald (1993, p. 88) salienta, interpretando a norma em Foucault, que "não se deve confundir 'norma' com 'disciplina'. As disciplinas visam os corpos, com uma função de adestramento; a norma é uma medida, uma maneira de produzir medida comum". Além disso, o autor ainda destaca que as disciplinas não são necessariamente normativas; porém elas, juntamente com as seguranças e a padronização, são procedimentos normativos.

É interessante observar como alguns marcadores corporais acabam definindo o gênero dos sujeitos desde a infância. E corpos, estes, que desde cedo também são interpelados por uma sexualidade adultizada e um esforço investido para que esta criança cresça de acordo com as expectativas colocadas sobre ela. Ainda é possível visualizar como esses *scripts* se tornam cada vez mais visíveis com o passar dos anos, na medida em que meninos e meninas tendem a começar a questionar esses padrões que os cercam, num sentido de negociar as condições de ser e estar no mundo e mesmo subverter as normas que vão sendo delineadas mesmo antes do nascimento. Lise Eliot (2013, p. 128) destaca que, frente a essas diferenças (im)postas, “os adultos podem criar o ambiente mais adequado ao desenvolvimento das crianças, que dará tanto aos meninos quanto às meninas o toque de roxo que os ajudará a serem mais felizes e bem-sucedidas”.

Na escola, onde o controle dos corpos fica mais perceptível e exposto à comparação contínua feita por colegas e docentes, acaba por se tornar um espaço propício para a discriminação, o preconceito e até mesmo a violência. Berenice Bento (2011), analisando o *feedback* de instituições de ensino para aqueles/as alunos/as que fogem dos *scripts* de gênero, já nos apontou o quanto na escola aprendemos que a diferença faz a diferença. Concordando com a autora, acredito que a instituição escolar também ensina a categorizar os corpos e a apontá-los para dentro ou fora do que seria “normal”, tomando como “anormal” todo aquele que for, de forma proposital ou não, divergente do que é proposto, ou até mesmo, imposto pela sociedade como um todo.

Guacira Lopes Louro (2016, p. 15) ainda chama a atenção para o fato de que “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”. Nesse

sentido, o processo de reconhecimento sempre está pautado na atribuição de diferenças, ou seja, levando as desigualdades para o jogo de rótulos.

Ao falar sobre o controle dos corpos infantis, não posso deixar de operar com o conceito de pedofilização, cunhado por Jane Felipe (2013), ao problematizar o investimento na erotização principalmente de meninas, comentando a respeito do corpo como objeto de consumo e o encantamento adulto pela infância. Tal processo é percebido por meio da vinculação de diversos artefatos culturais, como a publicidade, a moda, as músicas, os filmes, os jogos *online*, entre outros.

A pedofilização como uma prática social contemporânea é debatida e problematizada por Lúcio Izidro e Jane Felipe (2018), a partir de aspectos médicos, jurídicos e culturais. Nesse sentido, ela é apresentada com três desdobramentos: (i) a contradição de que ao mesmo tempo em que se criam leis para proteger as crianças e adolescentes, elas são estimuladas a um constante processo de erotização de seus corpos; (ii) a utilização da infância como fetiche para a temática de sedução, explorando o universo "infantil" voltado para a sexualidade (mulheres que se fantasiam de crianças em ensaios sensuais); (iii) o funcionamento como uma preparação ou preâmbulo para o assédio, o abuso e a exploração sexual, ocorrendo também uma banalização dessa violência, naturalizando essas práticas e ignorando a pedofilia como uma prática criminosa.

Ao mesmo tempo, percebo como há ainda um grande negligenciamento acerca do abuso e da exploração sexual de meninos, uma vez que os poucos dados que são divulgados e debatidos tendem a não corresponder à real dimensão do problema. Jean Von Hohendorff, Luísa Fernanda Habigzang e Silvia Helena Koller (2012, p. 407) já indicaram uma "necessidade de incremento de estudos nacionais sobre a violência sexual contra o público masculino", tendo em vista o fato de que essas ocorrências acontecem, influenciando na evasão escolar e na possibilidade das vítimas de se tornarem também agressores, por isso a necessidade de mais estudos que contribuam para compreender essa dinâmica e compor estratégias preventivas e terapêuticas.

6.3 “Ninguém vai contar segredo pro pai?”: a noção de paternidade na infância



Figura 14 - Roda de conversa debatendo sobre para quem as crianças contariam um segredo.
Fonte: Foto de Dário Gonçalves (20/07/2019).

Desde a ideia inicial para a realização dos encontros de mediação de leitura, eu sempre pensei em oportunizar às famílias um espaço dentro da biblioteca para acompanharem as atividades realizadas, no intuito de ser transparente e motivar a confiança na pesquisa que estava sendo desenvolvida. Entre os familiares que acompanharam as nove crianças que participaram dos encontros, somente um pai e um padrasto se fizeram presentes, e em apenas um dos três encontros.

Inspirado no enredo do livro “*Uma história apaixonada*” (CASSOL, 2009), em que a personagem Dom Cravo tem como segredo sua paixão por uma gota d’água e decide compartilhar com sua amiga Miroca, questionei às crianças na roda de conversa:

Pesquisador: Para quem vocês contariam um segredo?

Ana Maria: Eu contaria pra Ruth! – sua irmã.

Pedro: Eu já contei o meu, pra minha mãe!

José Paulo: Eu contaria pra mana! – a Eva.

Ruth: Eu ia contaria pra amiga.

Sylvia: Pra mãe.

Mário: Eu não sei...

Lygia: Amiga.

Eva: Mano.

José Paulo: Ninguém vai contar o segredo pro pai?

Relatório do Terceiro Encontro, 20 de julho de 2019.

A indagação de José Paulo demonstra não apenas como as famílias das crianças participantes da pesquisa eram de diferentes constituições, mas também denuncia como a figura do pai é projetada na infância. Cultural, histórica e socialmente, na maioria das vezes, a mãe tem estado no centro do cuidado dos filhos, sendo aquela que os alimenta, veste, dá carinho, ajuda no banho, auxilia nas tarefas escolares, falta ao trabalho para levá-lo ao médico, etc. E quando o pai assume algumas dessas responsabilidades, tal prática é considerada como uma ajuda no âmbito doméstico e familiar, e não como o simples e real cumprimento do seu papel paterno.

Assim, para além dos *scripts* de gênero construídos em torno da maternidade e da paternidade, há do mesmo modo os *scripts* familiares, acerca dos papéis exercidos pelas mães e pelos pais, sempre de maneira estereotipada. Nesse sentido, poderíamos problematizar que os debates sobre paternidade acontecem em virtude da ausência dos pais na criação de seus filhos, ou seja, de uma “não-paternidade”, aqui interpretada como o exercício de uma paternidade displicente, que não se responsabiliza pelos cuidados, a proteção e a educação pela prole. Este fenômeno, sabemos bem, está enraizado na história de nossa sociedade, marcada pela divisão sexual do trabalho, pelo machismo e pelo patriarcado. Tal cenário ainda apresenta a figura do pai na família relacionada ao sustento do lar, enquanto a da mãe está para o cuidado das crianças e da casa, ainda que em muitos casos ela seja a principal provedora do lar.

Na perspectiva de embasar este ensaio de análise, encontrei muitas pesquisas produzidas sobre o papel do pai, a importância da figura paterna para crianças, participação no desenvolvimento infantil, a paternidade e sua influência na criação, nos cuidados e na formação de filhos e filhas. Porém, estudos que mostram a visão da criança pequena sobre a figura do pai são bastante escassos, configurando-se como uma lacuna investigativa envolvendo infâncias e paternidade.

Cecília Russo Troiano, em seu livro *“Aprendiz de equilibrista: como ensinar os filhos a conciliar família e carreira”* (2011), apresenta uma pesquisa realizada com crianças e jovens de 6 a 22 anos de idade a respeito da vida das mães que trabalham fora. Os resultados da referida pesquisa fornecem também dados analíticos sobre a figura do pai na visão desses sujeitos entrevistados.

Acerca das atividades que mais combinam com o pai na visão dos meninos, estão: pagar contas, sustentar a família, trabalhar fora, brincar com os filhos, fazer esportes e atividades físicas; já para as meninas, a ordem segue, apenas alterando o último item, que é

trocado por: dar carinho para a família e ficar no sofá. Sobre o conhecimento em relação ao trabalho do pai, 50% das crianças de 6 a 8 anos sabem o que ele faz, mas não sabem explicar direito; enquanto 25% sabem explicar direitinho o que ele faz e os outros 25% não sabem o que ele faz.

Analisando a visão de filhos e filhas acerca dos motivos pelos quais o pai trabalha, tanto meninos quanto meninas elencam: para ganhar dinheiro, para dar uma vida melhor para a família, para comprar coisas para os filhos e porque ele gosta. Já para a faixa etária de 6 a 8 anos, o terceiro e o quarto item são trocados por: para ser uma pessoa importante e para não ficar em casa sem fazer nada.

Pai trabalha	%	Meninas	Meninos	6 a 8 anos	9 a 12 anos	13 a 17 anos	18 a 22 anos
Para ganhar dinheiro	73	76	71	90	71	71	62
Para dar uma vida melhor para a família	51	49	52	37	56	52	56
Para comprar coisas para os filhos	22	24	19	2	29	18	12
Porque ele gosta	21	21	20	6	13	34	30
Para não ficar em casa sem fazer nada	12	11	13	15	10	7	14
Para ser uma pessoa importante	12	9	14	17	8	7	14
Para ser feliz	6	3	8	8	6	7	2
Para ajudar a mãe	5	5	4		6	2	10

Tabela 6 - Os motivos pelos quais os pais trabalham na visão de crianças e jovens.
Fonte: TROIANO (2011, p. 127).

É interessante observar como a imagem e o pensamento da criança sobre o pai vai se modificando na medida em que ela vai crescendo. A ideia sobre o motivo do trabalho para ganhar dinheiro vai diminuindo, enquanto a razão é justificada porque ele gosta da atividade vai aumentando. Enquanto a criança não enxerga o trabalho do pai como motivo para comprar coisas para os filhos, tal visão cresce na pré-adolescência, diminuindo aos poucos com a chegada da juventude.

Em sua tese sobre as biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma "infância melhor", Carin Klein (2010, p. 222) argumenta que

homens/paternidade podem/devem relacionar-se com funções de educação e cuidado e que isso, provavelmente, trará vantagens para toda a família, inclusive para o desenvolvimento infantil, sem que signifique transferir aos homens e à paternidade o caráter redentor e transformador historicamente colado à maternidade. Para tanto, é preciso discutir e rever as formas de socialização masculinas e femininas (bem como

a elaboração de campanhas, projetos, políticas governamentais e a organização do currículo) para pensarmos nos homens não restritos apenas à disciplina, à sexualidade e ao suporte econômico da família, mas como fonte de amor, cuidado e educação, dinamizando e transformando as relações de gênero.

Cabe lembrar que, apesar de José Paulo questionar as demais crianças, ele mesmo não teria no pai a primeira pessoa a qual ele contaria um segredo. Mesmo assim, ele se sente confortável em perguntar, mesmo sabendo que talvez não obtivesse a resposta, como foi o que aconteceu. Eva, sua irmã, porém, foi a única do grupo a afirmar que contaria um segredo para um sujeito do gênero masculino, que seria seu irmão. Tal resposta não surpreendeu, tendo em vista que os dois são muito próximos e ela era também a primeira alternativa de escuta de José Paulo.

A meu ver, a interrogação de José Paulo também ainda demonstra como a criança estava se sentindo à vontade com o grupo para questionar a sua observação. Tal sentimento eu destaco como fundamental em uma roda de conversa, ainda mais com crianças pequenas, em que não há respostas certas ou erradas, e nem perguntas totalmente fechadas. Nesse caso, fez sentido a minha proposta de questões disparadoras a fim de incitar falas que fossem para além da temática inicialmente planejada – o que aconteceu na situação narrada anteriormente.

Como salienta Natália Fernandes (2016, p. 776) acerca da tarefa do pesquisador

O caminho da pesquisa com crianças será sempre marcado pelo inesperado que advém da alteridade que caracteriza a categoria geracional da infância. Mas será no respeito que assegura e na relação que estabelece com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância.

Outra questão que eu poderia levantar aqui também seria o possível discurso materno-protetor de que as crianças nunca devem esconder algo de suas mães, tendo nelas a imagem de confiança e segurança. Porém, os pais também aparecem com a oferta de tal apoio, mas visto de maneira mais física e prática, devido ao próprio discurso que uma masculinidade hegemônica traz em si, promovendo homens como sujeitos fortes e protetores, enquanto uma feminilidade mais tradicional levantaria o aspecto da mulher ser mais fraca/sensível e carente/passível de proteção. E muitas vezes essa proteção aparece em um relacionamento como uma violência benévola, que consiste em formas sutis de maus-tratos emocionais, em que a violência se expressa disfarçada de proteção (FELIPE; GALET, 2016).

Outro ponto importante de debate nesse sentido é o fato de cada vez mais se tornar visível o aumento na jornada de trabalho da mulher nos tempos atuais, envolvendo diversos cuidados: (i) de si mesma; (ii) da sua relação afetiva-sexual; (iii) dos seus filhos; (iv) da sua

casa; (v) da sua profissão; (vi) dos seus estudos; (vii) dos mais velhos da sua família; e, por vezes, (viii) dos seus netos (ROSA; FELIPE, 2019).

Dessa maneira, percebemos que desde cedo a distribuição de tarefas domésticas, por exemplo, incentiva uma desigualdade de gênero já na infância:

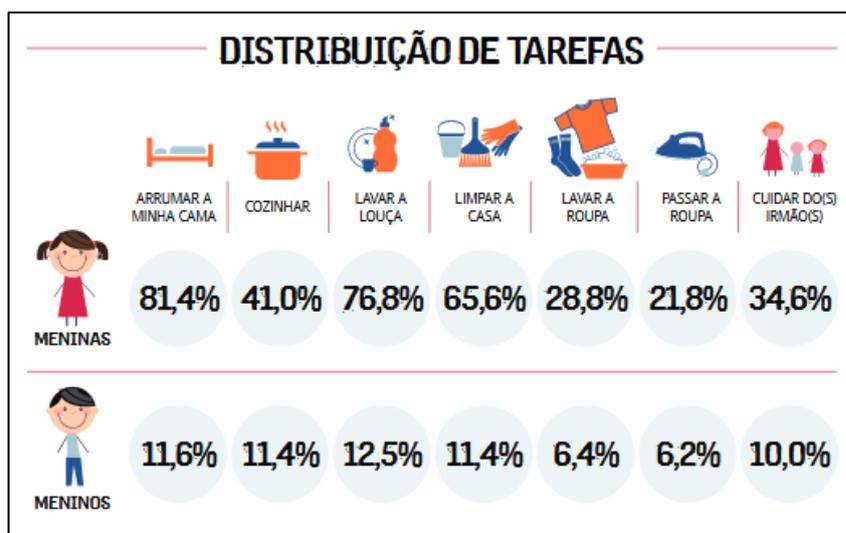


Tabela 7 - A distribuição de tarefas domésticas entre meninas e meninos.

Fonte: PLAN Brasil (2014, p. 10).

Os desafios que as mulheres enfrentam na contemporaneidade têm muito a ver justamente com os cuidados que envolvem suas vidas. Os homens, por terem um número reduzido de tarefas, tendem a não desempenharem papéis importantes na família. Todavia, cabe aqui pensarmos não apenas nos pais que temos hoje em nossa sociedade, mas também que tipo de consciência paterna estamos desenvolvendo nos meninos para o futuro.

O Relatório Técnico do Seminário Nacional Paternidade e Primeira Infância, realizado no Rio de Janeiro em 2015, apontou para a ampliação da licença-paternidade no Brasil como sendo um direito das crianças fundamental para a maior equidade de gênero. O documento (RNPI, 2015, p. 33-34) argumenta que

A partir da ampliação da licença-paternidade, tende-se a um maior equilíbrio na divisão de responsabilidades entre o casal, na criação da criança e na manutenção da casa, já que a exclusividade do cuidado deixa de ser direcionada às mulheres e os filhos e filhas são entendidos/as como responsabilidade do casal. Quando a licença-paternidade é ampliada, conseqüentemente, amplia-se a divisão de tarefas de cuidado e a mulher pode dedicar mais tempo para si e para investir em sua carreira e no retorno ao mercado de trabalho.

Acredito que seja interessante pensar que os benefícios elencados acima podem também auxiliar no objetivo de evitar problemas não somente para a família, mas também

para a sociedade, uma vez que faz garantir o direito da criança em ser bem cuidada e o exercício dos pais realizarem seus papéis como cuidadores. Ainda seria possível destacar o fato de que as mulheres poderiam desenvolver uma maior autonomia a fim de investirem em si mesmas e os homens se descobriam com potencial de cuidado afetivo e familiar. Além disso, as próprias crianças estariam envoltas em um ambiente baseado na equidade de gênero, longe de *scripts* rígidos, influenciando para um comportamento igualmente dinâmico e justo no futuro.

O relatório da pesquisa Situação da Paternidade no Brasil (PROMUNDO, 2016, p. 16) destaca que

Existem evidências claras sobre o impacto positivo do envolvimento do homem no cuidado para a vida de crianças e mulheres, especialmente para a saúde materno-infantil, desenvolvimento cognitivo da criança, empoderamento da mulher, além de apresentar consequências positivas para a saúde e bem-estar dos próprios homens.

Nesse sentido, o relatório (2016, p. 17) segue apontando que quanto ao homem, “aqueles que usufruem de uma ligação afetiva com seus filhos tendem a cuidar mais da saúde física e mental e apresentar menores chances, por exemplo, de sofrer de doenças coronarianas ou experimentar quadros de depressão”.

Cabe salientar aqui que uma discussão acerca de uma paternidade mais responsável só será possível quando esta se articular com um debate sobre desigualdade de gênero e as lutas feministas. Questões mais específicas sobre constituições familiares serão problematizadas no próximo ensaio de análise, sobre famílias.

O relatório da pesquisa (PROMUNDO, 2016, p. 20) ainda pondera que há

uma influência direta quando o pai ou qualquer outro cuidador do sexo masculino estão de fato envolvidos, ou seja, não se trata de observar apenas a figura do homem no ambiente familiar. A qualidade da prestação de cuidados pelos homens está intimamente relacionada a compreensão do seu papel em determinado contexto cultural. E não nos referimos a comportamentos similares observados dentro de um mesmo espaço geopolítico, como um país, estado ou município. Pode variar de uma comunidade para outra na mesma região, por exemplo. Os pais fazem diferença neste momento da vida não por serem homens, mas por cuidarem, não importando o seu sexo biológico.

Em agosto de 2019 foi lançado o novo relatório da Situação de Paternidade no Brasil (PROMUNDO, 2019), com o *slogan* "Tempo de agir", chamando a atenção para a urgência de debates sobre a paternidade equitativa, as políticas de saúde para o envolvimento dos pais,

a licença paternal e licença paternidade no Brasil, as iniciativas recentes no setor não governamental e as áreas prioritárias para ação.

Débora Francez Sostisso (2011), analisando as discursividades presentes em livros educativos contemporâneos que buscam tratar da educação de meninos e meninas, aponta para a existência de, nas obras analisadas, seções específicas para mães e outras para pais. Além disso, há diversos trechos em que anunciam e contrastam as características, as funções e os lugares que ocupam esses dois sujeitos.

Já Ana Paula Sefton (2006), em sua dissertação sobre paternidades na literatura infanto-juvenil, enfatizou para além das recorrências sobre as representações paternas e masculinas, mas também os deslocamentos e rupturas presentes nos livros analisados. A autora aponta para alguns deslocamentos já vistos sobre as novas formas do exercício de paternidade, assim como o de maternidade, mas concluiu que, no geral, as histórias ainda se pautam para retratar a paternidade em uma masculinidade hegemônica, em uma cultura patriarcal e em uma família dentro da norma cisheterossexual.

Outros dados interessantes são os apresentados pelo Relatório da Pesquisa Saúde do Homem, Paternidade e Cuidado Brasil – III etapa (BRASIL, 2018, p. 21-22), que, entre outros objetivos, levanta informações sobre o envolvimento do pai no pré-natal e nascimento da criança. O referido documento aponta que:

- De cada 10 homens pesquisados, 6 nunca receberam orientação sobre planejamento familiar;
- De cada 10 homens pesquisados, aproximadamente 3 não acompanharam a sua parceira nas consultas de pré-natal;
- De cada 10 homens que relataram não acompanhar a sua parceira nas consultas de pré-natal, aproximadamente 7 relataram que o principal motivo é que precisaram trabalhar/falta de tempo;
- Dos homens que relataram acompanhar a sua parceira nas consultas de pré-natal, aproximadamente metade informou que os profissionais de saúde durante essas consultas davam instruções e informações apenas para a mãe/gestante;
- Aproximadamente 8 de 10 homens pesquisados não participaram de nenhuma palestra, roda de conversa ou curso sobre cuidados com o bebê durante o pré-natal de sua parceira;
- 8 de cada 10 homens relataram que a sua presença nas consultas de pré-natal é um fator importante para cuidar melhor da saúde;
- Aproximadamente 2 de cada 10 homens não acompanharam o nascimento do seu filho, desses, aproximadamente 1 terço relatou que o motivo foi o serviço de saúde não permitir acompanhante;
- De cada 10 homens que disseram acompanhar o nascimento do filho, apenas 4 participaram do momento do parto;
- Pouco mais da metade dos homens relataram não ter tirado a licença paternidade, desses, a maioria relatou que o motivo foi por trabalhar por conta própria.

As falas das crianças e os dados das pesquisas mencionadas anteriormente me fazem refletir para além da paternidade e sua influência no desenvolvimento das crianças, mas no quanto a parceria com a mãe desde antes do nascimento do bebê incide na formação de uma estrutura familiar capaz de fornecer elementos para o crescimento saudável de meninos e meninas, em um lar com divisão de responsabilidades. Sabemos o quanto há pais ausentes e como isso prejudica tanto a criança quanto a mãe, porém infelizmente nossa realidade atual ainda tende a discutir mais a criminalização do aborto do que o abandono parental.

Um ponto interessante de pontuar seria a de que a noção infantil de segredo vem acompanhada de um campo imagético muito amplo, visto que é recorrente o uso de tal palavra em conversas entre crianças ao fazerem algo que não deveriam. Contudo, a fim de não tensionar temáticas fortes ou mesmo polêmicas e relacioná-las com aquilo que se deveria esconder de todos, utilizei-me do exemplo de um dos livros lidos no encontro. Na obra “*Uma história apaixonada*” (CASSOL, 2009), o segredo era o fato de uma personagem estar se sentindo apaixonada e a pessoa de maior confiança de Dom Cravo era Miroca, sua amiga, e não alguém da família.

A questão que o referido diálogo no início desta seção suscitou, construindo o presente ensaio de análise sobre paternidade, poderia ter sido levantada por mim, enquanto pesquisador, em uma leitura atenta; porém a peça-chave desta problematização foi trazida por uma criança participante da roda de conversa. Assim, penso que tal situação exemplifica o que a pesquisa com esses sujeitos se propõe a fazer, ou seja, ter uma escuta atenta em relação ao que as crianças dizem, ouvindo não somente as suas respostas, mas também as suas reflexões e, mais que isso, as suas perguntas a partir do que nós, adultos, apontamos e do que a própria cultura infantil emerge. Logo, na medida em que provocamos as crianças, nós também somos provocados por elas.

Penso ser importante pensar no ideal de paternidade que tais crianças estão construindo com base em suas vivências em casa e nas que as rodeiam. E não somente os meninos, mas as meninas também; e o quanto isso pode afetar seus pensamentos acerca da constituição familiar que pretendem no futuro. Os *scripts* de gênero que tendem a normatizar funções nessa instituição estão bastante enraizadas e naturalizadas em nossa cultura, de maneira a haver frentes partidárias e religiosas que defendem a família acima de tudo e a legitimam como sendo apenas formada por pai, mãe e filhos, sendo o pai o provedor do lar e a mãe a cuidadora da casa e da prole.

Contudo, penso ser importante também não cairmos na armadilha de adotar um discurso de que os meninos poderiam e até mesmo deveriam brincar de boneca na perspectiva

de, por meio dessa brincadeira, desenvolverem habilidades que seriam colocadas em prática quando forem pais em idade adulta. Considero armadilha baseado no fato de que, assim como devemos salientar às meninas que ser mãe é uma escolha, fugindo da ideia de que nascem para a maternidade, o mesmo não deveria ser feito com os meninos, como se fossem obrigados a procriarem, ainda naquela lógica calcada na biologia didatizada, que ensina sobre o ciclo do ser humano, reduzindo-o a: nascer, crescer, reproduzir e morrer.

A partir de tais reflexões, proponho-me a pensar o quanto na Educação nós paramos para ouvir as crianças para além do que as questionamos. Tal prática aprimora, e muito, a nossa prática docente, dentro da sala de aula e fora também, em nossos planejamentos, uma vez que um dos nossos principais objetivos como educadores/as é promover que aqueles sujeitos sejam protagonistas de seus processos educativos. De mesma maneira, colabora para que eles sejam responsáveis pela construção de seus conhecimentos e pelo desenvolvimento das competências e habilidades que os auxiliará em suas formações como cidadãos deste mundo, neste tempo e espaço.

6.4 “Dois homens não é um casal!”: as compreensões das crianças sobre famílias



Figura 15 - Crianças constituindo casais com imagens de princesas e príncipes.

Fonte: Foto de Dário Gonçalves (20/07/2019).

Lembro-me de já ter visto diversas vezes pais e mães brincarem com outras famílias cujos/as filhos e filhas possuem idades próximas de que eles seriam namorados. Assim, desde a infância, cria-se na criança idealizações de casais que seriam legítimos, instaurando padrões de uniões afetivas (e sexuais), seguindo alguns *scripts* que, mais tarde, seriam postos em prática. E a contradição acontece quando há de um lado o incentivo ao “primeiro amor” ao mesmo tempo em que se instauram campanhas como “criança não namora”.

Depois da atividade em que as crianças tinham que formar três casais a partir das imagens de três príncipes e três princesas disponibilizadas, deparei-me com o seguinte diálogo:

Lygia: Tem casais que são assim! – juntando duas princesas e depois dois príncipes.

Ruth: Menina com menina e menino com menino.

José Paulo: É!

Pesquisador: E vocês conhecem casais assim?

Sylvia: Não.

Lygia: Sim!

Ruth: Eu não conheço!

José Paulo: Eu não.

Lygia: Conhece, sim!

José Paulo: Não!

Lygia: Depois eu te conto! – falou ao ouvido do primo.

Pesquisador: Então aqui a gente têm três casais? – questionei apontando para as duplas montadas por dois príncipes, duas princesas e um príncipe com uma princesa.

Ana Maria: Dois homens não é um casal!

Lygia: É um casal, sim.

Relatório do Terceiro Encontro, 20 de julho de 2019.

Ao afirmar que dois homens não se configuram como um casal, Ana Maria evidencia que: ela pode nunca ter conhecido um casal de dois homens; ela pode ter ouvido alguém falar que duas pessoas do gênero masculino não formam um casal; ou ela pode entender um casal como uma família capaz de gerar uma criança. A última hipótese se deve também ao detalhe de que ela não menciona que duas mulheres também não são um casal, e sim, somente dois homens. Tal apontamento pode estar relacionado com a questão reprodutiva e com o aspecto de que culturalmente a menina é criada para que desenvolva habilidades que serão importantes na vida adulta com seu marido, como limpar a casa, cozinhar e cuidar dos filhos.

Penso que não podemos nos esquecer do que Jane Felipe (2009, p. 10-11) destaca sobre as falas, os sentimentos e as ações das crianças pequenas em pesquisas, ao falar que “torna-se importante estar consciente dos limites e das dificuldades a serem enfrentados,

como também é importante não perder de vista que os discursos infantis trazem sempre consigo outras vozes que se fazem presentes na cultura”.

A questão de Lygia reiterar mais de uma vez que dois homens podem ser considerados um casal, inclusive indicando ao primo José Paulo que ele conhece um casal assim, poderia ter se dado pelo fato de que a criança tem convívio com exemplos dessa constituição, como eu mesmo e meu namorado (amigos da mãe dela) – entretanto, compreendo que ter o convívio não é garantia de tal reconhecimento. Além disso, o fato de ela não querer falar abertamente com o menino acerca de quem seria o casal que ele tinha conhecimento era simplesmente porque nós dois estávamos juntos presentes na biblioteca. Dessa forma, percebi como ela imaginou que talvez não fosse adequada a exposição do casal de homens naquele espaço com as demais crianças e suas famílias, como também a consciência do seu lugar enquanto participante ouvinte da pesquisa que estava sendo realizada ali por meio das atividades propostas.

Ainda cabe aqui refletir sobre a contestação de Lygia às falas de José Paulo e Ana Maria, contra argumentando com seu conhecimento de variados tipos de uniões afetivo-sexuais, tendo como base casais próximos. E se ela não tivesse esse contato? Ruth também afirmou que existem casais de dois homens e duas mulheres; ela e Lygia são mais velhas do que as demais crianças da pesquisa; será por isso esse posicionamento referente a essas questões? Crianças de 4 a 6 anos não conseguiriam ou apresentariam dificuldades para reconhecer duas pessoas do mesmo gênero como um casal ou mesmo uma família?

Momentos antes da situação apresentada anteriormente, eu havia questionado sobre a instituição familiar:

Pesquisador: E pra ser uma família o que tem que ter?

Ruth: Amor.

Pedro: Carinho...

Ana Maria: Paz!

Pedro: Respeito, alegria.

Relatório do Terceiro Encontro, 20 de julho de 2019.

Assim, as crianças elencaram alguns pontos que consideravam fundamentais para a constituição de uma família: amor, carinho, paz, respeito e alegria. Porém, ao negar a legitimidade de dois homens se constituírem como uma instituição familiar, as crianças podem estar indicando que, entre estes sujeitos, possa não haver tais valores mencionados. Ou seja, cabe aqui a reflexão acerca do fato de um casal heterossexual não precisar comprovar

afeto, tendo o direito e o respeito de sua união garantidos; já um casal homossexual teria essa necessidade, provando a capacidade de ambos os envolvidos de amar e cuidar um do outro.

O amor entre dois homens só seria entendido como verdadeiro se eles fossem amigos, ou com algum laço familiar (como pai e filho), ou ainda numa relação de admiração e confiança (como professor e aluno). Assim, apesar do gênero ter escapado em si da fala das crianças, os sentimentos indicados por elas só teriam possibilidade entre sujeitos de gêneros opostos, demonstrando como os discursos heteronormativos são, além de aprendidos e percebidos, (re)produzidos na infância. Além disso, podemos observar também nesses elementos elencados por algumas crianças do grupo ao que se espera da constituição de uma família, aspectos da uma união que teria a máxima “felizes para sempre”, ou mesmo da idealização de um amor romântico (FELIPE, 2007).

Acerca das famílias das nove crianças participantes desta pesquisa, todas moram com suas mães, seis moram com mãe e pai juntos, e cinco possuem e moram com irmã ou irmão. Dessas famílias, sete mães acompanharam seus filhos ou suas filhas nos encontros, enquanto apenas um pai se fez presente – e um padrasto, porém este não mora com a criança.

De acordo com o IBGE (2011), a formação clássica “casal com filhos” para a categoria família deixou de ser maioria no Brasil, visto que no Censo de 2010 a pesquisa listou 18 laços de parentes diferentes para dar conta das mudanças familiares, contra 11 que tinha no ano 2000. As principais características diferentes observadas pelo estudo apontam para: (i) mudança estrutural dos grupos familiares; (ii) maior participação da mulher no mercado de trabalho; (iii) baixas taxas de fecundidade; e (iv) envelhecimento da população.

Por meio dessa cena da roda de conversa, acredito que tenha ficado visível a situação de que o convívio com sujeitos que rompem com a heteronormatividade torna essas diferenças menos estranhas ao olhar da criança, possibilitando a experiência de verificar como existem pessoas que, mesmo sendo minoria, ainda assim fazem parte da sociedade. O trabalho com a desnaturalização desse estranhamento não é algo simples ou fácil, mas penso que quanto mais cedo começar, mais sucesso se pode obter.

Cito aqui o conceito de órbitas de gênero, em que Alexandre Toaldo Bello (2006) sinaliza uma matriz heterossexual que tende a ficar em uma posição central, isto é, como núcleo que atrai todas as possibilidades de construção de masculinidades e feminilidades que podem ser vividas pelos sujeitos. Assim, desde a infância estamos orbitando nesse modelo, ora mais próximos, ora mais afastados, porém sempre há a alternativa ou mesmo o desejo de habitar em outros mapas.

Conversando sobre a história do livro “*Meu Amigo Jim*” (KROWTHER, 2007), em que um personagem leva o outro para sua vila e o apresenta à sua família:

Pesquisador: E vocês viram que um apresentou ao outro sua família, né?! E como que são as famílias de vocês? Com quem vocês moram?

Ana Maria: Com a minha mãe, com o meu pai e com a Ruth.

José Paulo: Com a minha irmã e com o pai e com a mãe.

Lygia: Com a mãe.

Pedro: Com a mãe, meu pai e o meu irmão.

Manu: Com a mãe e com o pai.

Pesquisador: Quanta família diferente, né?!

Ana Maria: Tem até família com o pai, a mãe, a filha, o vô, a vô e a dinda.

José Paulo: E também tem família com só o pai.

Ana Maria: E também tem só o vô e a vô!

Relatório do Terceiro Encontro, 20 de julho de 2019.

Com base no diálogo acima, percebi como as crianças compreendem a existência de famílias com variadas formações. Acredito que isso se deve ao fato de conviverem em diversos núcleos familiares que apresentam essa diversidade. No entanto, o não reconhecimento de famílias com parceiros homossexuais indica a pouca frequência com que as mesmas crianças possuem contato com essas ocorrências, uma vez que os sujeitos e as situações com as quais as crianças têm/mantém contato tornam-se as suas referências para compreender o mundo à sua volta.

Além disso, há ainda poucas representações de casais afetivo-sexuais formados por dois homens ou duas mulheres na mídia, em novelas, filmes, séries ou na literatura. Tal fato representa o perigo de uma história única, criando representações que são pouco discutidas e problematizadas (ADICHIE, 2019), (re)afirmando modelos/*scripts* familiares. Até na escola, dificilmente algum colega vai apresentar pais sendo dois sujeitos do mesmo gênero.

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2010, p. 137) salienta que

qualquer ação pedagógica que envolva a Literatura infantil está lidando com a Cultura Infantil: o que a criança vê e como ela interpreta só faz sentido dentro de um determinado repertório de significações possíveis, constituídas dentro de uma determinada cultura (familiar, escolar, religiosa, nacional, etária etc.). Logo, ao propormos atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura em que está inserida.

Ou seja, as falas das crianças partem das suas experiências de vida, das suas vivências pelos locais onde transitam. Estranhamentos e familiarizações são justificadas com base justamente nesse fato, uma vez que, por mais que a criatividade esteva presente

principalmente na infância, acredito que para a criança seja difícil a hipótese de haver algo ou uma situação que difere do qual a todo tempo é mostrado a ela por meio de diversos discursos e nas mais variadas instituições as quais ela participa ou tem contato.

O debate sobre famílias destacou como elas podem ser compostas de diferentes maneiras e que todas são importantes, merecendo reconhecimento, valorização e direitos garantidos. De acordo com as “*Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*” (UNESCO, 2014, p. 21), a temática de famílias pode ser problematizada com crianças de 5 a 8 anos de idade por meio de algumas ideias-chave principais:

- A maioria das crianças é criada e educada por uma família constituída ou não por laços de sangue ou parentesco.
- A composição das famílias muda ao longo do tempo.
- Quando se tornam adultas, muitas pessoas constituem suas próprias famílias.
- Existem vários tipos de famílias, sendo que todas são importantes e devem ser reconhecidas.
- Os membros da família têm diferentes necessidades e papéis. Desigualdades de gênero refletem-se nos papéis e responsabilidades de cada um
- Em geral, os membros da família cuidam uns dos outros.
- As famílias constroem e compartilham regras e valores entre seus membros.

Nesse contexto, destaco aqui que a literatura infantil e juvenil oportuniza bons debates sobre a diversidade, incluindo obras que apresentam as novas configurações familiares, como a formada por dois homens apresentadas nos livros “*Meus dois pais*” (CARRASCO, 2010), “*Olívia tem dois papais*” (LEITE, 2010), e “*Tenho dois papais*” (BORDEAUX, 2015) para exemplificar tal produção.



Figura 16 - Capas dos livros “*Meus dois pais*”, “*Olívia tem dois papais*” e “*Tenho dois papais*”.

Fonte: Divulgação das editoras.

A primeira obra apresenta o protagonista Naldo, cujos pais sempre estão brigando e o menino não se surpreende quando eles se separam; contudo, a mãe precisa mudar de cidade e

a criança vai morar com o pai, fato que intriga Naldo, pois sua mãe e sua avó são contra essa mudança. Já o segundo livro possui como personagem principal a Olívia, que foi adotada pelo casal Raul e Luís; a menina é alegre, curiosa e muito esperta, a história narra um dia em sua vida, com suas relações familiares e algumas de suas inquietações. E o terceiro volume mostra uma família com dois papais, o Beto e o Leo, cujo filho demonstra para todos e todas que não existe família certa ou errada, pois o que importa mesmo são o amor, o cuidado e o sentimento que possuem entre si.

Como Fernanda Coutinho (2019, p. 78) observa

Homoafetividade, reconhecimento racial, novos enquadramentos de família, guerras, migrações e preocupação ecológica são alguns dos temas que atualizam a pauta da Literatura Infantil e colocam seu receptor preferencial como um interlocutor ativo da sociedade em que vive, tudo isso carregado pela potência encantatória e transformadora do “era uma vez”.

No entanto, acerca dos livros em prol da diversidade, cabe destacar o fato ocorrido durante a XIX Bienal Internacional do Livro, ocorrida no Rio de Janeiro entre 30 de agosto e 8 de setembro de 2019. No sétimo dia do evento, o prefeito da cidade sede, Marcelo Crivella, que também é bispo da Igreja Universal do Reino de Deus, determinou que o romance gráfico "*Vingadores, a cruzada das crianças*", que trazia uma cena de dois personagens masculinos se beijando, fosse recolhido. No dia seguinte, a obra se esgotou em pouco mais de meia hora, antes dos fiscais da prefeitura irem ao local para identificar e lacrar livros considerados "impróprios". O acontecido gerou manifestos e ações em protesto à censura por parte de autores/as, leitores/as e público em geral.³¹

Ademais, as temáticas de namoro, casamento, união estável, filhos e relacionamentos eventuais também constam no documento da UNESCO (2014, p. 24-25) como importante para debate com as crianças, explicando que os relacionamentos interpessoais variam de acordo com o tipo de sociedade, cultura e época, indicando algumas ideias-chave para debate com alunos/as de 5 a 8 anos em sala de aula:

- Algumas pessoas se casam ou se unem porque querem compartilhar suas vidas ou porque são forçadas a isso.
- As pessoas podem ou não querer ter filhos.
- Algumas relações terminam em separação, quando os parceiros decidem que não querem mais viver juntos.
- A separação pode causar sofrimento para os membros da família por algum tempo.

³¹ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/06/livro-que-crivella-mandou-recolher-se-esgota-na-bienal-do-livro-do-rio.ghtml>>. Acesso em: 10 out. 2019.

- O bem-estar dos filhos pode ser afetado por dificuldades em relacionamentos familiares.
- Após a separação, as crianças poderão morar com o pai ou com a mãe, ou com outros familiares.

Contudo, assim como nos indica Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 40), “condicionamos as meninas a aspirarem ao matrimônio e não fazemos o mesmo com os meninos; assim, de partida, já há um desequilíbrio tremendo”. Dessa forma, elas crescem com muitas expectativas e preocupações acerca do casamento, tido por muitas como um prêmio a ser conquistado, situação que acaba sacrificando suas vidas em prol de um marido que por vezes não compartilha do mesmo pensamento sobre a união.

Infelizmente, assim como acontece em muitos discursos políticos e religiosos, na escola também é propagada e reforçada a concepção de que há ideais de famílias. E quando se tenta debater este conceito e mostrar outras possibilidades, tendo em vista a existência de afetos e desejos outros, há a acusação de uma doutrinação das crianças, algo que se configura dentro da chamada "ideologia de gênero". Rogério Diniz Junqueira (2018, p. 449) sinaliza que esses discursos, "em nome da defesa da 'família natural', atacam políticas de igualdade de gênero e garantias de não discriminação e outros direitos fundamentais".

Os neologismos união homoafetiva e homoafetividade foram cunhados pela advogada e jurista Maria Berenice Dias em 2005. A autora argumenta que

As uniões de pessoas do mesmo sexo sempre existiram, mas a partir do momento em que a igreja sacralizou o conceito de família, conferindo-lhe uma finalidade meramente procriativa, as relações homossexuais se tornaram alvo do preconceito e do repúdio social (DIAS, 2009, p. 40).

Tendo isso em vista, ela defende que é "necessário reconhecer que os relacionamentos entre pessoas, independente de sua identidade sexual, é uma união de afetos e como tal precisa ser identificada", então a criação do termo homoafetividade. Contudo, Angelo Brandelli Costa e Henrique Caetano Nardi (2015, p. 137) questionam tal termo, indicando que

o Estado está legislando modelos de afeto em vez de garantir um direito democrático da sexualidade, ou seja, usando o discurso do amor romântico e produzindo, mesmo que implicitamente, um quadro regulamentar para as subjetividades com base em demandas particulares.

Cabe aqui lembrar que o casamento entre sujeitos do mesmo gênero foi reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2013, obrigando cartórios a realizarem tal união. Já em setembro de 2019, o STF decidiu por unanimidade que o conceito de família não poderia

ser restrito a uniões heterossexuais, pontuando que uniões homoafetivas devem ter acesso a políticas públicas voltadas para a família. Tal fato me faz lembrar que em 2013 surgiu o Projeto de Lei n. 6583 para instituir o Estatuto da Família, definindo a "entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher".³²

Assim como a homossexualidade feminina, parece-me que um casal formado por duas mulheres é mais ou melhor aceito pela sociedade do que dois homens. Ao olhar infantil, a constituição de uma família ainda está muito relacionada com a reprodução, sendo assim, uma união familiar que possui pelo menos uma mulher, torna-se possível a geração de um bebê, enquanto uma união de gays a tal ocorrência é difícil de imaginar ou mesmo de entender, uma vez que a adoção é uma temática ainda pouco debatida na infância quando esta não é uma realidade vivida pelas crianças.

Aqui é que pode entrar o poder da arte e a literatura em si, levantando e levando questões importantes para debate em seus/suas leitores/as. Cristina Maria Rosa (2012, p. 35), ao pontuar sobre a literatura, expõe que

A formação de um sujeito não preconceituoso – que observa o mundo não apenas de seu universo cultural herdado e busca incluir a lógica do outro nas relações de pertencimento – pode emergir a partir de processos de letramento, compreendido aqui como o uso qualificado, na escola e fora dela, de saberes conquistados a partir da leitura e da escrita.

Assim, operando com a literatura como fruição, deixando que ela forneça à criança subsídios para a produção de sentidos com base em suas experiências, principalmente junto à sua família, pode auxiliar em uma formação longe de padrões rígidos quanto aos modos de ser no mundo em que vivemos. Por vezes, acredito que é na literatura para crianças que elas tomam contato com o mundo, conhecem diferentes realidades e, inevitavelmente, aprendem a ser, fazer, saber e conviver. Entretanto, os livros são apenas uma parte pequena das pedagogias que as crianças estão circunscritas; sendo assim, é uma parcela da sua formação cidadã. Além disso, é o preconceito do adulto que acaba sendo projetado na criança, não sendo algo natural dela.

Constantina Xavier Filha (2007, p. 49) chama a atenção para o fato de que as famílias “são espaços eminentemente generificados, ou seja, nelas se estabelecem os espaços de mulheres e homens, como seres de identidade de gênero, feminina ou masculina, e é também espaço de constituição de subjetividades”. Nesse sentido, a autora destaca a importância de,

³² Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

na Educação Infantil, a escola conhecer as famílias das crianças, pois precisará interagir com elas. "Conhecê-las e entender sua constituição, sua problemática, sua realidade, pode ajudar a compor estratégias de aproximação e trabalho coletivo" (XAVIER FILHA, 2007, p. 53).

É nessa primeira etapa da Educação Básica que a criança passa mais parte do tempo, geralmente 6 horas do seu dia, e desenvolve competências e habilidades que serão de grande importância mais tarde, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A participação das famílias na escola nessa fase fortalece os processos educativos, mostrando como a escola e a família trabalham juntas em prol das crianças.

E como observa Thayz Athayde (2018, p. 349), "que possamos aprender a escapar, cuspir e encharcar a infância com outros saberes, com outras formas de vi(a)das que não sejam sufocadas pela cisheteronormatividade". Tornar a diversidade uma temática presente e constantemente atualizada na família e na escola, assim como na igreja e nos demais espaços por onde as crianças transitam, interagem e aprendem.

6.5 “Na minha escola as crianças acham que a cor de menino é azul e cor de menina é rosa!”: feminilidades e masculinidades nos primeiros anos de vida



Figura 17 - Crianças montando as partes dos corpos de desenhos de meninos e meninas.
Fonte: Foto de Dário Gonçalves (15/06/2019).

Desde que as crianças nascem, e em muitas culturas e sociedades antes mesmo desse momento, são capturadas por discursos que tendem a constituir suas expressões de gênero, reafirmando, com base em seu sexo biológico, a construção de uma feminilidade ou de uma masculinidade fixa, por isso no singular. Investimentos em roupas, brinquedos e até mesmo decoração de espaços são pensados principalmente pelas famílias para reafirmar os *scripts* de gênero em torno dos sujeitos infantis.

Debatendo uma atividade em que as crianças tinham que organizar desenhos de corpos juntando as suas partes, problematizei a questão das cores das roupas que acabaram sendo escolhidas:

Pesquisador: E vocês viram as cores das roupas dos desenhos que vocês montaram? A criança que a Cecília montou tem que cor de vestido?

Todas as crianças: Azul!

Pesquisador: E o desenho que a Marina montou, qual a cor da camiseta?

Todas as crianças: Rosa!

Pesquisador: E o que vocês acham dessas cores pra vestir?

Cecília: Tudo bem!

Ana Maria: Eu já vi um homem com camiseta rosa e bermuda rosa.

Pesquisador: E será que alguém zoaria dele por se vestir assim?

Pedro: Eu também já vi e ninguém falou nada!

Cecília: Na minha escola as crianças acham que a cor de menino é azul e cor de menina é rosa.

Pesquisador: E tu concorda com isso?

Cecília: Não... tipo assim, até o uniforme da minha escola tem branco e azul, e a maioria tem azul!

Relatório do Segundo Encontro, 15 de junho de 2019.

Acerca das cores, Cecília analisa o pensamento das outras crianças de sua escola em uma perspectiva que me parece de fora daquele contexto, mostrando como se ela não compartilhasse daquela crença ou mesmo não fizesse parte ou concordasse com o pensamento daquele grupo. Isso indica que a criança é capaz de se posicionar, criticando e questionando determinadas convenções, porém, para que isso ocorra, é necessário um espaço acolhedor e democrático, que oportunize a livre expressão infantil sobre aspectos que a cercam e que, normalmente, não a deixam falar.

Nesse sentido, é importante que se perceba que na infância as feminilidades e masculinidades estão em plena construção, e que estas tendem a variar conforme cultura, época e localidade, entre outros aspectos. Porém, a questão norteadora de problematização está quando se investe em uma expressão de gênero hegemônica, no singular, como se existisse apenas uma maneira de ser mulher ou homem. E há de se destacar que, como

Fernando Seffner (2003, p. 137) aponta, mesmo com o projeto dessa hegemonia, nenhum sujeito adulto, mulher ou homem, apresenta “o conjunto completo dos atributos prescritos”.

Como nos sugere Alexandre Toaldo Bello (2006, p. 95), inspirado na liquefação da modernidade de Zygmunt Bauman (2001), “as masculinidades infantis também são líquidas, na medida em que elas não se prendem a estruturas sólidas” – e aqui acrescento também as feminilidades infantis. A construção de expressões de gênero na infância têm se modificado ao passo de que os discursos que as regulam – médico, jurista, midiático, religioso, psicológico – assim como as instituições – família, escola, igreja – também têm sofrido mudanças ao longo do tempo.

Nesse contexto, também é oportuno refletir acerca das performatividades masculinas no Brasil, constituindo os meninos pelas noções de guri a cabra-macho (CAETANO; SILVA JUNIOR, 2018). Além disso, a noção de infância, cuja criança é um sujeito inteiramente pertencente a uma família ou uma escola, faz com que haja a ideia equivocada de que esta partilha das mesmas condições e interesses que suas instituições, o que Rita de Cássia Marchi (2011, p. 402) vai pontuar que

Além das questões de metodologia e interpretação propriamente voltadas ao mundo das crianças, estudar a infância por “mérito próprio” significa resgatá-la da invisibilidade teórica a que está confinada; significa não deduzi-la simplesmente de instituições como a escola e a família ou de seus agentes, pais e professores, até agora, os únicos socialmente habilitados – ao lado dos próprios analistas – para falar “sobre” e “em nome” das crianças.

Cabe aqui também aproveitar para problematizar a fala de Cecília em relação ao uniforme de sua escola de Educação Infantil que, como ela comenta, existe nas cores azul e branco – sendo que a maioria possui azul. Tal temática já foi debatida por Dinah Quesada Beck (2012), que apontou os uniformes escolares como auxiliares na delimitação das identidades de gênero, ao passo que fomenta um investimento nos corpos, na imagem e na aparência, demarcando dois processos recorrentes principalmente nas meninas: o pertencimento e a erotização autorizada.

A construção social do gênero é uma das temáticas apontadas pela UNESCO (2014, p. 30) como pertinentes para discussão com crianças de 5 a 8 anos de idade, propiciando o entendimento a respeito de gênero, sexo e sexualidade, discutindo como esses padrões sociais de gênero tendem a limitar as vivências de homens e mulheres, por meio das ideias-chaves abaixo:

- Famílias, escolas, amigos, meios de comunicação e a sociedade são fontes de aprendizado sobre normas e expectativas de gênero.
- As atividades exclusivas para meninos e meninas são impostas pela cultura e podem ser alteradas.
- As tarefas domésticas cotidianas, de maneira geral, podem ser executadas por homens e por mulheres.
- Meninos e meninas podem participar igualmente das mesmas brincadeiras e jogos.
- Existem diferentes formas de ser menina e menino.

Contudo, ao pensar na inserção de tais debates na escola, logo é possível perceber certa resistência, e de um modo geral, tanto das famílias quanto de grande parte dos profissionais que atuam naquele espaço. Seja por falta de conhecimento a respeito da temática ou pelo acesso a informações que tendem a distorcer conceitos importantes de serem problematizados desde a infância.

Berenice Bento (2011, p. 552) aponta que

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade.

Assim, a produção de corpos cisheterossexuais se dá logo nos primeiros anos de vida, por meio do controle sobre meninos e meninas a respeito de suas brincadeiras, preferências e comportamentos. Nesse sentido, Bento (2011, p. 552) ainda discute que "as reiterações que produzem os gêneros e a heterossexualidade são marcadas por um terrorismo contínuo. Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica".

Na Educação Infantil, assim como se perpetua nos Ensinos Fundamental e Médio, há um interesse velado na constituição de sujeitos que pouco questionem as normas, em que a diferença ainda seja vista como algo anormal e que se distancia do pretendido. As desigualdades na infância não são compreendidas como indicativos de uma não equidade na vida adulta; dessa forma, a produção de estudantes homens e mulheres acontece de maneira padronizada, sem abertura para rompimentos.

Como Constantina Xavier Filha (2011, p. 602) observa

as crianças estão imersas nas representações hegemônicas de feminilidade e masculinidade. Outras possibilidades podem ser produzidas à medida que se promovam debates, diálogos e problematizações a respeito do que parece representar a única verdade. Pretende-se, com isso, desconstruir dicotomias tão fortemente legitimadas nos discursos e nos processos de subjetivação de meninas e meninos.

Cabe aqui também lembrar que em outubro de 2017 o Trio R3, grupo musical formado pelos irmãos Raiany, Rony e Rayssa, cujas idades na época eram 17, 12 e 7 anos, respectivamente, lançaram a canção "Nosso Gênero Vem de Deus", com letra que contrapõe a ideia de que o sexo biológico não define gênero³³

*O bondoso criador fez meninos e meninas
Com o seu imenso amor a palavra nos ensina
Não nasci no corpo errado
O meu criador amado
Desenhou um corpo para mim*

*Sou menina, menina feminina
Sou menino, menino masculino
Não somos acidentes
Nem erros divergentes
Fomos feitos pelo criador*

*Sou menino, diferente das meninas tão legais
Sou menina, feminina isso é lindo e bom de mais
Nosso gênero vem de Deus e não pode ser mudado
Me aceito como sou, vou cumprir o meu chamado*

Na época do seu lançamento, próximo ao Dia das Crianças, houve uma grande repercussão, tanto que os comentários foram desativados em todos os vídeos do canal do grupo no YouTube. Em maio de 2018, o trio lançou o clipe da música, que teve quase um milhão de visualizações dois anos após a canção ser divulgada, com 60% de avaliação negativa. No vídeo, repleto de crianças, há uma clara e intencional separação de meninos e meninas, em um reforço visual para brinquedos e feminilidades e masculinidades em contraste.³⁴

A referida letra da música demonstra bem a confusão conceitual entre sexo biológico, identidade de gênero e expressão de gênero. Ao falar que Deus as fez assim, as crianças indicam que creem na suposta e imposta coerência entre esses três aspectos dos sujeitos, reafirmando serem “meninos masculinos” e “meninas femininas”. Outro trecho afirma que elas “não nasceram no corpo errado”, apontando para a não aceitação ou mesmo existência de pessoas trans; ou seja, a canção expressa bem uma invisibilização da diversidade de manifestações de gênero e sexualidade.³⁵

³³ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Nh_T0CIHIuc>. Acesso em: 22 set. 2019.

³⁴ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vXo7cyfRLAc>>. Acesso em: 9 out. 2019.

³⁵ Tal discurso é consonante com ecoado pela atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damarens Alves, que vem divulgando afirmações que sintetizam a desigualdade de gênero desde a infância, como "Menino

Outro fator que me mobiliza a refletir é a questão que envolve o quanto essas crianças e adolescentes foram orientados a cantarem e também na elaboração do clipe da música; assim como qual o reflexo que essas atuações do presente refletem em seus estudos e irão ecoar em suas juventudes e vidas adultas. Além disso, também me coloco a pensar sobre o poder de influência desse trabalho bem planejado, arquitetado dentro de uma igreja, na influência de outras crianças; e com o seu canal de vídeos, esses sujeitos igualmente se configuram como *youtubers*, sendo produtores de conteúdo *online* e de fácil acesso, especialmente nos dias de hoje, a qualquer pessoa conectada com a internet.

No atual momento político brasileiro, como nos destaca Fernando Seffner (2016, p. 17), esse complexo de questões "tanto pode apontar para um retrocesso, como para criação de novas formas de ativismo em gênero e sexualidade, descortinando novos cenários de pesquisa". Enquanto pesquisador, observo a existência exatamente desses dois (des)caminhos, mas penso que talvez a ocorrência de um tende a instigar a conjuntura de outro.

Michel Foucault (2015, p. 104) indica como uma de suas proposições acerca das relações de poder, "onde há poder há resistência"; e resistências no plural, como "possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício", e que "não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder". Assim, percebo que há poder em ambos os lados e, em consequência, resistência em mesma intensidade.

Ainda no primeiro encontro de mediação de leitura literária, após conversar sobre as cores apresentadas no livro "*Flicts*" (ZIRALDO, 2012) e distribuir um CD para cada criança a fim de ilustrar como naquele simples objeto havia diversas cores refletidas, elas foram listando todas que conseguiam enxergar.

Pesquisador: Um monte de cores, né?!

José Paulo: Tem cor de menino e menina!

Pesquisador: Vocês acham que existe cor de menino e cor de menina?

Cecília: Não.

Marina: Não.

Sérgio: Sim!

José Paulo: Não, eu acho que tem todas as cores, de menina, de menino...

Sérgio: Eu também acho...

Pesquisador: Será que menino pode usar rosa?

Eva: Não...

veste azul e menina veste rosa", "O menino vai pensar: Ela é igual, então pode levar porrada", "A mulher nasceu para ser mãe" e "Ninguém vai nos impedir de chamar nossas meninas de princesas e nossos meninos de príncipes".

José Paulo: Sim! Pode... na minha escola eu ouvi que todo mundo pode usar as coisas de menina, brinquedo de menina...

Relatório do Primeiro Encontro, 1º de junho de 2019.

Eu percebi que, ao dizer que nas cores que o CD refletia havia de menino e de menina, José Paulo quis se referir que ali se apresentavam diversas cores, com tonalidades diferentes. Quando questionei sua afirmação, ele volta a se expressar falando que não achava que existia cor de menino e cor de menina, pois existem todas, inclusive essas. Em seguida, a criança ainda comenta que na sua escola já ouviu dizer que todas as pessoas podem usar as “*coisas de meninas, brinquedos de meninas*”.

Como afirma Lise Eliot (2013, p. 132), "não se pode negar que meninos e meninas são naturalmente impelidos para brinquedos diferentes. Mas isso não significa que os fatores sociais não ajudam a moldar suas preferências". Tais apontamentos me permitiram pensar em como esse discurso binário presente desde a infância é forte e está intrínseco nesses pequenos sujeitos, dando a eles até certo trabalho em explicar que já conseguem questionar e não concordar com tais convenções. Isso também me faz perceber em como eles não são motivados e se expressarem a fim de emitirem suas próprias opiniões sobre determinadas escolhas que envolvem a si mesmos, como roupas, brinquedos, brincadeiras, etc.

Como Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 83) aponta

As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: masculino/feminino, branco/negro/ heterossexual/homossexual. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam.

A fala de José Paulo também indica que a escola onde frequenta a Educação Infantil problematiza as questões de gênero. Além disso, com base em suas participações nas rodas de conversa dos dois encontros da pesquisa em que ele estava presente, assim como com relatos de sua tia, pude perceber como a família da criança também é bastante empenhada nessa desconstrução dos *scripts* de gênero.

Jane Felipe (2019, p. 242), explicando sobre os *scripts* de gênero com o qual opera, destaca que

Os *scripts* podem ser entendidos como composições, tramas sutis e ao mesmo tempo complexas, quase sempre negociáveis que integram, embasam e constituem as identidades de gênero e as identidades sexuais. Estas, por sua vez, devem ser aqui entendidas como não fixas, não permanentes, mas fluidas, dinâmicas, contraditórias. Além disso, é sempre importante lembrar que os conceitos escorregam, são provisórios e não dão conta da complexidade dos sujeitos.

Observando que os corpos já são interpelados pelos arranjos de gênero mesmo antes do nascimento, Marcio Caetano (2016, p. 171-172) acredita na infância como um ciclo “em que se dão adestramentos fundamentais para continuar o processo de fabricação de corpos sexuais iniciados com a imagem do ultrassom, as simpatias populares e até mesmo a visão de sexo anatômico no momento do nascimento”.

Há vários níveis a serem sensibilizados, tocados e transformados, como aponta Daniela Auad (2018, p. 81-84), para que o desejo de relações de gênero igualitárias seja satisfeito gradativamente na Educação: (i) legislação; (ii) sistema educativo; (iii) unidades escolares; (iv) currículos; (v) interação entre professoras, professores, alunos e alunas; (vi) capacitação e formação profissional; (vii) paridade do professorado; e (viii) livros didáticos.

Cabe destacar aqui o papel da literatura como fruição e sua importância no fomento ao debate com as crianças acerca da diversidade e o tensionamento dos *scripts* de gênero. Contudo, é preciso estar atento à qualidade literária das obras, visto que como a temática do respeito à diferença está bastante em alta nos últimos anos, há um forte investimento em materiais que se dizem literatura, mas que na verdade são livros paradidáticos, como já discutido anteriormente nesta dissertação. Acima de qualquer ensinamento que possa vir a propor, as obras literárias devem proporcionar um contato com a arte, um prazer vindo com as palavras, sejam estas lidas ou ouvidas.

Por vezes, supomos que as tais “coisas de menina” e “coisas de menino” habitam apenas as infâncias e vão desaparecendo na medida em que nos tornamos adultos. Contudo, os textos do e-book “*Coisas de Infância*”, organizado por Cristina Maria Rosa e Ieda Maria Kuntz de Oliveira (2019), produzidos por estudantes do curso de Especialização em Educação da FaE/UFPel, mostram como os *scripts* de gênero que interpelaram seus primeiros anos de vida ainda permanecem presentes em suas memórias e em seus pensamentos. O trabalho das professoras verificou que por meio da literatura foi possível tanto conhecer e refletir sobre feminilidades e masculinidades construídas na infância quanto escrever narrativas com lembranças desse período da vida resgatando vivências sobre brinquedos, brincadeiras e imagens generificadas.

Uma das atividades lúdicas realizadas nos encontros, precisamente a desenvolvida no segundo, implicava na confecção de um monstro rosa feito com lã e EVA. Este era o protagonista de um dos livros lidos, “*Monstro Rosa*” (DIOS, 2016), cujas crianças demonstraram bastante agrado. Ao propor a produção da personagem, não houve tipo algum

de resistência por parte dos meninos pela cor que seria utilizada – o fato é que no livro também havia um monstro azul, como um coadjuvante na história.

A elaboração do monstro rosa foi bem satisfatória, pois as crianças que confeccionaram e era algo que podiam levar para suas casas de lembrança e como um brinquedo novo. Durante a confecção, houve muitas risadas na constituição do personagem, pois nem todos ficavam iguais em medidas e tamanhos, e as próprias crianças se lembraram da história “*Todos zoam todos*” (DIPACHO, 2016) e como todos somos diferentes.

Portanto, entendo que se o discurso de que azul é cor de menino e rosa é cor de menina está presente no imaginário infantil é porque as crianças aprendem tais noções, na medida em que são interpeladas por outros sujeitos ou espaços com este pensamento. Contudo, penso que se elas aprenderam tal questão, como algo correto e inquestionável, também podem aprender que as cores não indicam gênero, assim como que apontar diferenças entre os homens e mulheres está no caminho oposto para a conquista dos mesmos direitos a ambos.

Na Educação Infantil, a questão do binarismo ainda é bastante percebida, mesmo com as recentes mudanças e tomadas de consciência de muitos/as profissionais da área. Esses investimentos em uma equidade de gênero na infância são deveras importantes, uma vez que vão influenciar diretamente nos próximos anos na escola, nos Ensinos Fundamental e Médio. Afinal, “*toda a aprendizagem é também uma desaprendizagem*” (BRITZMAN, 2016, p. 105).

Contudo, seria preciso repensar o reforço de uma masculinidade hegemônica nos meninos, pois, como relata Luciano Ferreira da Silva (2012), acerca do desempenho e distanciamento escolar entre ambos os gêneros, há uma relação de tal fato com a construção e a manutenção dessa masculinidade, um tanto tóxica para a criança, tornando realidade a colocação dos sujeitos masculinos em posição inferior aos sujeitos femininos no processo escolar.

Que essa primeira etapa da Educação Básica possa efetivamente contribuir para a construção das identidades e das subjetividades das crianças, com seus direitos garantidos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil – por meio de atividades e experiências que incluam, e não integram, segregam ou excluam.

7 TODOS NÓS NASCEMOS PELADOS E O RESTO É DRAG³⁶

Longe de pensar em uma conclusão acerca de temáticas em constante movimento e transformação cultural, histórica e social das quais operei nesta pesquisa, faz-se preciso neste momento tecer algumas considerações acerca do processo investigativo ao qual me detive ao longo do período deste Mestrado em Educação, na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, dentro do eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*.

Esta dissertação operou com uma bricolagem de conceitos – Educação, infâncias, literatura para crianças, *scripts* de gênero e arte *drag* – porém o foco sempre esteve na primeira, pensando como estes conceitos articulam em um processo educativo mais democrático e respeitando os direitos humanos, concebendo a própria problematização como uma forma já de intervenção.

Nesse sentido, pude observar, a partir de provocações vindas da literatura, como as crianças estudantes da Educação Infantil são capturadas pelos *scripts* de gênero, e até de que forma conseguem, a pequenos passos, romper com essa norma. E acredito na possibilidade das crianças participantes da pesquisa levarem para outros espaços e instituições os debates emergidos nas rodas de conversas realizadas nos encontros.

O objetivo nunca foi criar, descobrir ou despertar crianças *queer*, mas talvez desestabilizar algumas ideias infantis que ainda estavam em desenvolvimento nelas sobre questões de gênero, fomentando um espírito democrático, livre e longe de padrões rígidos que normatizam quem e como podem ser e estar no mundo. Assim, os momentos de roda de conversa se configuraram como situações de compartilhamento e escuta ativa de minha parte, a fim de que os participantes da pesquisa pudesse falar o que e como quisessem.

Ter operado com a *drag* como mediadora de leitura literária me fez perceber como as crianças pequenas já compreendem a performatividade de gênero, uma vez que perceberam a montagem da *drag* e a interpretaram como uma fantasia, algo não natural e com atos intencionais. Além disso, tal experiência de contato com essa arte também despertou nelas a curiosidade do processo identitário, promovendo, de certa forma, uma reflexão sobre suas próprias identidades que estão sendo constituídas.

O controle dos corpos é algo que tenho notado em muitas pesquisas sobre infâncias nos últimos anos, e aqui nesta investigação não foi diferente. Tal aspecto apareceu aliado a discursos (re)produzidos na infância de modo quase que automáticos, podendo ser repensados

³⁶ Tradução do trecho “*We’re all born naked and the rest is drag*” da música “Born Naked” de RuPaul (2014). Disponível em: <<http://www.letras.mus.br/rupaul/born-naked>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

facilmente com alguma intervenção questionadora. De maneira geral, a temática interpela todos os sujeitos desde a mais tenra idade, e foi visível como tanto meninos quanto meninas são capturados por esse disciplinamento binário.

Outra questão cada vez mais problematizada é a paternidade, porém ainda pouco discutida a partir do ponto de vista das crianças. O debate acerca dessa temática emergiu de maneira natural, mostrando como o papel do pai tem sido desenvolvido de variadas formas nas famílias contemporâneas e de que maneira isso tem sido entendido por filhos e filhas. Afinal, o que é ser pai nos dias de hoje e como isso tem afetado não só as mães e as crianças, mas a noção de família de uma maneira geral?

A família foi outra questão emergida pelas participantes desta pesquisa. Percebi como há uma questão de teoria e prática, isto é, as crianças até ouvem falar e por vezes sabem da existência de diversas constituições familiares diferentes, porém só quando se estabelece o contato direto com pelo menos uma união não convencional ou tradicional é que elas compreendem, por exemplo, as variadas manifestações de sexualidade dos sujeitos. O entendimento acerca de afeto e amor romântico também foi debatido.

Por fim, as expressões de gênero não poderiam deixar de serem discutidas em uma roda de conversa com crianças, tendo em vista que elas estão em plena construção de suas feminilidades e masculinidades. Rodeadas pelos *scripts* de gênero que tendem a ditar como devem se comportar e conduzir seus desejos, meninos e meninas desde cedo percebem tal organização do mundo e também, muitas vezes, propõem uma negociação a fim de poderem ir além do que se espera delas, mostrando-nos como podem ser transgressoras.

Portanto, acredito que os cinco ensaios de análise desta dissertação não emergiram senão pelos tensionamentos provocados pela literatura: se a *drag* não estivesse lendo livros para crianças; se não houvesse a personagem gota d'água em uma história; se não tivesse a situação de contar um segredo em uma obra; se não discutisse a relação entre dois protagonistas em outra narrativa; e se não apresentasse as cores de maneira tão instigante em um enredo original. Assim, considero que realmente a literatura para crianças, por meio da mediação de leitura literária realizada pela *drag*, pensando nas infâncias e no modo como estas são interpeladas pela Educação, desestabilizou saberes e promoveu discussões acerca dos *scripts* gênero de maneira ética e responsável.

Deste modo, os *scripts* de gênero, assim como muitos enredos e cenas da vida, colocam as crianças como coadjuvantes de suas próprias narrativas, por vezes, até mesmo como figurantes. Contudo, com a análise dos resultados desta pesquisa, por meio dos discursos das crianças sobre performatividade, controle dos corpos, paternidade, família e

expressões de gênero, formulo aqui a ideia de cinco movimentos que seriam divididos entre captura e rompimento dos *scripts* de gênero na infância.

A captura envolveria três movimentos: (i) a aprendizagem, em que a sociedade com suas instituições (família, escola, igreja) ensina à criança os modos de ser homem ou mulher; (ii) a percepção, que envolve quando o sujeito infantil se dá conta de como o gênero organiza a cultura e o meio social onde vive; e (iii) a (re)produção, simbolizando os momentos em que a criança repete essas normas e também as aponta para outros sujeitos, indicando como (in)adequados determinados comportamentos ou preferências.

Já a ruptura, aconteceria a partir de dois movimentos: (i) a negociação, quando a criança começa a criar outras formas de ser menino ou menina, tensionando ou mesmo rompendo com alguns *scripts* de gênero rigidamente estabelecidos pela cultura, indo assim na contramão das expectativas da sociedade; e (ii) a subversão, representando as atitudes e os discursos infantis que questionam e se posicionam de maneira confiante e segura perante as normas, confrontando as ideias de que podem ou não podem realizar determinadas atividades exatamente por serem meninos ou meninas, por exemplo.

Penso que, mais importante do que as crianças compreenderem os *scripts* de gênero aos quais são capturadas, entendendo assim a constituição de suas feminilidades e masculinidades e, em sentido macro, a organização da sociedade em que vivemos, seria elas conseguirem romper com essas expectativas, possibilitando que escrevam os seus próprios *scripts* e, mais do que isso, firmem um protagonismo em suas narrativas de vida.

Porém, tenho ciência de que tal movimento de transgressão a essas normas propostas e impostas pela sociedade não são fáceis na infância, visto que as crianças ainda são sujeitos que não são muito ouvidos, e seus discursos são, na maioria das vezes, desconsiderados. Além disso, as instituições as quais elas participam e transitam se configuram como grande parte dessa dificuldade, tendo em vista que muitas famílias, escolas e igrejas, entre outras, tendem a apresentar noções conservadoras e rígidas sobre as questões que envolvem gênero, assim como sexualidade.

Por vezes, observo como algumas dessas instituições citadas tentam repensar posturas a fim de atender à demanda de (des)construção de aspectos culturais, históricos e sociais construídos sobre gênero nos primeiros anos de vida. Contudo, sem um esforço em rede, ainda é visível a dificuldade do sucesso desse novo olhar quando apenas uma delas se propõe a fomentar na criança um protagonismo sem se ater nas convenções cisheteronormativas.

Tendo isso em vista e frente ao atual cenário, não tenho dúvidas quanto ao papel fundamental que a Educação desempenha na formação cidadã dessa infância em plena

construção. O que lamento é quando o espaço da Educação Infantil não conta com docentes preparados/as para um trabalho pelos Direitos Humanos, pela equidade de gênero, pelo desenvolvimento de competências e habilidades que fomentem nas crianças o perfil pesquisador, que ensinem a aprender e que, acima de tudo, abordem a diversidade humana de maneira a minimizar todos os tipos de discriminação, preconceito e violências.

Acredito que a literatura atuou como uma grande tensionadora dos ensaios de análise, como um instrumento de prazer e provocação junto às crianças, trazendo conforto e segurança para o debate sobre as temáticas que emergiram nas rodas de conversa. Sendo assim, operar com a literatura infantil poderia ser uma potente maneira para se trabalhar com as questões de gênero, uma vez que algumas obras conseguem ilustrar bem as desigualdades e oportunizar pensamentos, questionamentos e reflexões não somente às crianças, mas também aos adultos, acolhendo a dúvida sobre as pedagogias da narrativa de suas vidas que tendem a produzir identidades e verdades.

Dessa maneira, acredito que perceber, (re)produzir e negociar a vivência dos *scripts* de gênero desde e na infância é um caminho possível para subverter essas normas acerca do ser e se fazer homem ou mulher na juventude e na vida adulta. Longe de ser prescrição ou regra, penso que confrontar o que nos normatiza e normaliza enquanto crianças abre a possibilidade de uma experiência mais democrática e libertária mais tarde.

Nesse sentido, as expectativas para meninos e meninas que diferenciam suas experiências de vida na infância provocam pensamentos e atitudes que se relacionam diretamente com a desigualdade de direitos e deveres quando adultos. Assim, ficaria claro que o trabalho com a equidade de gênero precisa começar desde a mais tenra idade, em todos os espaços educativos, a fim de naturalizar uma posição igualitária entre as crianças para se desenvolverem com competências e habilidades que as garantam a preservação das mesmas oportunidades pessoais, acadêmicas e profissionais.

Contudo, tenho a ciência de que esta dissertação deixa algumas lacunas abertas; e espero que estas possam servir de mobilização para a exploração de outros/as pesquisadores/as, assim como a oportunidade de um aprofundamento maior em cada ensaio de análise visando uma transformação em artigos para publicação em periódicos. Referente ao que esta dissertação mudou em mim, eu poderia afirmar que os elementos operados aqui tomaram novas formas em meu pensar, novos significados.

Vejo como é preciso deixar de lado velhas convenções e estar aberto a novos conhecimentos e desafios. Por vezes, tenho pensado que talvez docentes precisem que “extrapolar” as suas questões pessoais tendo em vista o compromisso profissional com a

Educação, operando mais com a ética do que com a sua moral, assim como se posicionar perante o que está interpelado pelos processos educativos, uma vez que há diferença entre ser parcial e ser neutro.

Tenho também procurando pensar diferentemente de discursos que têm ecoado bastante, sobretudo nas redes sociais, apontando que vivemos tempos de retrocessos, principalmente na Educação. Ao pensar nessa lógica e concordando com ela, eu estaria me retirando desse cenário, pois são nestes tempos que me insiro, que produzi minha dissertação e outras pesquisas procurando fomentar os debates sobre gênero e sexualidade. Assim, prefiro pensar que os tempos que vivemos são de discussão, de jogos políticos em que damos tanto passos para frente quanto para trás, envolvendo-nos em avanços e retrocessos. E tudo isso faz parte do jogo das certezas provisórias com as quais operamos.

Por meio da elaboração desta dissertação, pude aperfeiçoar meus conhecimentos tanto acerca das temáticas pesquisadas quanto dos processos de pesquisa, produção e análise de material empírico. Eu também tive a oportunidade de participar de eventos de abrangência estadual, nacional e internacional divulgando minhas pesquisas paralelas e também conhecendo outras, além de ter estudos publicados em livros e periódicos. Sendo assim, esta dissertação me possibilitou o desenvolvimento de competências que me transformaram em um profissional mais qualificado para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da Educação.

Por fim, penso que uma contribuição, se é que posso cogitar essa ideia, para a Educação que minha investigação apresentada nesta pesquisa deixa – porque se faz necessário destacar que esta trajetória não faz parte de um requisito para obtenção de título de Mestre em Gênero e Sexualidade, mas sim em Educação – seria a de compreender que é nessa fase da vida – nas infâncias – que os *scripts* de gênero são inscritos e promovidos de forma importante na educação das crianças, podendo afetá-las em outras fases da vida.

Portanto, acredito no valor da suspeição de todo o processo pedagógico atrelado às práticas na Educação Infantil, investindo em formação docente e mobilizando uma rede protetiva para as infâncias, a fim de que as crianças aprendam a empatia e a ética, estando imersas em ambientes acolhedores e seguros, democráticos e laicos, desfrutando de experiências outras e exercitando seus plenos papéis de cidadãos deste mundo desde que nascem.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **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: ABGLT, 2016.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)
- ABREU, Lua Lamberti de. **Pe-drag-ogia como modo de tensionar/inventar territórios educacionais heterotópicos.** 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- ABREU, Lua Lamberti de; MAIO, Eliane Rose. Protagonismo queer: nossas histórias são contadas por quem? In: MAIO, Eliane Rose (Org.). **Gênero e Sexualidade: interfaces educativas.** Curitiba: Appris, 2018. p. 107-119.
- AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALFAGEME, Erika; CANTOS, Raquel; MARTÍNEZ, Marta. **De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción.** Madri: Plataforma de Organizaciones de Infancia (POI), 2003.
- AMARAL, Yuri. **Yala e a teia da existência.** Foz do Iguaçu: [s.n], 2018.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Etapas do processo terapêutico: Um estudo exploratório. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 9, n. 1. p. 1-21, jan./abr. 1993.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travesti na Escola: Assujeitamento e/ou Resistência a Ordem Normativa.** 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2012.
- ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil.** 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARIÈS, Phillippe. **História social da criança e da família.** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

ATHAYDE, Thayz. Infância e cisheteronormatividade. In: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe da Solva Ponte de; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Gênero, Sexualidade & Geração**: intersecções na educação e/m saúde. Aracajú: EDUNIT, 2018. p. 333-351.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

AZEVEDO, Ricardo José Duff. **Como o ar não tem cor, se o céu é azul?** Vestígios dos contos populares na literatura infantil. 1997. 324 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKER, Roger. **Drag**: a history of female impersonation in the performing arts. New York: New York University Press, 1994.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARTLETT, Frederic Charles. **Remembering**: A study in experimental and social psychology. New York: Cambridge University Press, 1932.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou?** embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos**: homens por vir? 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. p. 175-182.

BEM, Sandra Lipsitz. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. **Psychological Review**, 88(4), p. 354-364, 1981.

BENTO, Berenice. Heterossexualidade e poder. In: BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis. v. 19, n. 2, p.549-559, maio/ago. 2011.

BORDEAUX, Bela. **Tenho dois papais**. Independente: Belo Horizonte, 2015.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230039, 2018.

BOWLBY, John. The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. **The International Journal of Psychoanalysis**, n. 21, p. 154-178, 1940.

BRAGANÇA, Lucas. **Desaqueando a história drag**: no Mundo, no Brasil e no Espírito Santo. Vitória: Edição Independente, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2017**. Notas Estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_e_statisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Coordenação Nacional de Saúde do Homem. **Relatório da Pesquisa Saúde do Homem, Paternidade e Cuidado Brasil – III etapa**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portalquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/agosto/16/Relatorio-Brasil-Pesquisa-Saude-do-Homem-III-etapa.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2019.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRITZMAN, Deborah P. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 83-111.

BRITZMAN, Deborah P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BRITZMAN, Deborah P. Professor@s e Eros. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 53-62, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive mimits of "sex"**. New York: Roudedge, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. (Sujeito e História)

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004.

CADEMARTORI, Lígia. Literatura Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 199-200.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).

CAETANO, Marcio. Os gestos do silêncio para esconder as diferenças. In: SEFFNER, Fernando [et al]. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**. Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-97.

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

CAETANO, Marcio; RODRIGUES, Alexsandro; NASCIMENTO, Cláudio; GOULART, Treyce Ellen (Orgs.). **Quando ousamos existir: itinerários fotobiográficos do movimento LGBTI Brasileiro (1978-2018)**. Rio Grande: FURG, 2018.

CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço (Orgs.). **De guri a cabra-macho: masculinidades no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018.

CELEDÔNIO, Pricila; GRADELA, Alilian. A biblioteca e a Formação de Leitores. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 129-144.

CALORMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da Rocha. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, p. 173-188, 2016.

CAMINHA, Melissa Lima; PAGÈS, Judit Vidiella. Payasas Mujeres y Mujeres Payaso: el travestismo en la payasaria. **Visualidades**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 143-170, jan./jun. 2017.

CAMPANA, Nathalia Sato. **O ato político por trás da drag queen: desmontando o essencialismo dos gêneros**. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2017.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 - 263.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 211-212.

CARDOSO, Manuela Castelo Branco de Oliveira. **Nedda, Colombina, Matusquilla e Zerpina**: ensaios entre palhaçaria e ópera. 2018. 232 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

CARLSON, Marvin. A. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

CARRASCO, Walcyr. **Meus dois pais**. São Paulo: Ática, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. **GÊNERO**: O que é e o que não é ideologia. Vamos entender? Biblioteca Digital Escolas Plurais, 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/escolasplurais/contents/noticias/didaticos/o-que-e-e-o-que-nao-e-ideologia-de-genero/Gnerooqueeideoideologia4.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil**: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CASSOL, Léia. **Uma História Apaixonada**. Porto Alegre: Cassol, 2009. (coleção Histórias da Miroca)

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.

CHIDIAC, Maria Teresa Vargas; OLTRAMARI, Leandro Castro. Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração da identidade queer. **Estudos de Psicologia**. 9(3), 2004. p. 471-478.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura Infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Quíron, 1981.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 23-60.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics**: The Creation of Mods and Rockers. London: MacGibbon & Kee, 1972.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Org.). **Dicionário crítico de gênero**. 2. ed. Dourados: UFGD, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infânilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. 619 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CORRAZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Angelo Brandelli; BANDEIRA, Denise Ruschel; NARDI, Henrique Caetano. Avaliação do preconceito contra diversidade sexual e de gênero: construção de um instrumento. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 32, n. 2, p. 163-172, jun. 2015.

COSTA, Angelo Brandelli; NARDI, Henrique Caetano. O casamento "homoafetivo" e a política da sexualidade: implicações do afeto como justificativa das uniões de pessoas do mesmo sexo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 23(1): 137-150, jan./abr. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Scripts de gênero e a construção das feminilidades negras na literatura para crianças pequenas**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COUTINHO, Fernanda. Aprendizado da Leitura na infância. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 65-80.

CROWTHER, Kitty. **Meu amigo Jim**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

DE LAURETIS, Teresa. "A tecnologia de gênero". In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 73-79.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Lisboa: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques; 1983; "Letter to a Japanese Friend". In: DERRIDA, Jacques; KAMUF, Peggy (ed.). **A Derrida Reader: Between the Blinds**. New York : Columbia University Press, 1991. p. 271-276.

DIAS, Maria Berenice. Família homoafetiva. **Bagoas** - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 2, n. 03, p. 39-64, nov. 2012.

DIOS, Olga de. **Monstro Rosa**. São Paulo: Boitatá, 2016.

DIPACHO. **Todos zoam todos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.

DORLIN, Elsa. **Sexo, gênero y sexualidades**. Introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Nueva Visión, 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DUQUE, Tiago. **Gêneros incríveis: um estudo sócio-antropológico sobre as experiências de (não) passar por homem e/ou mulher**. 2. ed. São Paulo: Devires, 2019.

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENDE, Michael. **A História Sem Fim**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993. (Comunicação & Linguagens 7)

FABRETTI, Fábio Fabrício. **Isabelita a Menina dos Patins**. Rio de Janeiro: Litteris, 2013.

FARFUS, Daniele. **Espaços educativos: um olhar pedagógico**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos

da; SOUZA, Nadia Geisa Silveira de; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 31-45.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, Gênero e Infância: Limites e Possibilidades de uma Metodologia em Construção. **Revista Textura**, Canoas, n. 19-20, 2009. p. 4-13.

FELIPE, Jane. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. In: **V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul**, 2004, Curitiba. Anais. CD-ROM.

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero na educação infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**, ANO XIV, n. 48. Porto Alegre: Artmed, jul./set. 2016. p. 4-7.

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 238-250.

FELIPE, Jane; GALET, Carmen. Maus-tratos emocionais e formação docente. In: CASAGRANDE, Lindamir; LUZ, Nancy (Org.). **Entrelaçando Gênero e Diversidade**: violência em debate. Curitiba: UTFPR, 2016. p. 85-100.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 31-40. (Projetos & práticas pedagógicas)

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016.

FINCO, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 159-180.

FINCO, Daniela; VIANNA, Claudia. Meninas e meninos na Educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu** (33), p. 265-283, jul./dez. 2009.

FIPE. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. **Relatório da Produção e Vendas do Setor Editorial Brasileiro 2019** – ano base 2018. Disponível em: <<http://pesquisaeditoras.fipe.org.br/Home/Download/81ab0b04-dd89-4856-8ca3-0d2f8c4a895c>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; CAMPOS, Claudinei José Gomes; TURATO, Egberto Ribeiro. Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não-dirigidas de questões abertas por profissionais da saúde. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, p. 812-820, out. 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, mar. 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantil. In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela (Orgs.). **Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento, 2016. p. 16-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUCHS, Ana Carolina Müller. **Palhaçaria feminina e práticas pedagógicas parodísticas**. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FURLANI, Jimena. Ideologia de Gênero - Parte 1/6 - Quem criou, por que e para que? **YouTube**, 14 de julho de 2016. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5ro1O1010v8>>. Acesso em: 20 ju. 2018.

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"**? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <http://drive.google.com/file/d/0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM/view>. Acesso em: 10 out. 2019.

FURLANI, Jimena. Pressupostos teóricos e políticos de uma Educação Sexual de respeito às diferenças – argumentando a favor de um currículo pós-crítico. In: FURLANI, Jimena (Org.). **Educação Sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Florianópolis: UDESC/SECAD/Ministério da Educação, 2008. p. 43-57.

GAGNON, John; SIMON, William. **Sexual Conduct: The Sexual Sources of Human Sexuality**. Chicago: Aldine, 1973.

GONÇALVES, Manoela de Calazans. **Scripts de gênero e as brincadeiras na educação infantil**. 2017. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2017.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa (Orgs.). **História do Movimento LGBT no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2018.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. Contação de histórias. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 75-76.

GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane, GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013. p. 17-27.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar (Orgs.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. Canoas: Ulbra, 2017. p. 219-228.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu** [online]. 2004, n. 22, p. 201-246.

HOHENDORFF, Jean Von; HABIGZANG, Luísa Fernanda; KOLLER, Sílvia Helena. Violência sexual contra meninos: dados epidemiológicos, características e consequências. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 395-416, jun. 2012.

HORTA, Maria Helena. Perspectiva educacional: o desafio de ser educador de infância perante a criança em risco. In: ANICA, Aurízia; FREIRE-RAPOSO, Sofia. (Org.). **Crianças em Risco: um olhar multifacetado**. Universidade de Algarve: Soroptimist Internacional Clube de Tavira, 2017.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaif, 2010.

HUNTY, Rita Von; MONTEIRO, DaCota. FILME DE DRAG (?) feat. Dacota Monteiro. **YouTube**, 12 de março de 2019. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=RdnVJQLK_5U&t=486s>. Acesso em: 15 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

IZIDRO, Lúcio; FELIPE, Jane. O que precisamos saber sobre pedofilia e pedofilização: aspectos médicos, jurídicos e culturais. In: SÁ-SILVA, Jackson Ronie; SANTOS, Marcos Eduardo Miranda; SILVA, Yuri Jorge Almeida da (Orgs.). **A discussão da pedofilia no campo da Educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 23-40.

JAMES, Alison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, p. 208-230, set. 2009 / mar. 2010.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. Literatura infantil e educação infantil: Um grande encontro. **Cadernos de formação: Formação de professores. Educação Infantil, princípios e fundamentos**. São Paulo: Unesp, v. 3, 2010, p. 135-142.

KLEIN, Carin. **Biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades para uma 'infância melhor'**. 2010. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

KOGUT, Eliane Chermann. **Crossdressing Masculino: Uma Visão Psicanalítica da Sexualidade Crossdresser**. 2006. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000. (Educação em Ação)

LAJOLO, Marisa. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 113-126.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. Uma introdução aos Estudos Transgêneros. 2. ed. Curitiba: Movimento Transgente, 2017.

LANZ, Letícia. Por que tenho medo de lhe dizer quem sou. In: RIBEIRO, Paula; MAGALHÃES, Joanalira; SEFFNER, Fernando; VILAÇA, Teresa (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa(ções) nos espaços de educação**. Rio Grande: FURG, 2018. p. 49-67.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEGUIÇA, Michele Lopes. “**Atira no coração dela**”: corpos e *scripts* de gênero na Educação Infantil. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2019.

LEITE, Marcia. **Olívia tem dois papais**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LEVY, Gary D.; FIVUSH, Robyn. *Scripts and gender: A new approach for examining gender-role development*. **Developmental Review**, 13(2), p. 126-146, 1993.

LEWIS, C. S. Três maneiras de escrever para crianças. In: LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nármia**: volume único. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. p. 739-751.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 25(2): 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUHMANN, Suzanne. *Queering/Queryng Pedagogy? Or, Pedagogy is a Pretty Queer Thing*. In: PINAR, Willian (Org.). **Queer Theory in Education**. New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, 1998. p. 141-155.

MACEDO, Elisabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Nélia Mara Rezende; SANTOS, Núbia de Oliveira; FLORES, Renata Lucia Baptista; PEREIRA, Rita Marisa Robes. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, Rita Marisa Robes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 87-107.

MACHADO, Marina Marconde. Dez passos adultos na direção da criança performer. In: **VI Congresso ABRACE - "Arte e ciência: abismo de rosas"**, 2010, São Paulo. Memória Abrace Digital. São Paulo: ABRACE/ECA-USP, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, maio/ago. 2010. p. 115-138.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 249-281, jan./jun. 2005.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, n. 37, p. 387-406, jul./dez. 2011.

MARSHALL, Rovená Gobbato. **Linguagens documentárias para indexação de literatura infantil e juvenil**. 2009. 113 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARTINS, Lílian. A leitura literária. In: NETTO, Raymundo; LIMA, Lidia Eugenia Cavalcante (Orgs.). **Curso Formação de Mediadores de Leitura**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018. p. 33-48.

MEDEIROS, Thais Dias. **A produção científica sobre estudos de gênero no repositório digital da UFRGS: um estudo bibliométrico**. 2018. 91 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MELO, Rafaela da Silva; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Infâncias Glitz: um estudo sobre as imposições dos concursos de beleza aos corpos infantis. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 245-258, jul./dez. 2014.

MENDONÇA, Fernanda da Silva. **Os scripts de gênero na educação infantil**. 2017. 38 f. Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MENEZES, Magali Mendes de ... [et al] (Orgs.). **Direitos humanos em debate**: educação e marcadores sociais da diferença. Porto Alegre: CirKula, 2019.

MEYER, Carolina Arcari. **Livro "O que é privacidade?"**: uma ferramenta de prevenção da violência sexual para crianças. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alvez (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 49-63.

MINATEL, Isabela. O Mundo Sob A Perspectiva da Criança | Isabela Minatel | TEDxPedradoPenedo. **YouTube**, 13 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VW87Oa14tMQ>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad. Pagu** [online]. 2007, n. 28, p.101-128.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Série Cadernos da Diversidade; 6)

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, set./dez. 2017.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MORAES, Jéssica Tairâne de. **"Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo"**: o que as crianças têm a dizer sobre as violências de gênero. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da Globalização**. Porto Alegre: Vozes, 1998.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

BERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação**: a fruição literária em questão. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDERBROECK, Michel (Orgs.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 149-167.

OLIVEIRA, Fernanda Bittencourt de. **Literatura Infantil e scripts de gênero**: com a palavra as crianças. 2016. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, Marcio de. **Gênero na literatura infantil**: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Curitiba: Prismas, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Rev. Periódicus**, Salvador, n. 9, v. 1, maio./out. 2018, p. 161-191.

PAIVA, Aparecida et al. **Literatura na infância**: imagens e palavras. Acervos do PNBE 2008 para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2008.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura infantil**: voz de criança. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Princípios; 86)

PALUMBO, Giulianna. **Reconstruindo Amora**: do reflexo à grandeza. São Paulo: Biografia, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos o slogan "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-47.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PASSOS, Úrsula. Sem medo de fazer gênero: entrevista com a filósofa americana Judith Butler. Ilustríssima, **Folha de S. Paulo**. 20/09/2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1683172-sem-medo-de-fazer-genero-entrevista-com-a-filoso-fa-americana-judith-butler.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 177-178.

PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Crianças e discursos sobre os corpos nos cotidianos escolares. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013. p. 211-218.

PENNA, Fernando de Araújo. Programa "Escola Sem Partido": uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 43-58.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PEREIRA, Mara Elisa Matos. **Literatura infanto-juvenil**. Canoas: ULBRA, 2009.

PEREIRA, Rita Ribes. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PERROTTI, Edmir. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, Mônica Correia et al. (Orgs.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2014.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PICCHETTI, Yara de Paula. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 138 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2014.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. **"Histórias de amor para sempre, histórias de amor para nunca mais...": o amor romântico na literatura infantil**. 2009. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José (Orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

PLAN Brasil. **Por ser menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências**. Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil. Resumo Executivo. 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.Org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? **Revista Geni**, n. 16, out. 2014. Disponível em: <<http://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer>>. Acesso em: 22 maio 2018.

PROMUNDO. **Situação da Paternidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Promundo, 2016.

PROMUNDO. **Situação da Paternidade no Brasil 2019: Tempo de Agir**. Rio de Janeiro: Promundo, 2019.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu**: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças. 2011. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

REIS, Mariana Pereira dos; TORRES, Eneida Pena Pereira; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 101, 2016. p. 184-195.

REIS, Toni (Org.). **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BRAGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 213-214.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. Secretaria Executiva da RNPI/ CECIP- Centro de Criação de Imagem Popular. **Relatório Técnico do Seminário Nacional Paternidade e Primeira Infância**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.Org.br/wp-content/uploads/2015/12/RNPI-CECIP_seminario-nacional-2015.pdf>. Acesso em: 9 out. 2019.

RODRIGUES, Alexsandro (Org.) **Crianças em Dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires, 2018.

RODRIGUES, Josilene do Nascimento [et al]. A identidade performática das *drag queens*: uma revisão da literatura. **IV Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais**. João Pessoa. 2013. Disponível em: <<http://www.itaporanga.net/genero/4/gt02/03.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2019.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Cultura Digital e Infâncias: articulações entre crianças, *drag queens* e Educação. **Textura**, Canoas. v. 20, n. 44, p. 190-209, set./dez. 2018.

ROSA; Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane. Uma Diva Dentro de Mim: descobertas femininas sobre *scripts* de gênero no processo de montagem *drag queen*. In: RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas; VILAÇA, Teresa; BRÍCIO, Vilma Nonato de; MENDES, Sandra Karina Barbosa (Orgs.). **Gênero, sexualidade e educação**: problemas contemporâneos. Curitiba: CRV, 2019. p. 65-80.

ROSA, Cristiano Eduardo da; FELIPE, Jane; LEGUIÇA, Michele Lopes. Eu não sou um homem fácil: *scripts* de gênero e sexuais em tela e na educação. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 16, n. 2, mai./ago. 2019, p. 284-300.

ROSA, Cristina Maria. A linguagem literária na infância: ler, ilustrar, reler... **Congresso Internacional de literatura infantil e juvenil**, 2015. p. 1.035-1.048.

ROSA, Cristina Maria. Alfabetização literária: bebês, leitores e livro fascinantes. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para Pensar a Docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 120-142.

ROSA, Cristina Maria. Critérios de escolha: um passinho de cada vez... **Blog Alfabeto à Parte**, 26 de março de 2015. Disponível em: <<http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/03/criterios-de-escolha-um-passinho-de.html>>. Acesso em: 8 dez. 2017.

ROSA, Cristina Maria (Org.). **Escritas, Leitores e História da Leitura**. Pelotas: UFPel, 2012.

ROSA, Cristina Maria. Infância sem literatura: não em casa, na escola menos... In: ROSA, Cristina Maria (Org.). **Escritas, Leitores e História da Leitura**. Pelotas: UFPel, 2012.

ROSA, Cristina Maria; OLIVEIRA, Ieda Maria Kuntz de. **Coisas de Infância** [recurso eletrônico]. Pelotas: Ed. do autor, 2019.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu, 2017.

RUPAUL. **Arrase!:** o guia de RuPaul para a felicidade, a liberdade e a busca por estilo. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. A **“Roda de Conversa” na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis. v. 9, n. 1, p. 04-21, 2001.

SANTOS, Gabriela da Silva. **Gênero, sexualidade e sexismo na educação infantil e sua presença nas produções acadêmicas**. 2015. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Heteronormatividade & Educação. In: PENALVO, Claudia; BERNARDES, Gustavo (Orgs.). **Tá difícil falar sobre sexualidade na escola?** 2. ed. Porto Alegre: SOMOS, 2009. p. 43-54.

SARAIVA, Juracy Assmann. A situação da leitura e a formação do leitor. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-27

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, pp. 327-351, dez. 2012.

SEFFNER, Fernando. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (Org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 227-256.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED SUL**, 2016, Curitiba / PR. Anais da XI Reunião ANPED SUL 2016, 2016. v. 1. p. 1-17.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

SEFTON, Ana Paula. **"Pai não é de uso diário" (?)**: paternidades na literatura infanto-juvenil. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 82-101.

SIERRA, Jamil Cabral; NOGUEIRA, Juslaine Abreu; MIKOS, Camila Macedo Ferreira. Paris still burning? – sobre o que a noção de performatividade de gênero ainda pode dizer a um cinema queer. **Textura**, v. 18, n.38, set./dez. 2016. p. 4-27.

SILVA, Ezequiel; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia**: ponto e contra-ponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVA, Jacilene Maria. **Identidade de gênero**: os atos performáticos de gênero segundo Judith Butler. Recife: Independently published, 2018.

SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, Luciano Ferreira da. **Mind the Gap**: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar de meninos e meninas. 2012. 178 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Regina Broco Lima da. **A roda da conversa na educação infantil**: a constituição da criança como sujeito. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: **21ª Reunião Anual da ANPEd**, Currículo, set. 1998, Caxambu (MG). Disponível em: <<http://bit.ly/2y9aUOg>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A respeito do tempo - lições de autores adultos nos livros para crianças. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos Culturais & Educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: ULBRA, 2015. p. 131-149.

SISTE, Andréa de F. Roda da conversa. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOSTISSO, Débora Francez. **“Como criar meninos e meninas?”**: o governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Tradução Heci Regina Candiani. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Argos, 2)

TATAGIBA, Ana Paula. Masculinidade e heteronormatividade: temas-desafio nas instituições educacionais. **Periódicus**, Salvador, n. 8, v. 1, p. 325-340, nov. 2017 - abr. 2018.

TAVARES, Evelize Cristina Cit. **Gênero e sexualidade na literatura infantil**: mapeando resistências. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TEBET, Gabriela. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

TOMKINS, Silvan. *Script theory: differential magnification of affects*. **Nebraska Symposium on Motivation**, 26, p. 201-236, 1978.

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

TROIANO, Cecília Russo. **Aprendiz de equilibrista**: como ensinar os filhos a conciliar família e carreira. São Paulo, Évora, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **International technical guidance on sexuality education**: An evidence-informed approach. Paris: UNESCO, 2018.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em 13 nov. 2019.

VENCATO, Anna Paula. **“Fervendo com as drags”**: corporalidades e performances de *drag queens* em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. 2002. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2002.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISLEDER, Adriana [et al]... Reading Aloud and Child Development: A Cluster-Randomized Trial in Brazil. **Pediatrics**, v. 141, n. 1, January 2018.

XAVIER FILHA, Constantina. **A Criança, a Família e a Instituição de Educação Infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2. p. 591-603, maio/ago. 2011.

ZAGO, Luis Felipe; GUIZZO, Bianca Salazar; SANTOS, Luís Henrique Sacchi. Problematizações éticas: inquietudes para a pesquisa em educação com gênero e sexualidade. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 189-212, jan./abr. 2016.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Dos enigmas da infância**: transexualidade e tensionamentos dos *scripts* de gênero. 2016. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência na Educação Infantil) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2016.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os *scripts* de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para se pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. Introduzindo a Literatura Infanto-Juvenil. **Perspectiva**. R. Ced. Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 98-102, jan./dez./1985.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZIRALDO. **Flicts**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de Concordância da Instituição



TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

PESQUISA: Educação, infâncias e arte *drag*: a literatura para crianças tensionando os *scripts* de gênero

RESPONSÁVEL: Professor Cristiano Eduardo da Rosa

SUPERVISÃO/ORIENTAÇÃO: Professora Dra. Jane Felipe de Souza

1. NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa de pós-graduação em Educação que tem por finalidade investigar como as crianças compreendem as questões de gênero. Serão realizados três encontros com mediação de leitura literária seguida de roda de conversa e atividades lúdicas, com duração de 60 minutos, cujas histórias serão lidas por um professor licenciado em Pedagogia e com experiência em Educação Infantil.
2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa crianças entre 4 e 6 anos de idade, com suas respectivas famílias, convidadas a se fazerem presentes nas três datas de desenvolvimento da investigação, sempre aos sábados à tarde.
3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao integrar este estudo, a instituição concorda em ceder o espaço da Biblioteca para que ocorram os três momentos de leitura.
4. SOBRE A ATUAÇÃO NO EVENTO: A instituição cede a sala e concorda em não divulgar tal evento, tendo em vista que o mesmo será destinado a um grupo fechado de participantes que serão convidados para fins da pesquisa; levando em conta também a intencionalidade e o ineditismo da produção de conhecimento que relacionada à dissertação do pesquisador responsável.
5. RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade da instituição ou dos participantes.
6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações do local de acontecimento desta investigação são estritamente confidenciais, não sendo divulgadas em hipótese alguma. Os resultados desta pesquisa serão apresentados em congressos, simpósios, seminários, etc.
7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, a instituição estará contribuindo para uma pesquisa no campo da Educação, da literatura e das infâncias.
8. PAGAMENTO: A instituição não terá nenhum tipo de despesa por concordar em participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua concordância.

Após estes esclarecimentos, solicitamos que o responsável pela instituição afirme sua concordância para que participe desta pesquisa.

Para tanto, faz-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Tendo em vista os itens apresentados anteriormente, eu, de forma livre e esclarecida, concordo que a instituição participe desta pesquisa.

Nome da instituição

Nome do responsável pela instituição

Nome do pesquisador responsável

Nome da supervisora/orientadora da pesquisa

Local e data

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o professor Cristiano Eduardo da Rosa, sob a supervisão/orientação da pesquisadora Prof^a Dr^a Jane Felipe de Souza do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos seguintes e-mails:

cristiano1105@hotmail.com

janefelipe.souza@gmail.com

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*drag*)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Educação, infâncias e arte *drag*: a literatura para crianças tensionando os *scripts* de gênero

RESPONSÁVEL: Professor Cristiano Eduardo da Rosa

SUPERVISÃO/ORIENTAÇÃO: Professora Dra. Jane Felipe de Souza

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa de pós-graduação em Educação que tem por finalidade investigar como as crianças compreendem as questões de gênero. Serão realizados três encontros com mediação de leitura literária seguida de roda de conversa e atividades lúdicas, com duração de 60 minutos.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa crianças entre 4 e 6 anos de idade, com suas respectivas famílias, convidadas a se fazerem presentes nas três datas de desenvolvimento da investigação, sempre aos sábados à tarde.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao integrar este estudo, o participante se compromete em cursar capacitações sobre mediação de leitura literária juntamente com o pesquisador responsável. A qualquer momento o participante tem a liberdade de se recusar a continuar a participar, sem qualquer prejuízo, apenas devem avisar com antecedência de duas semanas antes de um evento já marcado.
4. **SOBRE A ATUAÇÃO NO EVENTO:** O participante se compromete a atuar no evento de maneira responsável e concorda em não divulgar tal participação, tendo em vista a intencionalidade do projeto de pesquisa e ineditismo da produção de conhecimento que relacionada à dissertação do pesquisador responsável.
5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes, e a equipe de pesquisa se encarregará da segurança de todos na realização dos eventos.
6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações pessoais dos participantes nesta investigação são estritamente confidenciais, não sendo divulgadas em hipótese alguma. Os resultados desta pesquisa serão apresentados em congressos, simpósios, seminários, etc.
7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o participante estará contribuindo para uma pesquisa no campo da Educação, da literatura e das infâncias.
8. **PAGAMENTO:** O participante não terá nenhum tipo de despesa por concordar em participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o participante afirme seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Para tanto, faz-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens apresentados anteriormente, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do participante

Nome do pesquisador responsável

Nome da supervisora/orientadora da pesquisa

Local e data

Agradecemos a sua concordância em participar e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o professor Cristiano Eduardo da Rosa, sob a supervisão/orientação da pesquisadora Prof^a Dr^a Jane Felipe de Souza do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos seguintes e-mails:

cristiano1105@hotmail.com

jenefelipe.souza@gmail.com

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (famílias)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Educação, infâncias e arte *drag*: a literatura para crianças tensionando os *scripts* de gênero

RESPONSÁVEL: Professor Cristiano Eduardo da Rosa

SUPERVISÃO/ORIENTAÇÃO: Professora Dra. Jane Felipe de Souza

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa de pós-graduação em Educação que tem por finalidade investigar como as crianças compreendem as questões de gênero. Serão realizados três encontros com mediação de leitura literária seguida de roda de conversa e atividades lúdicas, com duração de 60 minutos, cujas histórias serão lidas por um professor licenciado em Pedagogia e com experiência em Educação Infantil.
2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa crianças entre 4 e 6 anos de idade, com suas respectivas famílias, convidadas a se fazerem presentes nas três datas de desenvolvimento da investigação, sempre aos sábados à tarde.
3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao integrar este estudo, as famílias e as crianças participarão de momentos de mediação de leitura literária com todas de conversas e atividades lúdicas envolvendo as histórias dos livros. A qualquer momento os participantes têm a liberdade de desistirem de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo.
4. **SOBRE A ATUAÇÃO NO EVENTO:** As crianças participantes serão convidadas a ouvir duas histórias por encontro, a colaborar na roda de conversa e a participar das atividades lúdicas, sendo todos os momentos registrados por meio de áudio e fotos, compondo o material que será analisado na pesquisa. As famílias também concordam em não divulgar tal evento, tendo em vista que o mesmo será destinado a um grupo fechado de participantes que serão convidados para fins da pesquisa; levando em conta também a intencionalidade e o ineditismo da produção de conhecimento que relacionada à dissertação do pesquisador responsável.
5. **RISCOS E DESCONFORTO:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes, e a equipe de pesquisa se encarregará da segurança de todos na realização dos eventos.
6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações pessoais dos participantes nesta investigação são estritamente confidenciais, não sendo divulgadas em hipótese alguma. Os resultados desta pesquisa serão apresentados em congressos, simpósios, seminários, etc.
7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, as crianças poderão vivenciar momentos de entretenimento com as leituras de literatura infantil e contato com livros diversos, além de

poderem comentar sobre essas narrativas e adquirirem senso crítico e ampliação de vocabulário com as rodas de conversas.

8. PAGAMENTO: Os participantes não terão nenhum tipo de despesa por concordar em participar deste estudo, bem como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua concordância.

Após estes esclarecimentos, solicitamos que o/a responsável pela criança participante afirme seu consentimento de forma livre e esclarecida para que esta participe da pesquisa.

Para tanto, faz-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens apresentados anteriormente, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo a participar desta pesquisa:

Nome da criança

Nome do/a responsável

Nome do pesquisador responsável

Nome da supervisora/orientadora da pesquisa

Local e data

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o professor Cristiano Eduardo da Rosa, sob a supervisão/orientação da pesquisadora professora Dra. Jane Felipe de Souza, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos seguintes e-mails:

cristiano1105@hotmail.com

janefelipe.souza@gmail.com

APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (crianças)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” – explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são seus direitos como participante. Depois de lermos juntos, você poderá pintar umas das bolinhas que está desenhada do outro lado desta folha. Se você pintar a carinha sorridente, significa que você aceitará participar da pesquisa e me ajudar neste trabalho; e se você pintar a carinha triste, estará me falando que não quer participar. Mas não se preocupe, você também pode mudar de ideia em qualquer momento e desistir de participar, tudo bem?

O que será feito?

- A gente vai se encontrar três vezes ao longo desse mês de junho para participar de uma roda de leitura de histórias. E você não estará sozinho/a. Seremos eu, você, sua família e mais crianças também com suas famílias e a pessoa que contará as histórias.
- Nós ficaremos em uma biblioteca com um grande tapete colorido e almofadas para estarmos bem confortáveis.
- Uma pessoa muito legal vai vir nos encontros contar histórias diferentes e divertidas para você e as outras crianças.

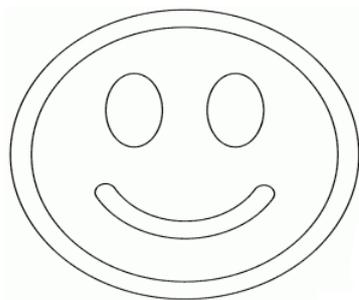


- Depois das histórias, nós faremos um momento de conversa sobre o que vocês acharam dessas histórias.
- Enquanto estiver acontecendo a roda de conversas, eu vou gravar o que todos falarem para depois poder ouvir novamente, assim como outra pessoa poderá tirar fotos e gravar as atividades que estivermos fazendo.

- Caso você não queira fazer alguma das atividades que a pessoa que irá ler as histórias propor, você poderá não fazê-la.
- Caso você não goste dos encontros, você poderá deixar de vir nos próximos.
- Tudo aquilo que a gente fizer nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- Suas falas e opiniões sobre a história poderão ser utilizadas na minha pesquisa, mas eu não vou usar seu nome de verdade, porque nas pesquisas a gente costuma inventar um nome diferente para ninguém nos reconhecer. É uma questão do segredo e segurança!
- Ah, mais um detalhe: nas rodas de conversas não há coisas certas ou erradas a serem faladas. Você pode comentar o que quiser sobre as histórias.



Depois de ter entendido o que vai ser feito nesta pesquisa, você escolhe pintar a carinha:



Nome da criança

Nome do/a responsável pela criança

Responsável pela pesquisa: Professor Cristiano Eduardo da Rosa

Supervisora/orientadora da pesquisa: Professora Dra. Jane Felipe de Souza