



CRIANÇAS QUE DÃO TAREFA À ESCOLA: NARRATIVAS INFANTIS DE PESSOAS LGBT SOBRE SUAS INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO

Children who give school homework: children's narratives of LGBT people about their childhoods and educations

Niños que dan deberes escolares: narrativas infantiles de personas LGBT sobre su infancia y educación

Guilherme Rafael Portela¹, Bettina Heerdt²

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa discute e defende a (r)existência de crianças e infâncias Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneras e Travestis (LGBT) no território escolar. O objetivo deste trabalho é mapear e discutir produções brasileiras de pós-graduação em educação sobre infâncias de pessoas LGBTs na escola, na intenção de produzir curiosidades sobre a questão: o que e como narram as pessoas LGBTs sobre suas infâncias na escola? Para isso, realizamos um estudo de revisão de literatura de obras de tipo teses e dissertações, selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as quais nos permitiram reconhecer suas quantidades e qualidades entre período de publicação, regiões produzidas, universidades vinculadas, objetivos, caminhos metodológicos, referenciais teóricos e percentuais das infâncias investigadas. A menção às experiências infantis e escolares não foi necessariamente objetivo de todas as pesquisas encontradas, elas se tornaram presentes nas obras por meio das respostas de seus(as) investigados(as) em questões gerais sobre suas escolarizações ou vivências, o que entendemos como uma emergência social e científica. Do que narram e discutem sobre suas infâncias na escola, percebemos suas experiências individuais e coletivas atreladas ao gênero, à sexualidade e outras marcas em relações e afetos com adultos, familiares, professores e crianças, revelando desejos, proibições e punições. Com suas crânicas, manifestamos tarefas à escola, para uma educação como construção e prática de direitos humanos.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; LGBT; Escola; Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research discusses and defends the (r)existence of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Transvestite (LGBT) children and childhoods in the school territory. The objective of this work is to map and discuss Brazilian postgraduate productions in education about the childhoods of LGBT people at school, with the intention of producing curiosities about the question: what and how do LGBT people narrate about their childhoods at school? To this end, we carried out a literature review study of works of the type Theses and Dissertations, selected from the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), which allowed us to recognize their quantities and

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Doutorando em Educação (UEPG). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0005-2569-6272>. E-mail: guilhermeportela.univ@gmail.com

² Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPECEM/Uel). Professora associada do departamento de Biologia na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO/PR). Docente do corpo permanente dos Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, ambos da UEPG. Líder do grupo de pesquisa COR(PO)DE: Comunidade Resistente de Pesquisas Outras Desobedientes em Educação e Ensino, Gênero, Sexualidade e relações étnico-raciais (CNPq). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0428-136X>. E-mail: bettina_heerdt@yahoo.com

qualities between the period of publication, regions produced, linked universities, objective, methodological paths, theoretical references and percentages of childhoods investigated. The mention of their childhood and school experiences were not necessarily objectives of all the research found, they became present in the works through the answers of those investigated in general questions about their schooling or experiences, which we understand as a social and scientific emergency. From what they narrate and discuss about their childhoods at school, we perceive their individual and collective experiences linked to gender, sexuality and other aspects, in relationships and affections with adults, family members, teachers, children, revealing desires, prohibitions and punishments. With their children, we manifest tasks to the school, for education as a construction and practice of human rights.

Keywords: Children; Childhoods; LGBT; School; Human Rights.

RESUMEN

Esta investigación discute y defiende la (r)existencia de niños e infancias de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero y Travestis (LGBT) en el territorio escolar. El objetivo de este trabajo es mapear y discutir producciones brasileñas de posgrado en educación sobre la infancia de las personas LGBT en la escuela, con la intención de producir curiosidades sobre la pregunta: ¿qué y cómo las personas LGBT narran sobre su infancia en la escuela? Para ello, realizamos un estudio de revisión bibliográfica de trabajos del tipo Tesis y Disertaciones, seleccionados del Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), lo que permitió reconocer sus cantidades y cualidades entre el período de publicación, regiones producidas, universidades vinculadas, objetivos, caminos metodológicos, referentes teóricos y porcentajes de infancias investigadas. La mención de su infancia y vivencias escolares no necesariamente fueron objetivos de todas las investigaciones encontradas, se hicieron presentes en los trabajos a través de las respuestas de los investigados a preguntas generales sobre su escolarización o vivencias, lo que entendemos como una emergencia social y científica. A partir de lo que narran y discuten sobre sus infancias en la escuela, percibimos sus vivencias individuales y colectivas vinculadas al género, la sexualidad y otros aspectos, en las relaciones y afectos con adultos, familiares, profesores, niños, revelando deseos, prohibiciones y castigos. Con sus puerilidad manifestamos tareas a la escuela, por la educación como construcción y práctica de los derechos humanos.

Palabras clave: Niños; Infancia; LGBT; Escuela; Derechos Humanos.

INTRODUÇÃO: CRIANÇAS E INFÂNCIAS LGBT EXISTEM?

Talvez devêssemos começar com outra pergunta: quem teme a existência de uma criança LGBT?

Porque talvez sejam as negações e questionamentos em torno de suas existências que as tornem impossíveis, impensáveis ou imorais diante de diferentes moralidades e colonialidades, que forjam nossa ideia e experiência com a infância. Quando pensamos em criança, estamos considerando-a como alguém no início de sua vida; esse período que vive e socializa é o que produzimos e chamamos de infância. Isso nos leva a entender que existem diferentes crianças que vivem e se constroem mediadas pelas experiências que possuem e pelo que as cercam. Por mais entrelaçadas que estejam em nossas relações e linguagens, possuem suas distinções, porque as características e experiências que as movimentam também são. As crianças se diferenciam entre suas identidades pelas marcas sociais presentes e inscritas nas culturas em que nascem e/ou pertencem, assim como em relação ao gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, dentre outras. Elas são produtos e resistências dessas marcas, que referenciam uma ideia dominante de infância, reiterada muitas vezes em dinâmicas adultocêntricas. Sarmiento e Pinto (1997, p. 17), nos ajudam a pensar o que representam: “[...] ‘ser criança’ varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no

interior da frataria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional de infância dominante em cada época”.

Para nós, brasileiros, a ideia de infância e criança é também perpassada pela colonização, por alguns princípios dos(as) colonizadores(as) europeus(ias). Para suas realidades, a infância surge como uma espécie de sentimento construído na Modernidade, no século XVIII (18), fundada sob a lógica do capitalismo, que concebia a criança como um investimento futuro para as produções de suas sociedades e economias. Um sentimento que emerge entre as famílias burguesas daquela região, que pode ser identificado por meio de iconografias da época, nas quais as crianças se parecem com miniadultos – o que historiografa o francês Ariès (1981). Daí, a infância foi dita e projetada como anterior à efetiva humanidade, interpretada como animalidade, selvageria, doença, loucura, opondo-se à sabedoria por ser considerada insuficiente. É por ser esse “nada” que se funda o direito adulto à intervenção e vigilância da criança, como escreveram Abramowicz e Rodrigues (2014).

A infância, nesse contexto de produção e de colonização, tem a criança como sua aluna, aluna da vida, da sociedade dos(as) adultos(as) e do capitalismo, alguém por vir, que ainda não é. Essa relação impositiva e desigual de (in)convivências é o que chamamos de adultocentrismo, que, para Santiago e Faria (2015, p. 73), é entendido como um pacto colonial que nossas sociedades ocidentais fazem entre adultos(as) e crianças na experiência da infância. Nessa perspectiva, é ela que se torna uma passagem à procura do adulto que a criança será, desqualificando “[...] o saber, a língua e a cultura desses sujeitos-crianças”. O que essa relação projeta para a infância como período de aprendizagem do que virá, é baseada na cultura dominante, que forja a adultez colonizada. Sobre isso, Núñez (2023) diz que se trata de uma monocultura, uma imposição de um sistema de produção classista, racista, monogâmico, binário, cristão e heterossexual em detrimento de culturas outras, como as dos povos originários, indígenas e pretos assassinados. Assim sendo, a infância se configura como um órgão primeiro que regula uma expectativa de ser e estar nessa sociedade, diante dos interesses dos(as) adultos(as) sobre si e para as crianças.

Essa (mono)cultura é produzida entre o corpo, as relações e os afetos das crianças, e impõe, antes e/ou desde seus nascimentos, em algum tipo de chá-revelação, médico, religioso, familiar, uma produção binária de gênero, configurando meninos e meninas, respectivamente, como atuantes de uma masculinidade ou feminilidade, seguindo um *script*, como escreve Felipe (2019). Essa vinculação de identidades a genitálias (típicas), num alinhamento cultural e especulativo, entre corpo-gênero e genitália-gênero, é o que a Vergueiro (2016) nomeia de cisgeneridade. No aspecto da sexualidade, trata-se de uma cultura fetichista de nossas relações e afetos, entre quem e como podemos e/ou devemos experimentá-la, estabelecida segundo “o” gênero. Ela é, pela politicidade de sua história, vinculada predominantemente a paradigmas cristãos e biologizantes de reprodução humana, possibilidade ou pecado. O modelo de relacionamentos é marcado pela monogamia, como ato de fidelidade numa relação afetivo-sexual e vinculada à binariedade de gênero, idealizando afetos heterossexuais entre “homens” e “mulheres”, “meninos” e “meninas”. É isso o que Louro (2020) chama de heteronormatividade, uma reiteração

constante da norma e da prática de hetero-afetividades, supondo o que todos(as) são ou devem ser. Essa compulsão que, de um lado, estabelece os(as) benfeitores(as), e, de outro, aqueles(as) que, ao romperem suas fronteiras, precisam ser corrigidos(as).

A infância é também referenciada por seus pertencimentos étnico-raciais, diante da cor de pele ou grupo étnico em que nascem ou são criadas, uma marca instaurada pelo ato colonial europeu (Quijano, 2005). Gomes (2012) argumenta que, tendo em vista que suas chegadas estabeleceram relações sociais de dominação, suas racializações configuraram práticas de hierarquizações em trabalhos e ideias que se associavam a seus corpos e culturas, separando papéis entre brancos(as), pretos(as), indígenas ou mestiços(as), o que consolidou práticas de segregação e movimentos contra o que faziam/fazem, segregação que chamamos de racismo. Junto a isso, a classe condiciona a diferentes oportunidades ou limites, perante o lugar ocupado na sociedade capitalista, definindo quem são trabalhadores e burgueses, colaboradores e chefes, como entendeu Marx (2015). São esses atravessamentos que estabelecem nossas infâncias em ricas, pobres, miseráveis ou luxuosas experimentações. Situações que não são por merecimento, mas por uma história e um projeto de sociedade.

Além desses, há muitos outros marcadores que nos diferenciam, como a religião que podemos professar e a partir da qual podemos ler o mundo; o território onde moramos – na cidade, no campo, no centro, na periferia, numa aldeia; nossos posicionamentos políticos; deficiências; preferências e outros. Esses marcadores ocorrem em uma dinâmica e política de dominação, que (nos) diferencia (em) certos e errados, morais e imorais, como argumenta Silva (2000). Essas concepções são inscritas nas crianças por uma relação adultocêntrica, mesmo que entre alguns(as) adultos(as) haja resistência e outras políticas de (con)vivência. É esse arsenal cultural e político dos marcadores de identidades e diferenças que projeta a infância como um período de apropriação, adaptação e experimentação de um modelo adulto de socialização. Nesse sentido, ela está é um território de inscrição, de desenvolvimento de um roteiro histórico, não como momento de criatividade em relação ao próprio corpo, aos afetos e relações com o mundo. Somos, desde a infância, fetiches de alinhamentos, opressões ou privilégios, em que alguns corpos supremacistas (Gonzalez, 2020) passam despercebidos e outros, ao romperem com as normas, tornam-se alvos de pedagogias corretivas, como é o caso das pessoas, crianças e infâncias LGBT(+).

Quando teorizamos sobre crianças e infâncias LGBT, partimos de uma escuta, um olhar e um sentir comprometidos e descoloniais sobre o que elas expressam, seja em relação às suas realidades atuais ou às memórias que recuperam. Nós afirmamos que elas existem porque fomos elas em nossas infâncias, porque nos autodenominamos assim ou outros(as) nos nomearam de acordo com nossos corpos e afetos os(as) fizeram interpretar, já que alguns têm o poder de marcar e outros de serem marcados, como escreve Brah (2006). Teorizamos sobre elas porque, antes de estarem num texto, estão em nossas memórias, em nossas casas, vilas, escolas, clínicas, parques, paradas LGBT+ etc. Reconhecê-las cientificamente exige de nós uma ética-infantil, uma ética-criança, de não categorizarmos, estereotiparmos ou nomearmos quem ou como achamos que essas crianças são, reverberando uma gênese social ou biológica sobre suas existências.

Crianças LGBT existem, mas nem todas as pessoas LGBT foram crianças LGBTI(+), já que essas identidades se constroem permanentemente, sem nenhum essencialismo ou fixidez, como nos lembra Nascimento (2021). Certamente, crianças LGBTs, em suas infâncias, cruzaram-se com essas marcas entre (des)obediências de suas (i)moralidades. Pode ser que essas (suas/nossas) crianças tenham sido pintosas, bichinhas, viadas, boiolas, baitolas, sapatônicas, sapatilhas, trans, apoteóticas, masculinizadas, afeminadas, molecas, afrontosas, machonas.

Compreendemos que crianças podem ter se reconhecido como LGBT nesse período de suas vidas, ou em tantos outros, pois não somos produções lineares ou estáticas desde nossos nascimentos ou anunciações de autoidentificações. Muitas de nós nos reinventamos em libertárias descobertas, construindo ou identificando como preferimos ser e estar na sociedade, ou ao nos nomearmos em distintos momentos da vida. Há, ainda, algumas (como o autor deste trabalho) que não necessariamente utilizavam ou utilizam essa gramática de gênero ou sexualidade para se nomearem; éramos pintosas, mas fomos caracterizados por outros(as). Portanto, as crianças e infâncias LGBTs não necessariamente são passíveis de serem descritas em termos de como se dão, porque são corajosamente e bonitamente diversas entre seus jeitos de ser e tempos de identificação. Também não se trata de caracterizações de crianças dissidentes da cisgeneridade ou da heteronormatividade; a pintosidade dessas crianças não diagnostica se são ou não LGBTs. Essa é uma política adultocêntrica de frenéticas categorizações estereotipadas.

Elas existem porque residem em nossas memórias, nos contam que assim são ou expressam como gostam de produzir seus corpos e afetos. Não somos nós quem as produzimos ou nomeamos, numa tentativa ética. O mesmo ocorre entre as crianças que nos dizem que são meninas, meninos, que querem se casar com um príncipe ou com a princesa, que respondem aos tiozões se têm namoradinhos ou namoradinhas. Temer que uma criança nos diga o contrário da nossa expectativa cultural sobre ela, seus corpos e afetos, é reconhecer a invencionalidade da colonialidade da infância, mas também da adultez, já que é ela quem a faz. Desse modo, defender suas (r)existências é marchar junto delas por suas (in)dignidades, pelas experiências que vivenciam entre lugares e com pessoas que circulam, especialmente no nosso campo de pesquisa e trabalho, a infância e a educação. Pensá-las é potencializar uma compreensão de como marcadores atravessam crianças e infâncias de nossa sociedade, por meio de possíveis rupturas de suas expressões e sentimentos. Fazemos um convite para descolonizar nossas relações com as crianças, para que possam viver suas infâncias como um presente e não como uma corrida para vencer dissidências ou tornar-se adulto(a); para que possam viver e crescer num território de livres e possíveis representações de identidades e bem-estar.

Nossa curiosidade sobre elas não se encontra no campo biológico, que promete exatidões sobre a vida, como se tivéssemos nascido assim, entre causa e efeito, como desmistifica Rohden (2008), mas no que culturalmente elabora as interpretações e convivências entre nós, nossas expressividades e, inclusive, a biologia enquanto ciência. Elas somam-se também às criancices compartilhadas conosco entre nossas práticas como professoras, aquelas que aprendemos a ouvir sobre como preferem ser, aquelas que apenas

são sem demandas de identificação, ou das que ecoam em nossas memórias. São crianças e infâncias que não necessariamente constroem desafios às suas vidas, mas que são dispostas neles pelas relações com culturas adultas de dominação. Por isso, nossa curiosidade e luta para poder discuti-las na escola, para que suas vidas e “jeitinhos” possam ser entendidos como práticas de direitos humanos, de direito à liberdade ao corpo e aos afetos.

Nessa direção, para começarmos, objetivamos com esta pesquisa: mapear e discutir produções brasileiras de pós-graduação em educação sobre infâncias de pessoas LGBTQs na escola, com a intenção de produzir curiosidades sobre a questão: o que e como narram as pessoas LGBTQs sobre suas infâncias na escola?

DELINEAMENTO METODOLÓGICO: MAPEAMENTO E DISCUSSÃO DE PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS LGBTQ NA ESCOLA

Nosso interesse nas (r)existências dessas crianças e infâncias na escola nos levou a elaborar suas descobertas e análises por meio de uma abordagem metodológica conhecida como revisão de literatura. Para isso, confluímos com as ideias de Romanowski e Ens (2006), na obra *As pesquisas denominadas do tipo 'Estado Da Arte' em Educação*. Para as autoras, esse tipo de trabalho científico busca oportunizar visões gerais de produções de uma área e revelam um panorama dessas pesquisas, suas características, focos e lacunas. Para materializá-la, alguns elementos são indicados, tais como definir descritores, localizar bancos indexadores de obras bibliográficas, critérios de seleção do material encontrado, leitura, análise e síntese considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, a metodologia/caminhos investigativos e os resultados conclusivos, bem como organizar a sistematização das sínteses, destacando suas tendências epistemológicas e de produção (Romanowski; Ens, 2006).

Articulando esses elementos aos objetivos desta pesquisa, consideramos como descritores três categorias relacionadas ao objeto investigado: 1) Termo de Área e campo de investigação: Educação e Escola; 2) Termo de representação do período de vida: Infância e Criança; 3) Termo de representação populacional em investigação: lésbica, gay, bissexual, transexual, travesti, trans e LGBTQ (cruzados individualmente entre as categorias). O banco de obras consultado foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os critérios de seleção das obras foram: trabalhos de programas de pós-graduação em educação brasileiros e que mencionassem, refletissem ou explorassem infâncias de pessoas LGBTQs na escola. As análises apresentam os olhares que alcancei como: a) Tempo de publicação e universidades de produção desses conhecimentos; b) Reconhecimento das infâncias investigadas; c) Objetivos gerais elencados nas pesquisas; d) Caminhos metodológicos de construção e análise dos dados; e) Referenciais teóricos e autores(as) explicitados(as); f) As narrativas sobre essas infâncias e crianças na escola.

Um recorte temporal não foi acionado às buscas, na intenção de averiguar como essa característica se apresentava. Diante dos (baixos) resultados, pudemos analisar todas as obras e demonstrar seus

períodos de publicação. Pudemos, a partir das buscas na plataforma de indexação das produções de pós-graduação em educação, encontrar vinte e seis (26) trabalhos. Destes, ao desconsiderar as repetições entre si, restaram e foram selecionados por seu conteúdo nove (9) obras, sendo seis (6) de tipo dissertação de mestrado e outras três (3) de tipo tese de doutorado. A apresentação e discussão dessas obras serão guiadas pelos seis olhares planejados para esta pesquisa, os quais buscam evidenciar e discutir como foram produzidas, sobre quem e o que narram.

Quadro I. Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado sobre Infâncias LGBTs na Escola no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	Tipo	Título	Autor(a)	Universidade
2015	Dissertação	Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas	Ana Leticia Vieira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2016	Dissertação	“Mentir para si mesmo é sempre a pior mentira”: a heteronormatividade na narrativa de trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais	Vanini Bernardes Costa de Lima	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2017	Tese	O diabo em forma de gente: (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação	Megg Rayara de Gomes Oliveira	Universidade Federal do Paraná
2018	Dissertação	A produção da criança trans nas reportagens digitais: um olhar para os espaços educativos família e escola	Ariane Pickersgil Arana	Universidade Federal do Rio Grande
2019	Dissertação	A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar	Diego Viana Borges	Universidade Federal de Pelotas
2019	Tese	Cidadanias Precárias: Sujeitos Trans e Educação	Izaque Machado Ribeiro	Universidade Federal de Santa Maria
2019	Tese	Lesblianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional	Keith Daiani da Silva Braga	Universidade Federal Paulista
2020	Dissertação	“Ninguém quer uma pessoa trans por perto”: escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia	Sara Lahan Sonetti	Universidade Federal de São Carlos
2021	Dissertação	Professores-Psicólogos (Trans)formadores: Narrativas Ético-afetivas de masculinidades fora do sistema	Luciano Anchieta Benitez	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: Os autores.

Tempo de publicação e universidades vinculadas a essas pesquisas

Ao não selecionarmos um recorte temporal, descobrimos seus períodos e a possibilidade de analisar todas as encontradas diante de sua quantidade. Destacamos que, nessa busca, com esses descritores e seleções, essas foram as obras elencadas. A primeira publicação data do ano de 2015, considerando o período até 2021; essa amostra foi elaborada no ano de 2022. De 2015 a 2021, uma obra foi publicada a cada ano, sendo no ano de 2019 o maior alcance do tema, com três obras. Consideramos

que esse período de publicação é também o período histórico em que os discursos conservadores e LGBTfóbicos ascenderam na política e na sociedade brasileira. Ao tempo que eles reivindicavam conservadorismos culturais, os(as) pesquisadores(as) das obras resistiram e produziram sobre vivências da população LGBT. Em relação às universidades em que foram produzidas, reconhecem-se: 23% são oriundas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pela dissertação de Arana (2018) e Benitez (2021); 22% das obras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com as dissertações de Vieira (2015) e Lima (2016); 11% pertencem à Universidade Estadual Paulista (Unesp), com a tese de Braga (2019); 11% são vinculados à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a dissertação de Sonetti (2020); 11% são da Universidade Federal do Paraná (UFPR), incluída por meio da tese de Oliveira (2017); 11% também se encontra a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), apresentada pela dissertação de Borges (2019); os últimos 11% pertencem à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a dissertação de Arana (2018). O que se percebe, geograficamente, desse mapeamento, é que as obras pertencem apenas a duas regiões do país, 44% no Sul e 56% no Sudeste.

Reconhecimento das Infâncias Investigadas

Embora os processos históricos tenham exigido certas unidades entre a população LGBT, por suas transgressões e coalisões com o gênero, a sexualidade, a raça e outras marcas, como registra Renan Quinalha (2022), cada população apresenta demandas subjetivas e objetivas. Portanto, as pesquisas que trabalham com essas populações nem sempre buscam ou precisam abranger o trabalho investigativo integral com cada letra e população da sigla, por isso se tornou necessário evidenciar a diferença entre o número de publicações sobre essas infâncias na escola. O resultado permitiu observar os seguintes percentuais: 50% sobre infâncias transexuais na escola, pelas dissertações de Vieira (2015), Arana (2018), Sonetti (2020), Benitez (2021) e a tese de Ribeiro (2019); 20% sobre infâncias gays na escola, pela dissertação de Borges (2019) e pela tese de Oliveira (2017); 20% de infâncias lésbicas na escola com a dissertação de Braga (2019) e a tese de Lima (2016); 10% de infâncias bissexuais na escola por meio da dissertação de Lima (2016). Não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre infâncias travestis na escola ou mesmo sobre a população agregada, LGBT.

Objetivos gerais elencados nas pesquisas

Ao analisar os objetivos mencionados, notamos três eixos comuns em que as pesquisas se encontram: 1º Discursos e Práticas escolares em relação à sexualidade e/ou gênero com a dissertação de Borges (2019). Nesse eixo temos um trabalho que refletiu sobre os discursos e as práticas na escola sobre sexualidade e/ou gênero que impactam as vivências das infâncias gays nesse espaço; 2º Reflexões às normas de gênero e/ou sexualidade, nas dissertações de Vieira (2015) e Arana (2018) e na tese de Oliveira (2017). O eixo é caracterizado por pesquisas que intencionaram identificar vivências de expressões subversivas de gênero e sexualidade na escola, como com a população trans na escola em Vieira (2015),

nas reportagens digitais (que mencionaram a escola) em Arana (2018) e nas experimentações infantis de bichas (gays) pretas na escola em Oliveira (2017); 3ª Documentação das vivências LGBT, com as dissertações de Lima (2016), Sonetti (2020) e Benitez (2021) e as teses de Ribeiro (2019) e Braga (2019). É constituído por pesquisas que investigam memórias de pessoas trans, gays, lésbicas e bissexuais na infância e na escola, como nas problematizações de sentidos e memórias sobre a heteronormatividade na escolarização de mulheres lésbicas e bissexuais, como em Lima (2016), a análise de narrativas sobre a trajetória escolar de pessoas trans, em Ribeiro (2019), a busca por compreender a narrativa de mulheres lésbicas em suas trajetórias escolares, como em Braga (2019), as averiguações dos efeitos causados pela transfobia na escola à saúde das pessoas transexuais, em Sonetti (2020), e a elucidação das relações de homens trans na educação, em Benitez (2021).

Caminhos teórico-metodológicos do reconhecimento dessas infâncias e crianças

De modo geral, as pesquisas se caracterizam como de abordagem qualitativa em suas investigações. Apresentamos a seguir um panorama geral de suas abordagens teórico-metodológicas mencionadas (ou não) em suas obras, descrevendo algumas abordagens, instrumentos e fundamentações teóricas.

Vieira (2015) gravou áudios, à sua dissertação, narrativas de oito mulheres transexuais, atreladas ao interesse de descobrir sobre suas vivências escolares, identidades de gênero, reconhecimento de “ser diferente” e discursos e práticas sobre suas vidas na escola. As narrativas estudadas não foram apoiadas em autores(as), mas suas construções foram definidas pela escolha da conversa como abordagem teórico-metodológica, baseadas em Skliar (2011), que a entende como um acontecimento que move pensamentos, sentimentos, dissonâncias e tempos, aproximando-se da complexidade e não necessariamente da compreensão. A escrita de suas conversas demonstrou as complexidades de gênero, corpos e práticas educativas.

Lima (2016) contou com a participação de cinco mulheres lésbicas e duas bissexuais, por meio de entrevistas, feitas com o auxílio de um roteiro pré-estabelecido de perguntas em videoconferências gravadas, com interesse nos temas gênero, sexualidade e suas experiências na escola, discriminações, violências e uso de banheiro/vestiário. A autora fundamenta a entrevista com Arfuch (2010), que defende as entrevistas como um descortinamento do apagamento de memórias que ocorrem no espaço-tempo, um resultado de alguém singular habitado pela pluralidade. Sua análise recorreu à interpretação, desenvolvida por Leite (2014), que, por sua vez, propõe problematizar os textos em discussão a partir da sua organização em contextos de interação, em seu caso, atrelado à problematização da heteronormatividade na experiência social e educacional das participantes.

Na tese de Oliveira (2017), as narrativas (auto)biográficas foram construídas por meio de entrevistas virtuais e presenciais gravadas em áudio e/ou vídeo, junto de quatro professores “bichas pretas”; incluem temas como suas vivências na escola, racismo, homofobia, e formação profissional

docente. As entrevistas remontam narrativas autobiográficas, a partir das ideias de Caetano (2016), que as define como uma abordagem para reconhecer dimensões individuais e sociais, sendo elas resultado de práticas cotidianas que podem ser vistas como históricas e que elucidam e denunciam regras que as governam e produzem. Suas análises não possuem caracterizações descritas, mas se destinaram à discussão de como a negritude e a homossexualidade eram percebidas no ambiente escolar e como o racismo e a homofobia interferiram em seus processos de escolarização formal, com enfoque nas suas resistências.

Arana (2018) estudou reportagens digitais, em sua dissertação, relacionadas a crianças transexuais na escola e na família, por meio dos sites “CLICRBS/ZH- Zero Hora”, “G1”, “BBC-Brasil”, “UOL/Folha de São Paulo” e “ Estadão”. Nesses endereços virtuais, ela selecionou trinta reportagens relacionadas às crianças transexuais, possibilitando a discussão de temas como: articulações e vivências de crianças transexuais na escola e na família, exposição de conceitos sobre a transexualidade e “dicas” de como “aceitar” e conviver afetivamente com essas crianças. Não houve menções às teorizações sobre as reportagens digitais, mas a análise de seus dados foi anunciada como de abordagem Pós-Estruturalista e de Estudos Culturais, buscando analisar como essas reportagens representam crianças trans, bem como que discursos são emitidos pela escola e suas famílias nesses instrumentos.

Borges (2019) recorreu à conversação, em sua dissertação, gravando, por áudio, conversas com três homens gays, partindo da seguinte questão: como foi a formação de suas identidades sexuais e de gênero e sua experiência no espaço escolar em relação ao discurso docente? E continuou com questões que foram aparecendo ao longo dos diálogos. Os temas abordados foram suas identidades de gênero e sexualidade, discursos, ações, preconceitos, discriminações e violências na escola e fora dela. O referencial que fundamentou a conversa foi de Coutinho (2008), que declara que a abordagem possibilita compartilhar momentos vividos e percepções sobre si e sobre os outros, de modo afetivo e descontraído, permitindo seguir diferentes caminhos de investigação, sem rigidez ou friezas que outras abordagens podem propiciar, segundo defende. Utilizou da Análise de Conversação, proposta por Marcuschi (2003), que a orienta em interação, diálogo e objetividade; as conversas permitiram que ele verificasse como foram produzidos os percursos escolares de homens gays e a relevância de alguns professores nessas experiências.

Na tese de Ribeiro (2019), encontramos entrevistas, gravadas em áudio, de três mulheres trans, dois homens trans e duas pessoas trans não-binárias, com questões sobre escola, nome social, espaços inabitáveis por pessoas trans e universidade. O autor se baseou nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2010), seguindo suas orientações propostas: 1) a preparação das perguntas; 2) a escuta ativa da narrativa a ser contada na entrevista; 3) realização de perguntas; 4) conclusão e encerramento. Seus dados foram analisados pela Análise de Narrativa, a partir de Schutze (1970 *apud* Weller, 2009), que propõe transcrever, dividir materiais, analisar, agrupar e comparar semelhanças, o que permite a discussão sobre a construção de identidades na escola, transfobia, discriminações familiares, discursos e práticas docentes.

Braga (2019) entrevistou, para sua tese, sete mulheres lésbicas, registrando por áudio, sem roteiro definido, curiosidades sobre: experiência educacional, familiar, religiosa e acadêmica dessas mulheres. Como fundamentação teórica, a autora utiliza das afirmações de Souza (2014), que diz que, no processo de entrevista, não se pode olhar interessadamente e com rigidez para o tema e os questionamentos; é preciso, segundo ele, não se limitar a ouvir aquilo que se encaixa em capítulos que buscam ser construídos, mas a toda informação cedida pelo(a) entrevistado(a). Sua análise foi Temática, com base Bolívar (2012), com o intuito de enfatizar o conteúdo de seus textos e argumentá-los teoricamente, sendo que seus “temas-eixos” se tornaram: performatização de gênero, violência e resistência, cada um deles no contexto da família, escola, igreja e universidade.

Sonetti (2020) também entrevistou e gravou por áudio, em sua dissertação, duas mulheres transexuais e três homens transexuais, por meio de roteiro semiestruturado, com questões sobre descobertas e vivências transexuais, identidade de gênero e sexualidade, experiências escolares, familiares, preconceitos, discriminações, violências e saúde mental. Utilizou-se da Análise do Discurso, teorizada por Caregnato e Mutti (2006), que a defende não como código linguístico, mas como forma material da ideologia, sendo o pesquisador um intérprete parcial e influenciado.

Já na dissertação de Benitez (2021), seus dados foram construídos por narrativas autobiográficas, gravadas por áudio, de dois homens transexuais, professores de Psicologia, discutindo o imaginário sobre suas identidades, gênero e suas formações profissionais, incluindo relações com a escola na infância. O referencial é baseado em Ferrarotti (2010), que a entende como material que apresenta a individualidade inserida em um contexto coletivo e social, permitindo lê-la na singularidade de alguém que se insere e é forjada em dada sociedade. A análise dos dados foi baseada na interpretação das narrativas, atreladas ao objetivo e ao problema, sem outras caracterizações.

Referenciais teóricos e autores(as) explicitados(as)

Os principais autores e autoras explicitados(as) em duas ou mais pesquisas em análise, que foram recorridos para fundamentação teórica, foram e são apresentados nas seguintes porcentagens: *Judith Butler* está em 26%, nas dissertações de Arana (2018), Braga (2019), Borges (2019), Benitez (2021), Lima (2016), Vieira (2015), Sonetti (2020) e nas teses de Oliveira (2017) e Ribeiro (2019); *Michel Foucault* ocupa, também, 26%, nas dissertações de Arana (2018), Borges (2019), Benitez (2021), Lima (2016), Vieira (2015), Sonetti (2020) e nas teses de Braga (2019), Oliveira (2017) e Ribeiro (2019); *Guacira Lopes Louro* é mencionada em 15%, nas dissertações de Vieira (2015), Borges (2019), Sonetti (2020) e nas teses de Oliveira (2017) e Ribeiro (2019). *Joan Scott* também é citado em 15%, nas dissertações de Borges (2019), Benitez (2021), Lima (2016), Vieira (2015) e na tese de Braga (2019); *Berenice Bento* aparece em 12%, nas dissertações de Arana (2018), Benitez (2021), Vieira (2015) e Sonetti (2020); *Rogério Diniz Junqueira* está presente em 6%, nas teses de Oliveira (2017) e Braga (2019).

NARRATIVAS INFANTIS DE INFÂNCIAS DE PESSOAS LGBT NA ESCOLA: SOBREVIVEMOS, PODEMOS CONTAR

Esses caminhos das obras e seus(as) autores(as) confluíram com a curiosidade desta pesquisa e seu objetivo quando mencionaram, escreveram ou transcreveram sobre infâncias e/ou crianças LGBT. Mas é preciso destacar que quase todas as pesquisas, desconsiderando a de Arana (2018), não se dedicaram exclusivamente a pensar e pesquisar sobre infância e/ou criança. No entanto, foram selecionadas nesse mapeamento porque tiveram esses elementos citados(as) pelos(as) participantes das pesquisas em questões sobre suas escolarizações, não sendo um interesse específico dos seus(as) autores(as). Memórias de infância, das crianças que (r)existiram, foram compartilhadas por interesse da própria população e não especificamente dos objetivos das pesquisas. Esse modo como aparecem parece emergir da sociedade para a ciência, e move a elaboração desta pesquisa, por exemplo. É possível também pensar que, por menor que sejam a quantidade dessas pesquisas, essas infâncias e crianças existiram e existem na realidade, bem como são reportadas e analisadas por Arana (2018). Nosso desafio científico parece ser escrever junto dessa população que rememora para fazer existir nossas infâncias e crianças, como uma prática de escrevivência, como diz Evaristo (2020), uma escrita de nós, para nós, sobre o que queremos viver e reinventar no mundo em que vivemos.

Compartilhamos a seguir o trecho da narrativa que os(as) participantes dessas pesquisas contaram sobre suas infâncias e crianças, entendendo-as, por meio das teorizações de Aparecida de Jesus Ferreira (2015), como produções que contam da nossa inscrição na sociedade, que tem potencial para fazer cruzar realidades, de quem as escreve e quem as lê, entre cenas e sentimentos desses universos do(a) outro(a), experimentando (des)gostos anteriormente desconhecidos, descobrindo engenharias da nossa sociedade, seus efeitos nos cotidianos dos(as) autores(as) e um desconforto que pode impactar em empatia e (des)posicionalidades. Elas são, aqui, resultados das diferentes abordagens teórico-metodológicas empenhadas nas pesquisas e que suscitaram a memória dos(as) participantes. Propomos que elas possam atuar, seguindo a defesa da professora Aparecida, para que possam revelar como produziram suas infâncias na escola, o que e quem as mediou e com quais interesses, para que, com isso, convidem nossas leituras, convivências e adulez para outras políticas sobre as crianças, seus corpos e afetos. Elas apresentam intersecções, como escreve a pesquisadora estadunidense Collins (2022), entre seus marcadores sociais e suas normatividades, que forjam a colonialidade da infância, referenciadas inicialmente. E seguem sendo analisadas entre as confluências das pesquisadoras deste artigo e dos(as) autores(as) das obras.

Maria da Penha, mulher brasileira, pesquisadora, vítima de violência doméstica e tentativas do que atualmente tipificamos como feminicídio, nome da lei de combate à violência contra mulheres em nosso

país³, escreveu o livro *Sobrevivi, posso contar*, em 1994 (Penha, 2021). Acreditamos que é nesse ato de resistência, que também ousamos narrar sobre nossas infâncias, porque sobrevivemos.

A obra de Vieira (2015), intitulada *Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas*, apresenta a infância na escola de crianças meninas trans no seguinte trecho:

E aí dos 7 aos 11 anos digamos que eu estive no meio termo de uma identidade de gênero. Apesar de ter um comportamento dito feminino, era como uma figura indefinida e que não se definia. Na verdade, eu não sabia o que estava se passando comigo. E nesta época, a escola foi um espaço muito cruel. Você acaba ficando no espaço do meio. Os meninos não querem ficar perto de você e as meninas também não pelo fato de você não ser uma menina como elas. Devido a isso, eu passei por muitos momentos de solidão. De lanchar sozinha ou mesmo não comer. Ficar só na sala durante o recreio. Eu preferia ficar sozinha porque eu não tinha nenhum amigo ou amiga pra conversar (Vieira, 2015, p. 95).

Vieira (2015) argumenta que a presença de pessoas transexuais nas escolas e até mesmo em outras instituições, desestabiliza a ordem social dominante sobre gênero, sexo e sexualidade sobre os corpos. Ao mesmo tempo, reflete que a sobrevivência na escola pelas oito participantes esteve atrelada muitas vezes ao conformismo às ordens dominantes, por medo, pela tentativa de sofrer menos preconceito e discriminação e pelo artifício da inteligência para serem respeitadas.

Lima (2016) defendeu a pesquisa *Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais*. A infância escolar investigada nessa obra é a das crianças lésbicas e bissexuais, mencionada na narrativa:

É... na verdade, como eu falei, desde a pré-escola eu sabia que eu gostava de meninas. Eu não sabia o nome que eu dava pra isso, né, até então eu nunca tinha ouvido nem sapatão, nem veado, nem lésbica, porque eu morava no meio do mato com minha família e... com a minha avó na verdade, e não tinha essa coisa, não tinha chegado até nós, isso. E desde pequena eu falava que eu gostava de meninas; quando acontecia dessas histórias, da Disney, princesas e príncipe e blá, blá, blá, engraçado que o meu príncipe era uma princesa, ou eu era a princesa e a outra princesa vinha me resgatar (Lima, 2016, p. 79).

Lima (2016) conclui a pesquisa afirmando sobre a urgência de abordar temas relativos ao gênero e à sexualidade na educação escolar como instrumento de combate ao preconceito e à discriminação. Ainda, explicita que a vivência escolar tende a ser um processo menos opressivo quando os discursos da e na escola promovem a valorização da diferença em contraste à legitimação da ordem da heteronormatividade, desde a infância como se percebe na referida citação.

Oliveira (2017), autora do trabalho *O diabo em forma de gente: (R)Existência de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*, fala sobre infâncias escolares presentes, das crianças bichas (gays) pretas.

Na infância tem esse lance dos meninos estarem no banheiro, estarem se pegando, descobrindo sua sexualidade, que eu não considero como algo ofensivo. E nessas brincadeiras uma vez eu estava na escola e minha tia foi chamada porque eu estava com os meninos de 'amassa-amassa' na escola. E eu nem sabia por que mas a minha tia estava

3 A Lei Maria da Penha foi sancionada 2006, com 46 artigos distribuídos em sete títulos. Ela cria mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, estabelecendo as formas da violência doméstica contra a mulher como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Cf: <https://www.institutomariadapenha.org.br>.

lá. Estava todo mundo brincando e minha tia foi chamada na escola (Oliveira, 2017, p. 117).

A pesquisadora conclui que, ao se identificarem como gays afeminados, viados, ou bichas, os participantes da pesquisa ressignificaram positivamente esses termos utilizados publicamente para agredi-los e marginalizá-los desde suas infâncias. Para Oliveira (2017), os “fantasmas” que assombravam as existências de gays afeminados, viados e bichas pretas continuam rondando as salas de aulas e as salas dos(as) professores(as), mas não parecem assim tão mais assustadores. Entende que o “Diabo em forma de gente” construído pelos discursos normatizadores e normalizadores se materializa e coloca em debate as múltiplas possibilidades de (r)existências que questionam os dispositivos de poder que queriam destruí-lo. O racismo e a homofobia se interseccionam e continuam operando sobre as existências de gays afeminados, viados e bichas pretas como dispositivos de poder, desde suas criancices à adultez.

Arana (2018) foi a estudante responsável pela obra *A Produção da Criança Trans nas reportagens digitais: um olhar para os espaços educativos, família e escola*, sendo selecionada por discutir crianças trans na escola, em recortes como este:

A mãe tentou matricular o filho, já vestido como menina, em outra escola, mas não deu certo; então ela procurou o Ministério Público Estadual (MPE) e um promotor, que atua no município, a ajudou. Eles foram até a escola e fizeram uma reunião com a direção e os professores para definir algumas questões. Na nova escola, o menino é tratado como menina. Também ficou estabelecido que seriam colocadas fechaduras nas portas dos banheiros para evitar que alguma criança descobrisse que ela tem órgãos genitais masculinos (Arana, 2018, p. 67).

Arana (2018) considerou que as reportagens constroem sentidos à transgeneridade e mostram a importância de familiares e instituições como a escola no processo de autoreconhecimento e autoidentificação de gênero pelas pessoas e crianças trans. A autora aponta que, ao analisar a escola, ela se apresenta como um espaço que impõe limites e demarca onde eles(as) podem transitar, por exemplo, negando ou constringendo pelo uso de um banheiro do gênero pelo qual se identifica, desde a infância.

Borges (2019) é o autor da pesquisa *A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar*. Ele trata das infâncias escolares e das crianças gays.

Lembro de um dia, de chegar atrasado na escola, após o sinal tocar, e entrar na sala de aula com uma garrafinha de água do ursinho Pooh. Levei ela na mão porque, para mim, ela era o máximo, sempre almejei em comprá-la, desde o dia que a vi na vitrine de uma lojinha a caminho da escola, e, ao abrir a porta e pedir licença, dois meninos, colegas, se olham, soltam o riso e dizem: chegou a florzinha com a garrafinha do Pooh. Neste momento, os demais colegas riram e a professora, na mesma posição que estava, pondo a data no quadro, só vira a cabeça, sorri para os meninos e fala: ‘no meio dos meninos sempre tem um que vai gostar de ser a florzinha’. Eu fiquei quieto, soube que aquela fala me caracterizava como gay. Não digo que ela deveria tentar reafirmar para os colegas que a minha orientação sexual era igual a deles, digo deles me referindo aos colegas que ela julgava ter uma identidade heterossexual, os quais riram de mim. Esperava que a professora tomasse uma postura isenta de preconceitos perante o que foi retratado. Só esperava que ela desse uma bronca neles e parasse o que estava fazendo para explicar sobre o respeito com o que é diferente. Seria esse o momento de tratar questões de extrema importância para um bom convívio entre estudantes na escola, mas não foi isso que presenciei. Percebi, também, que aquela brincadeira preconceituosa seria rotineira,

tanto ali na sala de aula como fora dela, no decorrer dos dias, uma vez que, talvez, outras pessoas iriam pensar como meus colegas e poderiam me tirar para chacota na rua. Ali comecei a refletir, mesmo sendo uma criança de dez anos, sobre o preço que pagaria em ser um homem gay em uma sociedade machista, homofóbica e que tem como referência a heterossexualidade (Borges, 2019, p. 46).

A autora afirma que os(as) professores(as) contribuem na construção e reconstrução de identidades de gênero e sexualidade nos(as) estudantes e nas crianças, enunciando marcas de definição do gênero masculino, feminino e heterossexual. Podem tanto atuar como pedagogias corretivas às normatividades, entre discursos verbais, não-verbais e mesmo entre silêncios, ou para (contra)dizer outros sentidos mais libertários, respeitosos e amorosos sobre a existência de pessoas gays.

Ribeiro (2019) construiu a obra *Cidadanias Precárias: Sujeitos Trans e Educação*. Nela, as infâncias escolares analisadas são as das crianças transgêneras, meninos e meninas trans, e foram mencionadas na seguinte parte:

No meu caso, assim, com 8 anos de idade a professora pediu que eu fizesse um desenho, pra me autorepresentar. Aí eu fiz o desenho de uma pessoa com um rabo de cavalo. Ela não aceitou, por causa que 'não era pra desenhar uma colega' mas era pra se auto-desenhar. Isso gerou uma polêmica na escola, muito grande. Elas diziam que eu era assim por causa de influência das minhas amigas. E que tinha que trocar de escola, tinha que ter mais participação de pai... mais... saber conviver com homens, porque isso era falta de uma figura paterna. O meu sonho era amarrar os cabelos, mas eu não podia deixar crescer, porque meu pai não deixava e eu não podia usar curto, porque eu não me sentia bem [...]. Aí tá, eu contei pra minha família, eles ligaram pra minha família contaram pra eles e foi assim... a reação da minha família foi bem preocupante. Porque o que aconteceu, enfim... trocaram de escola (Ribeiro, 2019, p. 106).

Ribeiro (2019) observou que o reconhecimento dos lugares de vulnerabilidade pode ser um caminho para construir outra narrativa na educação, as narrativas coabitadas. Para ela, nesse sentido, emerge a potencialidade que os sujeitos trans têm em qualificar a educação, as práticas e os discursos nos espaços em que é produzida, refazendo suas culturas dominantes, princípios, exclusões e modelos de existência.

Braga (2019) é autora do trabalho *Lesbianidades, Performatizações de Gênero e Trajetória Educacional*, no qual trata das infâncias lésbicas escolares estudadas pela autora.

[...] na quarta-série eu comecei a perceber que eu não olhava pros menininhos, mas olhava pras meninas. E eu achava que eu era a errada. Eu fiquei com neura na cabeça. Eu ficava 'nossa.... mas tem algum problema comigo!' 'não é normal isso!' sabe? Aí foi passando sabe? Passou...ainda fui na malícia de criança, né? tipo... o que uma criança na quarta-série sabe? Porra nenhuma. Aí eu mudei de escola. [...] algumas coisas foram bem marcantes para mim, do tipo: as meninas me perguntarem por que eu só brincava com menino [...] eu tive fatos, determinados dentro da escola, que assim: as meninas não queriam deixar eu entrar dentro do banheiro, né? As meninas me chamaram de esquisita, elas se afastaram quando eu me aproximava. Coisas assim que, meu, quando você tem 8, 9 anos, é muito forte (Braga, 2019, p. 196).

Braga (2019) apresenta a dificuldade das pessoas lésbicas, em suas infâncias, de se integrarem nos grupos femininos, ficando de fora de segredos e rituais de outras meninas por não serem heterossexuais ou

heterossexualizadas. Percebeu também que os corpos das meninas lésbicas que expressavam maiores características masculinas possuem hipervisibilidade na escola, sendo alvo de perseguições e da lesbofobia. Especificamente sobre o campo escolar, ela destaca que a lesbofobia atuou impactando a sociabilidade, enfraquecendo o senso de pertencimento à escola.

Sonetti (2020), em *Ninguém quer uma pessoa trans por perto: Escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia*, discute experiências infantis e escolares de crianças trans, meninos e meninas, em recortes como:

Na escola os meninos sempre tiraram sarro dela por não querer jogar futebol ou estar junto dos meninos, conta. Faziam piadinha e ela diz que foi administrando isso, ora chorando, ora brigando, ou indo falar com a sua mãe e a sua irmã, que em geral acolhiam-na, mas justificavam o que estava acontecendo como fruto do comportamento dela. Diz que acha natural, pois os pais não tinham ideia do que era a transexualidade, pois na época supunha-se que existia apenas menino e menina e gay e lésbica. E quem saia disso usufruindo de mudanças corporais, eram travestis, conta, e diz que, em geral, estavam ligados a uma visão estigmatizada. Refere ter sofrido *bullying* desde o pré até o início do ensino médio, como toda criança LGBT (Sonetti, 2020, p. 24).

A autora conclui que as escolas reproduzem transfobia em seu cotidiano, mantêm os efeitos do preconceito e da discriminação, o que influencia negativamente a saúde mental dessa população em diferentes faixas etárias, impedindo suas permanências na escola, desde a infância. Seu trabalho nos conduz a refletir sobre como a colonialidade da infância passa despercebida nas reproduções dos(as) sujeitos(as) da escola e das famílias das crianças, mantendo o caráter de naturalidade dos seus princípios e estereótipos.

A pesquisa de Benitez (2021), *Professores-Psicólogos (Trans)formadores: Narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema*, investigou as infâncias escolares de dois homens trans, lembradas em:

Bom, em relação à transição de gênero, algo que eu sempre lembrava: que muitas amiguinhas minhas da escola, quando criança, elas sempre tinham 'o paquerinha', que era o meninozinho bonitinho. Isso daí criança, né, enfim, nessa lógica heteronormativa que a gente insere nas crianças desde muito cedo, né. Que sempre uma delas tinha um meninozinho bonitinho, e isso eu tô falando isso muito jovem mesmo, aos 6, 7 anos de idade. [...] E eu percebo hoje, né, já adulto, fazendo uma leitura desse momento. E não porque eu tive o oposto, no caso de me interessar por uma menina, pois minhas amigas lésbicas já falam disso, [...] na minha leitura da minha vivência, eu não vejo que isso foi nem um nem outro. Na realidade, eu olhava muito para os meninos, mas não de desejar os meninos. Hoje eu tenho essa leitura. E eu tenho essa memória, assim de olhar muito e de não saber que eu era diferente dos meninos. Olha só que doido! [...] Simplesmente eu era igual ali, era igual aos meninos (Benitez, 2021, p. 47).

O trabalho demonstra a possibilidade de compreender que a forma como os sujeitos constituem seu fazer profissional e seus reconhecimentos como psicólogos(as) e professores(as) são atravessados(as) e constituídos(as) pelas vivências que produziram suas identidades, em todas as idades e no campo escolar, inclusive na infância. Faz-nos pensar em como acontecem dinâmicas adultocêntricas, de cisgeneridade e

heteronormatividade nos corpos e afetos das crianças, como rememoram isso e elaboram suas trajetórias de vida.

CONCLUSÕES: CRIANÇAS QUE DÃO TAREFAS PARA A ESCOLA

Ao objetivarmos mapear e descobrir como as pesquisas de programas de pós-graduação em educação, no Brasil, produzem conhecimentos sobre infâncias de pessoas LGBT na escola, pudemos perceber, entre nossos critérios de nossa revisão de literatura, que as nove obras encontradas datam de um recente e breve período, com início há nove anos, sendo a última há três anos. Delas, reconhecemos que são produtos de universidades públicas, localizadas apenas em duas regiões brasileiras, certamente com as marcas de suas próprias culturas. Embora agregadas historicamente pelo movimento social, essa população, nessas pesquisas, não foram estudadas nessa coletividade, sendo que nem todas, em suas terminologias e realidades, foram estudadas mesmo individualmente, como foi o caso de infâncias de pessoas travestis. Seus objetivos convergiram em discutir discursos e práticas, reflexões sobre normas sociais e/ou documentação de vivências LGBT, todos atrelados a investigações de marcas como o gênero e a sexualidade, sendo alguns interseccionados a raça e classe. Seus caminhos metodológicos foram distintos e buscaram diferentes abordagens teórico-metodológicas para atingir seus objetivos, entre memórias, realidades e reportagens analisadas sob diferentes enfoques epistemológicos.

Ao mapearmos essas características, conseguimos, juntos dos(as) autores(as), articular a curiosidade do nosso problema estabelecido: o que e como narram as pessoas LGBTs sobre suas infâncias na escola? O que elas narraram foram os trechos evidenciados neste trabalho, o que nos levou a selecionar as referidas pesquisas. Todos os seus conteúdos, salvo seus contextos próprios, assemelham-se quando suas experiências infantis e escolares presenciaram dominações coloniais das marcas culturais inscritas em nossos corpos e afetos e teorizadas inicialmente. Elas evidenciam que discursos e práticas, de adultos e crianças, dentro e fora da escola, reivindicaram padrões da cisgeneridade, da heteronormatividade, do racismo e outras opressões, elaborando suas experiências de infância e afetando suas trajetórias de vida e de educação. A variante da infância, nesse contexto de inscrições culturais, foi fundamental para estabelecer suas dinâmicas. Ao ocorrerem nesse período e categoria social, elas foram cruzadas pelo adultocentrismo, que articulou familiares e sujeitos(as) da escola, impôs posturas constrangedoras, proibicionistas e/ou punitivistas, diante de seus quereres, dissidências ou identificações.

Essas pesquisas, infâncias e crianças exigem que semeemos questionamentos nessas (in)conclusões, não mais sobre o que foi possível teorizar, mas o que se é possível às suas experiências de vida e de escola? Que personagens e afetos queremos ser nas memórias e trajetórias de vidas de crianças e pessoas LGBT(+), ou nas demais? Já que todas as crianças da nossa sociedade, em contextos próprios, vivenciam as inscrições normativas dessas marcas e resistem de modos diferentes. Essas crianças rememoradas nas pesquisas, registradas em reportagens, alteram seus “clássicos papéis”, sendo elas quem mandam tarefa à escola, aos(às) professores(as), até mesmo às suas famílias. Ao transgredirem ideologias

dominantes, evidenciam o que elas e outras crianças estão subordinadas culturalmente e provocam, em nossas interpretações, éticas tarefas para suas (in)dignidades. Elas atarefam que a escola e seus(suas) envolvidos(as) (des)façam a infância como um presente, como um terreno fértil de descobertas, prazeres, liberdades, onde seus bem-quereres, trejeitos e expressões são possíveis. Atarefam para que não apenas deixem de ser vítimas de perseguições ou correções, mas para que também não sejam estereotipadas ou nomeadas pelas interpretações dos(as) adultos(as). Para, quem sabe, possam viver paixões inominadas e libertárias sobre seus corpos e afetos.

Ao recebermos essas tarefas, nós envolvidos(as) de algum modo com a infância, em casa ou na escola, podemos contracolonizar, como escreve Santos (2023), essas marcas históricas e normativas da nossa cultura. Isso poderá encorajar nossas (con)vivências para entender as crianças não mais como alunas da infância ou da sociedade, mas como pedagogas de suas histórias, de seus corpos e afetos. Contracolonizar essas relações significa reconhecer que as crianças comunicam seus (des)interesses de diversos modos, nem sempre reduzidos à relevância da oralidade, como é na cultura adulta, como argumentam Fernandes e Souza (2020). Uma tarefa permanente reside em se sensibilizar ao que elas comunicam verbalmente e de modo não verbal, ao que seus olhos marejam, seus pés as levam, ao que as faz sorrir, e quem sabe, para ao que elas decidam falar conosco. Para que o que compartilham seja legitimado, precisamos estar dispostos(as) a acolher e valorizar suas produções semânticas, interpretações e (auto)identificação. Essa poderá ser a chance para que reconheçamos a potência (quebradeira) das crianças, especialmente sobre o que tememos, valoramos ou protegemos. É preciso reconhecer a fragilidade das invenções normativas e coloniais que elas nos evidenciam, um convite a nos refazermos como adultos(as), familiares e professores(as).

O que essas pesquisas e narrativas nos apresentaram foram os efeitos interseccionais permeados em seus corpos e afetos desde a infância e na escola. Mas elas também provocam o (re)pensar sobre a redução de suas vidas a relações de gênero, à sexualidade, à raça ou outras marcas, uma política comum de perseguição, punição, violência ou adoecimento de suas experiências, como se fossem apenas projetos sexuais ou de identidades de gênero. Elas e nós queremos que levem de lição para a casa a tarefa de pensar que somos mais que isso ou podemos mais com isso, que não precisamos ou podemos estar sob o olhar sanguinário de vigias, como cantam Racionais, entre as gentes e lugares que (con)vivemos. É preciso lembrar que elas também podem, ou puderam, ser crianças que gostam ou não de brincar de pega-pega, esconde-esconde, correr, pular, comer bolo de chocolate, matemática, artes, esportes, filmes, animais, abraçar, beijar, andar descalças, fazer barulho, bagunças, ler, cantar. O que escolheremos compartilhar com elas, seus corpos e afetos? Conseguiremos responder às suas tarefas?

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as pessoas e crianças LGBT que resistiram, sobreviveram e puderam contar sobre suas infâncias e escolas. Nossas discussões, memórias e manifestos atuam aqui para a formação de

professores(as), como meios de ressignificação, empatia e transformação de pensamentos, discursos e práticas pedagógicas. Declaramos, como solicita a revista, não haver qualquer potencial de conflito de interesse que possa interferir na (im)parcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>.
- ARANA, Ariane Pickersgill. **A produção da criança trans nas reportagens digitais: um olhar para os espaços educativos família e escola**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BENITEZ, Luciano Anchieta. **Professores-psicólogos (Trans)formadores: narrativas ético-afetivas de masculinidades fora do cis-tema**. 2021. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.
- BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *In*: PASSEGGI, Maria Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Tomo II. p.79-109.
- BORGES, Diego Viana. **A arte de fazer-se gay: movimentos curriculares e interações escolares**. 2019. 63f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional**. 2019. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 26, p. 320-376, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>.
- CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividades, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>.
- COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2022.
- COUTINHO, Eduardo. **Encontros**: Eduardo Coutinho. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.
- EVARISTO, Conceição. A escriturabilidade e seus subtextos. *In*: DUARTE. Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). **Escriturabilidade: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro, RJ: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-47.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. ALBUQUERQUE, Simone; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana (orgs.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, p. 238-250, 2019.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 970-986, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p970-986>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: UFRN, 2010. p.171-177.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. 1. ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Schwarcz, 2020.

LEITE, Miriam. Performatividade: inscrições, contextos, disseminações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 141-165, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0007>.

LIMA, Vanini Bernardes Costa de. **Mentir pra si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise de conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARX, Karl. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

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

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

PENHA, Maria da. **Sobrevivi... posso contar**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2021.

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

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

RIBEIRO, Izaque Machado. **Cidadanias precárias**: sujeitos trans e educação. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ROHDEN, Fabíola. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, ciências, saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 133-152, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500007>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

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

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

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

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

SONETTI, Sara Laham. **Ninguém quer uma pessoa trans por perto**: escolas como espaços protetivos ou reprodutivos da transfobia. 2020. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensivointerpretativa-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>.

SKLIAR, Carlos. Conversar e conviver com os desconhecidos. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 27-37.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. 244 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

VIEIRA, Ana Leticia. **Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Frotz Schutze. *In*: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2009. p. 1 -16.

Submetido: 18/08/2024

Correções: 10/12/2024

Aceite Final: 12/12/2024