

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
LORRAINE DE ANDRADE BRANCO FARIA GONÇALVES

REINAÇÕES INFANTIS: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo

RIO DE JANEIRO

2019

Lorraine de Andrade Branco Faria Gonçalves

REINAÇÕES INFANTIS: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Thiago Ranniery

Rio de Janeiro
2020

GG635r Gonçalves, Lorraine de Andrade Branco Faria
REINAÇÕES INFANTIS: mobilizações em torno da
sexualidade e do currículo / Lorraine de Andrade
Branco Faria Gonçalves. -- Rio de Janeiro, 2020.
101 f.

Orientador: Thiago Ranniery.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Sexualidade. 2. Infância. 3. Currículo. I.
Ranniery, Thiago, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**Reinações infantis: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo**"

Mestrando(a): Lorraine de Andrade Branco Faria Gonçalves

Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 05 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Thiago Ranniery Moreira de Oliveira - Presidente

Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico Rêgo Gonçalves

Prof(a). Dr(a). Rita de Cassia Prazeres Frangella

Lorraine de Andrade Branco Faria Gonçalves

REINAÇÕES INFANTIS: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em

Thiago Ranniery, Professor Doutor da UFRJ

Teresa Gonçalves, Professora Doutora da UFRJ

Rita Maria Prazeres Frangella, Professora Doutora, UERJ

GONÇALVES, Lorraine de Andrade Branco Faria. *Reinações infantis: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

Este trabalho tem por objetivo problematizar as tensões, efeitos e reverberações existentes nas relações entre sexualidade, infância e currículo na Educação Infantil. Para tanto, a dissertação explora histórias ficcionais que contam sobre os diferentes modos como a sexualidade é mobilizada nos currículos para crianças pequenas. Composta pelo que denominou “Metodologia-Emília”, inspirada na cartografia e em Emília, personagem de Monteiro Lobato, esta dissertação percorre histórias produzidas a partir de memórias ouvidas e vividas pela autora, que são transformadas em uma escrita de ouvido. Guiada pela leitura de autores pós-estruturais e por teóricas feministas, são propostos movimentos de suspensão da conexão entre as categorias criança, infância e sexualidade, com o intuito de mobilizar outros modos possíveis de pensá-las. De forma especial, esta dissertação dialoga com os conceitos foucaultianos de poder, saber e dispositivo da sexualidade, como chave de leitura para problematizar tais histórias. Defende-se assim, no contexto da Educação Infantil, que o dispositivo da sexualidade vem sendo atualizado segundo dois deslocamentos discursivos simultâneos e não excludentes: 1) o uso de sexualidade e gênero como sinônimos que produzem o fantasma de homossexualidade sobre os corpos-meninos; e 2) uma passagem do uso dos prazeres para a ideia de perigo e vulnerabilidade que atravessa os corpos infantis e que se associa de modo contraditório no que se refere a ideia de consentimento: quando se trata de masturbação o sujeito-criança é entendido como sujeito capaz de consentir, no entanto, quando se trata de movimentos corporais elaborados a partir do funk - cultura popular racializada e periférica - a ideia de consentimento se torna impensável. Entre ambos deslocamentos discursivos, diferentes mobilizações em torno da relação entre sexualidade e infância solicita dos adultos, sejam professores ou familiares, o cuidado e a tutela dos corpos, por meio de operações de poder-saber. Nessa trama de cuidado e vulnerabilidade, diferentes concepções e especulações são elaboradas sobre os corpos-criança, atualizando e pondo em operação o dispositivo da sexualidade em conjunto com o dispositivo de infância.

Palavras-Chave: Sexualidade; Infância; Currículo

GONÇALVES, Lorraine de Andrade Branco Faria. *Reinações infantis: mobilizações em torno da sexualidade e do currículo*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020

This work problematize the tensions, effects and reverberations existing in the relations between sexuality and childhood and curriculum in Child Education. The dissertation explores fictional stories that tell about the different ways in which sexuality is mobilized in curricula for young children. Composed of what he called “Methodology-Emilia”, inspired by cartography and Emília, a character by Monteiro Lobato, this dissertation covers stories produced from memories heard and lived by the author, which are transformed into writing by ear. Guided by the reading of post-structural authors and feminist theorists, movements are proposed to suspend the connection between the categories of child, childhood and sexuality, in order to mobilize other possible ways of thinking about them. In a special way, this dissertation dialogues with the Foucauldian concepts of power, knowledge and device of sexuality, as a key to read to problematize such stories. Thus, it is argued, in the context of Child Education, that the sexuality device has been updated according to two simultaneous and non-exclusive discursive displacements: 1) the use of sexuality and gender as synonyms that produce the specter of homosexuality over the boy bodies; and 2) a transition from the use of pleasures to the idea of danger and vulnerability that crosses children's bodies and which is associated in a contradictory way with regard to the idea of consent: when it comes to masturbation the subject-child is understood as a subject able to consent, however, when it comes to body movements elaborated from funk - racialized and peripheral popular culture - the idea of consent becomes unthinkable. Between both discursive displacements, different mobilizations around the relationship between sexuality and childhood demands from adults, whether teachers or family members, the care and tutelage of bodies, through operations of power-knowledge. In this web of care and vulnerability, different conceptions and speculations are elaborated on the child bodies, updating and putting into operation the sexuality device together with the childhood device.

Key-words: Sexuality; Childhood; Curriculum

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	COSTURAS DE UMA DISSERTAÇÃO INVENTADA	27
3	REINAÇÕES TEÓRICAS	34
3.1	“UMA” INFÂNCIA, “UM” CORPO: A SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DAS IDEIAS DE CRIANÇA E INFÂNCIA	34
3.2	A CANASTRA DA EMÍLIA, A CAIXA DE PANDORA OU UMA TENTATIVA DE MOBILIZAR OS CONCEITOS DE PODER, SABER E DISPOSITIVO EM FOUCAULT	41
3.2.1	Primeiro elemento... o vento para mim, o poder para Foucault	43
3.2.2	Segundo elemento... a dobradura de papel para mim, o saber para Foucault	45
3.2.3	Terceiro elemento... o caleidoscópio para mim, o dispositivo para Foucault	46
4	AS REINAÇÕES... OU... DAS CRIANÇAS PARA O MUNDO, HISTÓRIAS SOBRE SEXUALIDADE	52
5	UMA CRIANÇA MEIO ASSIM: GÊNERO INTERPELA UMA PESQUISA SOBRE SEXUALIDADE E INFÂNCIA	57
5.1	HOMOSSEXUALIDADE COMO NORMA: O MUNDO DA (IN)DETERMINAÇÃO	62
5.2	COISA DE MENINA OU COISA DE MENINO?	66
5.3	EM TEMPOS DE MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA	70
6	O USO DO CORPO E A DESCOBERTA DO PRAZER: ENTRE O QUE HÁ DE SE VER E O QUE DEVEMOS ESCONDER	74
6.1	A DESCOBERTA DO PRAZER E UMA PARTE DA CONSTITUIÇÃO DA IDEIA DE SUJEITOS VULNERÁVEIS	76
6.2	REBOLADO E FANTASIA	83
6.3	VULNERABILIDADE E A REITERAÇÃO DAS IDEIAS DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DOS DISPOSITIVOS DE SEXUALIDADE E INFÂNCIA	88
7	FINS	91
8	REFERÊNCIAS	97

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer...

...aos meus guias e ao encontro que tive com a Umbanda ao longo da dissertação. Me encontrar com a minha fé me ajudou a ter força nos momentos mais difíceis.

...ao meu orientador Professor Doutor Thiago Ranniery, pelo apoio de sempre, os retornos dados prontamente, as leituras atentas, os apontamentos fundamentais e os puxões de orelha necessários, sempre acompanhados de muito afeto.

...ao meu marido e companheiro Alan Pimenta, pela parceria fundamental de todos os dias e horas, pelo apoio em tudo que lhe foi possível e impossível. Muito obrigada meu amor, você foi uma fortaleza onde pude me abrigar durante todos os momentos.

...a minha família por todo apoio e pela compreensão em relação a minha ausência. Fico muito feliz por ser a primeira de nós a concluir um mestrado e espero ser apenas a primeira de muitos.

...a Catarina Moreira, amiga que fiz no mestrado e que levarei para a vida. Companheira de todas as horas, ouvido atento e língua afiada. Parceira de textos, de congressos, de curso, de referência, de cerveja e de dieta. Obrigada pelas trocas sempre significativas, pelo apoio e parceria incondicionais.

...a Juliana Grazziotin, Bruno Portelada e Vito, por todo amor e carinho e por me ajudarem a distrair minha cabeça.

...a minha terapeuta Carolina Dutra que mesmo com todos os percalços manteve o meu atendimento. Todo o meu respeito a sua atuação profissional incrível.

...aos meus companheiros do BAFO! Bando de Estudos e Pesquisa em Currículo, Ética e Diferença. Ao Ricardo Scoffano pelas caronas, pelo incansável ouvido sempre disponível para escutar as minhas intermináveis seções de devaneio e desespero e pelas inúmeras dicas e referências. A Renata e o Jorge Marçal pelas leituras sempre cuidadosas do meu

trabalho e por sempre me lembrarem que tudo iria dar certo. A Letícia Ravello, amiga do mestrado para a vida, agradeço pelas trocas, pelo apoio e pelas cervejas tão necessárias.

...a minha parceira de trabalho Priscila Basílio que me deu todo apoio no trabalho e em nossa extensão. Pelas discussões teóricas, por tantos ensinamentos sobre o campo da Educação Infantil e por todos os questionamentos que tanto mobilizaram esta dissertação.

...a minha banca de qualificação Professora Doutora Marcia Serra e Professora Doutora Teresa Gonçalves pelas contribuições fundamentais para o aprimoramento das discussões da dissertação.

...a minha banca de defesa de dissertação Professora Doutora Rita Frangella e Professora Doutora Teresa Gonçalves pela leitura atenta, pelas críticas e sugestões e pela disponibilidade.

1 INTRODUÇÃO:

Ai, começar... Já inicio minha escrita com um grande problema: o começo. Bendito este que não sei como fazer! Sim, sim, estou aqui como Emília pondo-me a reclamar do trabalho que eu mesma inventei de fazer. Faz-me falta um Visconde para anotar as ideias que circulam pela minha cabeça, mas que, para se concretizarem em escrita, demoram e parecem fugir.

Recorrer à figura de Emília, essa boneca sabida e debochada criada por Monteiro Lobato, vem me ajudando na formulação dos pensamentos que tentarei costurar aqui. Pretendo fazer deste trabalho um corpo polimorfo, seja de boneca, criança, dissertação, texto, seja forma ou *desforma*, na tentativa de construir ideias que não passam de mentira, invenção, buscando com os autores um *“modo de dizer aquilo que se quer para fingir ao leitor que sei de alguma coisa”* (LOBATO, 2017).

Valei-me, Foucault e Lobato! Não sei se me confundo, me construo, ou me interpelo por tantas ideias atravessadas que tentarei organizar. Talvez isso aqui seja um modo de devanear junto com as crianças sobre as mobilizações discursivas a respeito dos seus corpos, as costuras de sentidos que delineiam o dispositivo da sexualidade e a construção de si e do outro por meio de suas conversas e ações. Emília já havia me alertado para essa dificuldade de começar. Logo ela, que começa o capítulo de suas memórias com seis interrogações, nem uma a mais, nem uma a menos. São elas seis, sem respostas e nem mesmo perguntas, apenas são. E depois, como diz a boneca em seu livro de memórias, *“terminar é fácil, basta colocar um ponto e fim”*.

Porém, estamos só começando. Como essa boneca debochada que institui e desconstrói tudo em seus movimentos, falas, pensamentos e brincadeiras, iniciarei minha escrita me desafiando a deixar você, assim como eu, com olhar perdido, pensando e pensando no que eu também venho pensando até aqui. Todas as histórias que me mobilizaram a pesquisar a temática da sexualidade na infância derivam de invenções e memórias atravessadas por experiências que tive como docente em diversas escolas em que trabalhei e de depoimentos de amigas docentes ou mães que agora compartilho nesta escrita. Isso que me atrevo a dizer que são memórias poderia ter acontecido em casa, na escola ou na praça, com pessoas de

qualquer classe social, posto que esta temática atravessa¹, de diferentes modos, a vida das crianças e dos adultos envolvidos no dia a dia delas, de acordo com suas realidades. Minhas observações, ideias que agora assumem tom de invenção, posto que são contadas de acordo com o que me recorro ou desejo recordar, com o que me afetou e me movimentou, costuraram o que chamo de dissertação.

Por serem invenções de crianças, como diria Dona Benta sobre as histórias de Emília, optei por nomear os capítulos como Reinações, assim como as histórias que acontecem além do sítio. As crianças e suas invenções, ao viajarem com seu pé de pirlimpimpim, conhecem reinos mágicos... escondidos dos “Segredos Sagrados” da Infância, como diria Judith Guerra (2005). Estas renações funcionarão, aqui, como modos de conectar conceitos por meio de fios mágicos de costuras que só poderão ser vividos na leitura desta dissertação. E a cada leitura, mundos que cruzam currículo, sexualidade e infância se abrirão.

Entretanto, nesta dissertação, é bom frisar, não pretendo pensar sobre a finalidade ou a funcionalidade da discussão sobre sexualidade nas escolas, ou entre as crianças, nem mesmo encontrar respostas para o modo como devemos lidar com isso nas escolas, mas, sim, pensar como as crianças falam sobre a sexualidade, como produzem e criam entendimentos a respeito da sexualidade em suas falas e ações, bem como de que forma as mobilizações que estas reflexões produzidas por elas surpreendem professores e currículos.

Contudo, assumo de antemão a dificuldade de produzir uma escrita estéril no sentido de desvincular meus incômodos e preocupações enquanto professora da Educação Infantil e o que pretendo fazer como pesquisadora do campo. A posição de pesquisadora, por ora, para a escrita dessa dissertação, precisa estar mais latente. No entanto, meu trabalho como docente da Educação Infantil há mais de dez anos é fundamental para as elaborações que acontecerão por aqui, pois foi nessa trajetória que vivenciei inúmeras experiências nas quais a sexualidade estava presente nas falas, brincadeiras e ações das crianças. Por me orientar em referenciais foucaultianos, tranquilizo-me em pensar que nunca é possível

¹Considero importante frisar que reconheço que tais atravessamentos se dão de diferentes modos, tendo em vista os diferentes contextos nos quais se realizam, como atenta Jeffrey Weeks (2016), quando elabora as dimensões sociais da sexualidade perpassada por questões de raça, gênero e classe.

ser apenas uma coisa ou outra. Não é possível deslocar, apagar a professora em detrimento da pesquisadora, pois ambas as posições se constituem mutuamente nesse processo de escrita.

A partir das histórias que compõem essa investigação e também minha vida, pretendo explorar como o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2017) opera por meio das ações, falas e brincadeiras das crianças. Não se trata de localizar quem mobiliza o dispositivo, mas pensar de que modo ele opera nas relações, percebendo que o

ponto importante não [é] determinar se essas produções discursivas e esses efeitos de poder levam a formular a verdade do sexo ou, ao contrário, mentiras destinadas a ocultá-lo, mas revelar a “vontade de saber” que lhes serve ao mesmo tempo de suporte e instrumento. (Idem, p. 17).

Esta dissertação conjectura, assim, a partir das conversas e ações das crianças, o interesse motriz de avivar essa “vontade de saber”, insistindo nesse movimento de problematização como meios de produção de entendimento e (re)invenção de mundos possíveis de acordo com as relações que aí se estabelecem. Afirmo desde já, como espero demonstrar, que estes outros mundos são possíveis, pois eles já estão nas escolas, tensionando relações, desestabilizando estereótipos de infância, criança e de sexualidade e mobilizando currículos.

Esta investigação surgiu com uma inquietação acerca das brincadeiras das crianças que gostavam de se vestir e assumir papéis que me arvorava a demarcar como masculinos ou femininos em contraposição ao gênero que achava a que elas pertenciam. Imaginava que sabia distinguir nessas brincadeiras o que era sexualidade e partia disso para olhar as ações das crianças. Fatalmente, caía nos essencialismos que, segundo Weeks (2016), são um modo de explicar um todo complexo tendo como base uma “essência interior” reduzindo “a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes” (p.43). Como busco explorar nas histórias, um dessas reduções era fundir gênero com sexualidade, não interrogando como a confusão de suas fronteiras era parte do complexo de mecanismos de poder.

Nesse movimento, eu definia de modo muito simplório, a partir das minhas possibilidades naquele momento, o que entendia que seria sexualidade. Larrosa (1994) explica que “ao estudar historicamente a sexualidade do ponto de vista da experiência, Foucault aponta diretamente contra qualquer realismo ou essencialismo do eu, da pessoa humana ou do sujeito” (p.43). Para repensar a escrita que vinha

construindo até aqui, foi preciso me reinventar, como a boneca, que, ao arrebentar alguns de seus pontos, precisa refazê-los, para, assim, torna-se outra, para realizar a vida.

Em minhas verdades criadas até então, inevitavelmente uma criança deveria ser menino ou menina ou algo entre isso, pensava que a sexualidade tinha a ver apenas com as escolhas que fazemos de acordo com os relacionamentos afetivos que estabelecemos, e por aí seguia. Achando que estava sendo totalmente desconstruída por levar em consideração que as crianças poderiam ser outras coisas além de meninos e meninas, pensei que eu já havia superado o binarismo e que crianças da Educação Infantil eram muito pequenas para discutir sobre sexualidade.

No *refazimento* de minha escrita, algumas concepções foram reelaboradas, de modo que passei a entender a sexualidade como uma produção discursiva, social e política que atravessa os corpos de diferentes modos. Uma vez que os corpos, por si só, não têm um sentido a priori, eles vão sendo produzidos em diferentes contextos, intrinsecamente ligados às relações de poder, através das produções dos sujeitos por meio da normalização dos corpos. Como propõe Butler (2016),

Não se pode de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria – quer se entenda essa como o “corpo”, quer como um suposto sexo. Em vez disso, uma vez que o próprio “sexo” seja compreendido em sua normatividade, e a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória. O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (p. 154-155)

Britzman (2016) complementa explicando que “Foucault nos propicia uma outra forma de pensar sobre a sexualidade: não como desenvolvimento ou identidade, mas como historicidade e relação” (p. 110). É a partir deste referencial que proponho relacionar a sexualidade e a infância ao longo deste trabalho.

Retomando aos caminhos que venho trilhando nessa pesquisa, lembro que inicialmente optei por olhar para as brincadeiras das crianças nos espaços escolares e como as fabulações sobre sexualidade aconteciam. Comecei a registrar algumas que me lembrava de ter vivido ou ouvido de alguma amiga professora e encontrei outros trabalhos que falavam sobre brincadeiras e jogos movimentando ideias sobre sexualidade. Percebi que grande parte destes trabalhos discorria mais sobre gênero

do que propriamente elaborava uma discussão sobre como as brincadeiras das crianças eram atravessadas por questões da sexualidade. Então, eu confirmava minha suspeita: sexualidade não era uma questão para infância e para as crianças. Todavia, comecei a pensar também que não pretendia falar sobre a escola, pois sentia algum receio de julgar professores, pedagogias e currículos como impotentes, improdutivos, limitantes ou despreparados.

Deparei-me, deste modo, com um dos silêncios que a discussão de sexualidade na escola nos coloca: ausência de diálogo mais robusto entre os campos de estudos da infância e de estudos da sexualidade. Tais campos de estudo, aparentemente, constituem uma relação de pouca divulgação das pesquisas acadêmicas no que se refere à faixa etária da Educação Infantil sobre a temática da sexualidade. Os artigos, quando encontrados, estão dispersos pela internet em sites de revistas do campo da educação como publicações individuais ou em sites de congressos e seminários. Em minhas pesquisas, encontrei apenas uma revista que se dedicou a relacionar as questões da sexualidade com a infância, mas sem o foco na Educação Infantil. Trata-se do volume 1, número 9 de 2018 da revista *Periodicus*, única publicação brasileira integralmente dedicada aos estudos *queers*, cujo dossiê em questão, intitulado *Crianças desviadas, sexualidades monstruosas, educação pervertida: paisagens alteritárias das infâncias*², foi organizado por Alexsandro Rodrigues, Jésio Zamboni, Leonardo Lemos de Souza, Marcelo Santana Ferreira e Raquel Gonçalves Salgado.

Essas indicações iniciais estão sustentadas em uma série de movimentos que realizei. Comecei por levantamentos no banco de teses e dissertações da CAPES³ e nas produções apresentadas na ANPED⁴ que evidenciaram que temos divulgado pouco os trabalhos que pensam sobre as questões relacionadas à sexualidade na Educação Infantil. É como se as Escolas de Educação Infantil não fossem espaços onde a sexualidade e suas discussões fossem pautadas. Parece-me que o nó dessas publicações está em sua divulgação, pois, quando realizei a pesquisa de modo mais amplo, como, por exemplo, usando a ferramenta do *Google Acadêmico*, consegui encontrar muitos artigos sobre a temática, mas de modo espaçado, como expliquei

² Disponível integralmente em:

<<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651>>

³Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – principal agência de fomento à pesquisa nacional.

⁴Associação Nacional de Pesquisa em Educação – evento de grande relevância no campo da Educação.

anteriormente. No entanto, escolhi mapear de modo mais aprofundado as publicações dos portais da CAPES e da ANPED, dada a relevância de ambos para os campos das pesquisas de modo geral (CAPES) e das que têm foco na Educação (ANPED).

No site da ANPED, investiguei os trabalhos produzidos e apresentados sobre sexualidade e infância desde 2004 até 2018, momento de realização desta parte da minha pesquisa. Consultei os documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho 7: Crianças de 0 a 6. Dos 158 artigos publicados, apenas três abordam a relação entre criança e gênero – sendo dois de Daniela Finco⁵ (2005) e um de Marcia Buss-Simão (2012), em relação a sexualidade e infância encontrei apenas um trabalho - Raquel Salgado, Carmen Lúcia Mariano, Evandro Oliveira (2015). Não houve pôster apresentado sobre a temática de gênero e sexualidade na infância, dentre os 39 que foram apresentados de 2004 até 2017. Já no Grupo de Trabalho 23: Gênero, sexualidade e educação, entre os anos de 2005 a 2017, dos 79 artigos publicados, dois se referem ao tema da infância – um de Claudia Amaral dos Santos (2004) e um de Francisca Jocineide da Costa e Silva (2015) e apenas um dos dez pôsteres apresentados fala sobre memórias de infância – CAMPOS, SARAT (2015).

No site da CAPES, pesquisei as palavras sexualidade e infância e encontrei 576 produções em que estes termos apareciam. Os artigos foram produzidos de 1980 até 2018. Dentro deste espectro de 576 produções, optei por analisar os cem primeiros resumos e notei que, entre estes trabalhos, apenas sete tratavam especificamente da infância relacionada à faixa etária de menores de seis anos. Os outros trabalhos tratavam da infância de modo mais geral, abordando crianças e adolescentes.

Mudei a busca para os termos sexualidade e Educação Infantil e encontrei 339 trabalhos. Em sua maioria não havia relação, de fato, com a Educação Infantil (como segmento da Educação Básica), mas sim com os termos de modo separado, educação e infantil, abordando, assim, crianças maiores de seis anos. A maioria desses trabalhos foi produzida pelas áreas médicas e se referia ao que denominaram de “abuso sexual infantil” e “educação sexual precoce”.

Nesse processo de escrita e pesquisa, encontrei poucos trabalhos que falavam sobre os modos como as ações das crianças mobilizavam ideias sobre sexualidade.

⁵ Na base de dados da ANPED, ambos os artigos foram publicados no 28º encontro, no ano de 2005, sob o título *Educação Infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões*.

A maioria dos trabalhos do campo da educação, quando se referiam à infância, centrava as pesquisas no ensino fundamental (crianças a partir dos seis anos). Especificamente das crianças de três a cinco anos, que compõem a faixa etária da Educação Infantil, objeto desta pesquisa, as produções, geralmente, investigam as posições assumidas por professoras, escolas e propostas pedagógicas em relação a estes temas, assumindo uma postura de criticar (no sentido de marcar impossibilidades e resistências) a escola no que se refere aos modos como estas lidam com a temática da sexualidade.

As produções, geralmente, afirmam o quanto as práticas escolares são costumeiramente sexistas, denunciando ações onde os corpos têm lugares determinados, como, por exemplo, os murais, que demarcam gênero, inspirados em ideais de feminilidade e masculinidade. Enfim, uma série de marcações de gênero e sexualidade vistas nas escolas é apresentada nas produções. Deste modo, os corpos das crianças parecem estar sempre passivos nestes espaços, como se o simples fato de estes corpos infantis ocuparem estes ambientes já não causasse certas modificações e intervenções nos modos de ser e estar na escola.

Após estas pesquisas, quis abrir mão da escola, para pensar com as crianças e suas falas fora deste ambiente, mas meus registros me traziam novamente para este lugar. Neste espaço, os afrontamentos, questões e entendimentos elaborados pelas crianças já evidenciam para nós que, apesar de não queremos falar sobre sexualidade, ela está lá, nos dizendo alguma coisa, a todo tempo e de muitos modos.

Continuei a investigar no banco de teses e dissertações da CAPES e encontrei dissertações que, em sua maioria, referem-se à normatividade realizada em espaços institucionalizados direcionados para as crianças. Algumas produções, como as de Finco (2010) e Moruzzi (2012), propõem em suas teses de doutoramento análises sobre as práticas pedagógicas, mas também ponderam o que Daniela Finco chama de “transgressões” realizadas pelas crianças nestes contextos. Optei por utilizá-las como referências e pô-las em evidência aqui, por percebê-las como expressivas no âmbito da divulgação científica no campo da Educação, principalmente na Educação Infantil, sobre o tema, e também por proporem uma leitura sobre sexualidade e infância como produções realizadas no campo das relações e não como imposições, onde um é apenas passivo receptor das construções que o outro estabelece sobre ele. É muito provável que outras tantas produções tão boas quanto estas sejam referenciadas ao longo deste trabalho, ou mesmo que muitas delas fiquem de fora,

mas é necessário fazer escolhas. Como aprendi com Emília, não dá para costurar esta escrita utilizando todos os botões do mundo.

Tendo em vista os botões escolhidos, trago as produções de Daniela Finco (2004 e 2010), que propõe em sua dissertação de mestrado e em sua tese de doutorado o que chama de “transgressão da fronteira de gênero”, que se trata dos movimentos estabelecidos pelas crianças que borram as fronteiras daquilo que se pretende (intencionalmente ou não) como direcionamento de gênero e sexualidade. Inicialmente, Finco (2004) aborda em sua dissertação um olhar sobre as transgressões realizadas pelas crianças através de suas brincadeiras. Em sua tese (FINCO, 2010), este olhar se amplia para as ações dos professores, suas expectativas e elaborações a respeito das crianças de modo geral, mas também, especificamente, sobre estas crianças que “transgridem a fronteira de gênero”.

Além de um estudo denso sobre como as discussões a respeito da diferença, principalmente no que tange a gênero e sexualidade, são abordadas nas políticas para a infância no Brasil, seu referencial teórico percorre desde Dona Haraway pensando sobre as produções e relações entre cultura e Biologia, passando pelos estudos das áreas da Psicologia, Fisiologia e Medicina, para explicar os motivos pelos quais estes campos têm maiores produções em relação aos estudos sobre gênero e sexualidade do que a Educação. Em seguida, aborda autores do campo da Filosofia, Antropologia e Sociologia, como Marcel Mauss, Norbert Elias e Foucault, além de outros estudos que pensam a produção dos corpos e da sexualidade, demonstrando que os diferentes campos “mostram-nos que o corpo humano não se reduz a uma dimensão biológica” (FINCO, 2010, p. 32). Por se integrar ao campo dos estudos da Sociologia da infância, Finco trata principalmente das relações e das criações e entendimentos que são construídos pelas crianças e suas professoras sobre o que vem a ser gênero e sexualidade.

Eu me afino com algumas das concepções que atravessam sua escrita, tal como a de que não há possibilidade de controle unilateral e universal sobre os corpos, entendendo que estas relações de poder com e sobre os corpos ocorrem de modo não só coercitivo, mas também produtivo. Por ser uma autora do campo da Sociologia da infância, cujo trabalho está amplamente divulgado no campo da Educação Infantil, considerei importante que seus trabalhos fossem botões pregados de modo mais evidente na costura desta pesquisa.

Já a tese de doutorado de Andrea Braga Moruzzi, defendida em 2012 na UFSCAR⁶, foi escolhida por suas contribuições ao discutir um dos conceitos de Foucault que se tornaram caros à escrita do meu trabalho e sobre o qual me debruço para um movimento de tentar compreender como os discursos sobre gênero e sexualidade são mobilizados pelas crianças. Ao longo de sua produção, Moruzzi faz um vasto estudo sobre a ideia de dispositivo proposta por Foucault. A autora aborda o dispositivo da sexualidade e seus modos de funcionamento, utilizando outros conceitos-chave da obra de Foucault que são o saber e o poder. Moruzzi defende em sua tese uma ideia de dispositivo da infância, dialogando com diversos autores, entre eles Airès e Corazza, para entender a consolidação de um “sentimento de infância” (Airès, 1981) ou numa ideia de “infantilização” (Corazza, 2000 e 2001) baseada no controle da sexualidade dos corpos infantis. A autora explica também sobre como os espaços escolares criam estratégias que põem os dispositivos da infância e da sexualidade para funcionar por meio das relações que são estabelecidas com e através deles no que tange ao disciplinamento dos corpos.

Ao longo da escrita da minha dissertação, Finco e Moruzzi aparecerão para auxiliar na elaboração dos meus pensamentos sobre infância e o dispositivo da sexualidade, bem como Narizinho aparece para Emília, como aquela amiga que já tem suas próprias histórias para contar, mas está disponível para contribuir com as ideias estapafúrdias imaginadas pela boneca.

Minha pesquisa se constitui, assim, como um movimento para pensar os modos como o dispositivo da sexualidade é posto em ação a partir das relações estabelecidas como efeito das ações das crianças no ambiente escolar. Para isso, proponho pôr em suspenso a ideia de criança e infância que habitualmente nos vem à mente quando nos deparamos com estes termos – ideias de seres angelicais, com corpos assexuados e ingênuos. Falar sobre as conversas das crianças e pensar sobre quais especulações elas mobilizam a respeito da sexualidade quer dizer contar histórias vividas/ouvidas/inventadas. Ao mobilizar estas memórias, percebo que a sexualidade pauta movimentos no funcionamento dos espaços escolares, seja pelas relações que se estabelecem entre crianças e adultos, seja nos movimentos feitos no e pelo espaço escolar da Educação Infantil, formulando estratégias para se relacionar com estes corpos outros, que se modificam e modificam também a escola.

⁶ Universidade Federal de São Carlos – São Paulo, Brasil.

Nesse sentido, proponho um diálogo com o campo do currículo pensando como ele é composto pela sexualidade que, por sua vez, compõe os corpos e constrói diálogos, ampliando este campo de discussão traçado por Morruzi, no que tange fundamentalmente às questões de sexualidade, e Daniela Finco, com um olhar voltado para as crianças e as ondas de efeito que elas produzem em relação a gênero e sexualidade na infância. Para essa costura, componho agora uma conversa com autores do campo do currículo que me ajudam a pensar caminhos para estabelecer possíveis relações para este diálogo.

Emília, como boneca ou como história, não seria possível se não fosse o *Sítio do Picapau Amarelo*, não seria possível se não fosse pelas relações que estabelece com Narizinho, Dona Benta e Pedrinho. Emília não seria Emília se não fosse por sua caixa de memórias, pela pílula que a pôs para falar, se não fosse por Lobato... Mais que meros objetos, espaço, personagens e pessoas que compõem a narrativa, todas essas e outras coisas compõem Emília como boneca, como ser possível, que existe e se faz enunciável a partir de suas relações. Desse modo, venho aqui também fazer o esforço de entender o currículo como relação, atravessado por espaços, produções, documentos, concepções e práticas, investigando como a sexualidade permeia o currículo.

Para isso, me apoio em algumas referências do campo, principalmente as que se identificam com uma perspectiva pós-estrutural do currículo, com o intuito de formular uma composição possível para ler como as perguntas e ações que são produzidas pelas crianças mobilizam também o currículo.

Apesar de tratar de uma faixa etária específica, a Educação Infantil (crianças de zero a seis anos), abordarei aqui o currículo de modo mais geral, entendido como processo e produto vivenciado nas escolas, produzido pelas crianças, seus professores e também pelos documentos legais formulados pelo Estado, acreditando que o currículo é uma composição entre todos estes aspectos. Marlucy Paraíso (2010) propõe que o currículo

[...] é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, p. 588).

E como tudo o que só é possível em relação, proponho uma leitura do currículo, com base no que propõe Paraíso (2010), como um espaço de disputa e confluência de modos de vida, espaço de negociação, onde as singularidades e multiplicidades dos que o compõem estão presentes.

Questiono, assim, o pressuposto de que há apenas um modo único de conhecer ou de que existe um certo grupo de saberes válidos no currículo e busco estranhá-lo como uma composição de conhecimentos universais que “implica formas específicas de regular os sujeitos, suas identidades e diferenças.” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 679). Entendo que pressupor a universalidade de certo modo de operar saber e sexualidade através do currículo termina por restringir as discussões, aniquilando desejos, diferenças, problematizações e as dinâmicas que são geradas a partir dos diversos modos de estar no mundo, que se chocam dentro do espaço escolar.

Ao olhar para o currículo, a Educação Infantil e o tema da sexualidade, especificamente, me pergunto em que medida trabalhamos com ideias de conhecimentos universais, ao passo que determinamos ideias que não cabem para a discussão com crianças pequenas. Se o currículo é atravessado pelas relações que o compõem e que fazem com que conhecimentos, saberes, ideias sejam mobilizados e problematizados, como as conversas e histórias que constituem essa dissertação dizem sobre os modos como o currículo é atravessado, construído e refeito a cada pergunta, indagação e imposição de diálogos e silêncios sobre os temas que englobam a sexualidade?

Venho buscando, deste modo, nos atravessamentos com os quais irei dialogar, tagarelando como Emília, possibilidades de

[...] criar, numa linguagem foucaultiana, “fraturas do presente” nos espaços educacionais, criando vazios de significados que possibilitem mostrar o que esses ideais visibilizam e invisibilizam, convocam e silenciam nas propostas curriculares. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 680).

Olhar para o currículo segundo esta perspectiva solicita ter em vista que a pesquisa no campo não traz à tona materialidades sólidas e imutáveis sobre algo, mas sim transita e percebe as mudanças e movimentos que acontecem a todo tempo, numa construção e desconstrução constante de sentidos. Assim os

modos de habitar currículos não são mesmo “coisas” sobre as quais se pode falar. Não que só venham à tona a partir do momento que são

descritos, muito menos porque se pode descobrir algo novo que estaria à espera para ser revelado, quiçá por tomar a pesquisa como uma produção bem-acabada a dar alguma forma para algo que, de outro modo, não existiria. Se a vida emaranhada da diferença está sempre se (des)fazendo, escreve-se em uma zona corrente e derivativa. (RANNIERY, 2018, p. 12)

Realizar uma pesquisa nos aproximando do campo do currículo nos seduz a estar à deriva navegando com as possibilidades, seguindo um caminho que nos convida ao desejo de estar às margens, de caminhar pelas bordas, querendo estar de fora, criando histórias como Emília e seus companheiros do Sítio.

Ao tomar o currículo por um discurso que se produz através de documentos, ações e efeitos que a vida cria na escola, torna-se factível pensar que ele também produz efeitos nas crianças e com as crianças. Assim, como propõe Foucault (2017), há que se pensar sobre o quão materializável é o discurso sobre os corpos. Importa, pois, pensar sobre seus efeitos, como produz os sujeitos e modos de vida, para lembrar de Paraíso (2010).

Assim, currículos, posto que assumem também modos discursivos de invenção de sujeitos, constituem permanentemente uma “forma-corpo ideal” (ROSEIRO; RODRIGUES, p. 279, 2018) verbalizada e simbolizada em uma série de aparatos pedagógicos, como por exemplo nos murais, nas brincadeiras, nas histórias, onde os discursos de feminilidade e masculinidade são apresentados e diferenciados constantemente, onde os discursos da heterossexualidade como regime político tomam forma cotidianamente.

Nesse movimento, são produzidos corpos curricularizados, isto é, que não são simples entes subalternizados a modos de se portar e se vestir, mas que são diuturnamente convidados a participar de sua própria produção, entremeando estes discursos e normas que lhe são divulgados, de modo que os atravessamentos que provocam também transformam o currículo, ao passo que são orientados, organizados por ele. Desta maneira, entendo que “‘se nos é impossível pensar uma política sem corpo’ (Safatle, 2016), igualmente impensável é falar de currículos que não se materializam nos corpos, de currículos que não produzem uma estética da carne.” (ROSEIRO; RODRIGUES, ALVIN, p. 289, 2018).

Louro (2014) trata de como a arquitetura e a organização escolar informam e formam os corpos, dando a eles possibilidades de significação de referenciais de corporeidades para a composição de subjetividades. Nesse sentido, murais, quadros,

separações geracionais, brincadeiras que se dão no e pelo espaço dizem às crianças sobre modos de ocupar a escola, constituindo os sujeitos de maneiras distintas. Quando olhamos para o currículo e para a escola, percebemos que ambos não são concebidos da mesma forma por todos que ocupam este ambiente, mas que ajudam a conceber o que Louro (2014) chamou de “identidades escolarizadas”.

Louro (2014) nos convida a pensar que

(...) gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. (LOURO, 2014, p. 65).

Apesar de reconhecer toda essa força dos currículos sobre os corpos, o convite que se faz aqui é de olhar também para esses corpos que, como o corpo de Emília, também são costurados, montados e remontados, incomodam, modificam e questionam os currículos, trazendo à tona os movimentos que fazem a diferença circular na escola como produto das relações.

Nesse sentido, a “sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir.” (LOURO, 2014, p. 85). As ações escolares que compõem o currículo, produzidas por crianças e adultos, fazem parte da fabricação de sujeitos (LOURO, 2014) na escola, incluindo, e com força, na Educação Infantil.

Assim, pretendo olhar para os discursos no sentido das pesquisas foucaultianas com as quais estabeleço diálogo ao longo desta escrita, tentando elaborar aquilo que lhe é peculiar, entendendo o que as falas e ações das crianças mobilizam e produzem ao serem propagadas. Ao mobilizar pensamentos em torno dos modos de operação do dispositivo da sexualidade, como Foucault propõe, a partir das palavras e ações profanas, debochadas, instigadoras ditas e realizadas pelas crianças em idade relativa à Educação Infantil, busco trazer à tona a produção de corpos sexualizados e, logo, generificados no currículo da Educação Infantil. Durante todo este tempo que venho atuando no magistério, essas histórias dizem sobre como tenho sido deslocada e reconstruída e, mais do que tudo, destruída e transformada em pirlimpimpim através das questões colocadas por elas.

Assim, organizo os capítulos nomeando-os como Reinações, uma vez que este é o nome dado por Emília e seus companheiros do Sítio às histórias vividas nos incríveis mundos que são visitados por eles. Chamar os capítulos de Reinações

funciona no sentido de convidá-los a conhecer os mundos que criei conectando ideias, elaborando relações possíveis entre infância e sexualidade, dialogando com autores destes campos, traçando uma discussão pautada, principalmente, num referencial foucaultiano, para ler e mobilizar conceitos, conjecturando sobre as ações e falas das crianças.

A organização das seções foi construída de modo inverso ao modo como a pesquisa foi realizada. Iniciei meu movimento de pesquisa registrando as memórias das situações vividas pelas crianças que me mobilizaram a pensar sobre as relações entre sexualidade e infância. A partir de algumas leituras iniciais, principalmente de Foucault, fui elaborando problematizações possíveis das situações. Foi a partir dessas análises que senti a necessidade de tratar com mais atenção alguns temas e conceitos específicos que trago agora como abertura para a discussão, de modo que nomeio o primeiro capítulo como “Costuras de uma Dissertação Inventada”, com o intuito de pensar os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa. Arvoro-me a propor uma “Metodologia Emília”, que se baseia numa perspectiva de trabalho cartográfico que, como propõe Deleuze (1996), ajuda a pensar as composições em que histórias e teorias têm a mesma importância no arranjo de ideias e mobilizações. Convoco Emília para nomear esta metodologia, justamente por ser ela, a boneca, como as crianças das histórias que invento. Elas, as crianças, nos tiram do lugar, dizem aquilo que ninguém quer ouvir, enfiam seus narizes onde não são chamadas e são criadoras de invenções como as de Emília. Convoco a boneca por ser ela esse corpo polimorfo que ganha voz com uma pílula dada por um caramujo e que, depois, não para de falar asneiras.

Em seguida, proponho um capítulo de discussões teóricas que chamei de Reações Teóricas e que dividi em duas grandes seções. Na primeira, proponho a suspensão de duas categorias essenciais para este trabalho, que são criança e infância. Nesse movimento de pensar a partir de Foucault, foi necessário questionar o modo essencial como olhamos para as crianças, pondo em xeque as imagens angelicais e cheias de pudores que foram construídas para e sobre os corpos infantis. Utilizo como referência autores do campo da educação que vêm pensando sobre infâncias possíveis e pego carona na proposição de Deleuze e Guattari (2012) de pensar “um corpo” e não “o corpo”, me aproveitando do artigo indefinido para indefinir também as categorias. Na segunda seção, exponho as ferramentas foucaultianas que mobilizo, tais como saber, poder e dispositivo, que foram aparecendo como

necessários e fundamentais para a escrita dessa dissertação. Ao ler sobre o dispositivo, percebi que os conceitos de saber e poder atravessavam seus modos de operação e senti a necessidade de evidenciar e estudar os três conceitos com um pouco mais de profundidade para realizar as problematizações. Assim, fui compondo a leitura de um novo regime do dispositivo da sexualidade (CARRARA, 2015).

Posteriormente, trago as histórias como elementos que mobilizam pensamentos, que nos fazem elaborar modos outros de relacionar sexualidade e infância. Para isso, construí três capítulos que se prestam ao convite a elaborações de relações possíveis entre estes temas, não com o intuito de fornecer respostas aos corpos, ou pedagogias, ou ações docentes, não para dizer o que fazer, mas como abertura de caminhos de pensamentos. No primeiro capítulo, “As reinações... ou... das crianças para o mundo, histórias sobre a sexualidade”, realizo uma pequena introdução do que vem pela frente e retomo um pouco do que já foi elaborado, mapeando a organização das histórias inventadas. No segundo capítulo, “Uma criança ‘meio assim’: gênero interpela uma pesquisa sobre sexualidade e infância”, penso sobre como as normas de gênero pautadas na (hetero)normatividade compõem, desde a infância, o que chamei de fantasma da homossexualidade atravessando os modos de operação do dispositivo da sexualidade a partir das intervenções discursivas que são realizadas sobre os *corpos-meninos* e também a partir deles.

No terceiro capítulo, “O uso do corpo e a descoberta do prazer: entre o que há de se ver e o que devemos esconder”, problematizo a descoberta das crianças sobre seus corpos a partir da masturbação, bem como a expressão corporal por meio do funk. As histórias desse capítulo problematizam a ideia de vulnerabilidade como efeito do dispositivo da sexualidade que é produzida sobre os corpos das crianças junto à prerrogativa do abuso sexual, uma vez que a exploração do próprio corpo realizada pelas crianças é empurrada para o campo do impensável, do inconcebível. Nesse movimento, constitui-se um pensamento, quase automático, de que as crianças se masturbam por viverem algo em suas casas. Esta pressuposição se cruza à ideia de que rebolar ao som do funk (esse ritmo atravessado por estereótipos de classe e raça) erotiza *corpos-meninas* colocando-as em risco. Ambas as relações produzem a imagem das crianças como sujeitos vulneráveis e que necessitam da tutela do *sujeito-adulto*. Junto a isto, surge a paradoxal ideia de consentimento, de modo que as crianças são produzidas como sujeito capazes de consentir em algumas situações,

mas em outras não. Ao perceber a constituição de ideias de vulnerabilidade e consentimento, a partir das histórias, problematizo o funcionamento do novo regime do dispositivo da sexualidade na produção dos corpos infantis atravessado pelo funcionamento do dispositivo de infância.

Para finalizar, mas não concluir, proponho o capítulo “*Finis*” inspirada por Emília, que diz que, para finalizar suas memórias, basta pôr um ponto e um latinzinho, *finis*. Nesse capítulo, problematizo como o dispositivo da sexualidade e o dispositivo de infância operam em conjunto para produzir a infância, respaldados numa produção discursiva sobre a sexualidade das crianças que reverbera efeitos no funcionamento dos currículos da Educação Infantil. Argumento que as negociações e os combinados que são realizados nas histórias inventadas – como o menino que quer colocar seu vestido, mas precisa colocar também uma calça; ou as crianças que querem conhecer seus corpos e podem fazê-lo desde que seja em locais de intimidade, como o banheiro – constituem o currículo a partir das relações estabelecidas não só entre os sujeitos, mas também entre as normas, as relações de poder e saber. Propondo que o currículo é produtor e produto de multiplicidades e singularidades.

Talvez tudo aqui possa ser um conjunto de asneiras, mas se nos deixarem como os bichinhos caspentos de Emília, os filósofos, com olhos parados, pensando e pensado, então o trabalho estará feito. A proposição aqui é a de pensar com as histórias e com os conceitos para, quem sabe, mobilizar outras coisas, as quais não posso precisar ou nomear de antemão. Assim, são efeitos e reverberações a que esta dissertação se pretende.

2 Costuras de uma dissertação inventada

Cotidianamente, as crianças nos questionam sobre muitas coisas que nos deixam sem respostas. Às vezes, fazem afirmações, constatações; e o mais interessante é que elas nos tiram do lugar, nos deslocam das nossas certezas. Ainda que seja por um momento, às vezes curto, às vezes longo, elas nos deixam sem ter o que dizer.

O processo metodológico que tenho experimentado nesta escrita tem me convidado a mexer com coisas que muito me interessam desde a graduação, como a Literatura. Esta, que atravessa minhas ações, tem atravessado também a tessitura deste trabalho. Um dos referenciais que aparecem com mais força aqui é Monteiro Lobato, mais especificamente na figura de Emília, a boneca, que inventa, participa e protagoniza as histórias mais doidas do Sítio.

Ouso dizer que, com a criação desta dissertação, adotarei uma “Metodologia Emília”, que, com inspirações cartográficas, preza a invenção e criação de histórias, o que Deleuze (1996) chama de “imagens-tempo”, que não tem a ver com uma organização cronológica linear dos fatos, mas “com novas formas de coexistência, de colocação em série, de transformação” (p. 154).

Com o intuito de melhor explicar o que pretendo chamar de uma “Metodologia Emília”, é necessário dizer que metodologia aqui não surge como algo pré-determinado ou com passos a serem seguidos, mas, assim como Emília, vai sendo criada a cada ponto, a cada nó, a cada botão que nela é pregado. O intuito não é só pensar, mas fazer um esforço de trabalhar com os movimentos produzidos a partir das histórias e memórias que serão retomadas aqui ao “recolocar o texto com um espaço-tempo de experimento de imaginação, um campo de montagem.” (RANNIERY, 2018, p.4), assumindo que a cada movimento feito nesta metodologia irá viajar de um ponto a outro como se estivesse infestada de pirlimpimim.

Ao nomear de “Metodologia Emília”, reconheço que esta é uma metodologia com inspirações cartográficas e, por isso, “não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento.” (RANNIERY, 2012, p. 163). Nesse sentido, ao me afinar com uma perspectiva foucaultiana de

pesquisa, me interessará perceber os vazios em torno das histórias que serão contadas, pensando sobre as práticas que aí estão envolvidas e o que os ditos e não ditos mobilizam, mergulhando naquilo que não é possível de ser mapeado com um olhar superficial. Não se trata de ver o que está oculto, ou de uma ideia de que há algo que é realizado como que às escondidas, mas trata-se de olhar com cautela, com os olhos investigativos como os da boneca para ver o que pode estar nas entranhas dos acontecimentos, para “prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana” (FISCHER, 2003, p. 377).

Mergulharei nessa composição assumindo um tom ficcional em toda a dissertação, compreendendo com Saer (1991) que “a recusa escrupulosa de qualquer elemento fictício não é um conceito de verdade. Uma vez que o próprio conceito de verdade é incerto e sua definição integra elementos díspares e mesmo contraditórios” (p. 1). Colocar a ficção como componente desta metodologia é assumi-la como “trabalho político de fazer surgir o que ainda não existe e a fantasia como assédio aos limites da realidade” (RANNIERY, 2018, p. 3).

Se, como diz Emília, “Verdade é só aquilo que invento”, ou, ainda, que “Não existe verdade se não ‘falseie’ ideias preestabelecidas.” (DELEUZE, 1996, p. 157), reconheço que as verdades são criadas, ao passo que são postas em xeque e conversadas, construídas e modificadas a cada ponto. Não há aqui a presunção de que estarei eu, como sujeito autora, inventando algo novo ou inimaginável, mas sim o desafio de lidar com outros mundos possíveis, considerando, como Deleuze (1991), que “ciência e poesia são igualmente, saber” (p. 31).

Para isso, pensei em olhar para as conversas que aconteciam entre as crianças, ou entre crianças e professores. Pensei nessas histórias que pretendo contar, com aquelas perguntas cabeludas que as crianças fazem e a gente não sabe o que fazer ou dizer. São elas que me interessam, essas perguntas *a la* Emília, que deixam a gente sem ter onde se enfiar; esse emaranhado de histórias que reafirma o tom ficcional deste trabalho, uma vez que, ao relatá-las, personagens emergem, afinal, *quem conta um conto aumenta um ponto*. Sabe-se lá quantos pontos irei aumentar! Por se tratarem de memórias, sempre haverá algo que fugirá do que achamos que existe no mundo. E é justamente na complexidade e heterogeneidade das histórias que surgiram modos de existência que nos possibilitarão caminhos para

pensar as especificidades e aprendê-las como “acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2001, p.202).

Desse modo, optei por trazer à tona algumas memórias, com as quais pretendo montar possíveis caminhos para a elaboração de pensamentos sobre a multiplicidade das formas como o dispositivo da sexualidade se movimenta a partir das crianças. As histórias heterogêneas e atravessadas tratam de sexualidade, gênero, norma, transgressão, corpo, currículos.

As histórias contadas em minha dissertação, que optei por chamar de Reinações, como as histórias inventadas pelas crianças do Sítio do Pica-Pau Amarelo, são como o que diz Oswald de Andrade no prefácio de *Serafim Ponte Grande* (1993): “A gente escreve o que ouve, nunca o que houve” (ANDRADE *apud* ROCHA, 2014, p. 136). Marília Lirandi Rocha apresenta uma “escrita de ouvido”. A autora afirma uma concepção ética e política na escrita de ouvido, no sentido de “abrir os ouvidos para ouvir a voz, os sons, os ruídos, dos grupos que se situam fora do letramento oficial” (ROCHA, 2014, p. 133). Ao que parece, a composição sexualidade e crianças pequenas corre por fora dessa oficialidade e, de fato, bagunça a distinção entre aquilo que venho ouvindo e vivendo como professora da Educação Infantil e aquilo que acontece nos currículos desta etapa da Educação Básica. Essa escuta implica ainda uma disponibilidade e passividade diante das histórias que, antes mesmo de serem postas em ação no texto, precisam ser recebidas pelo ouvinte, que a inventa em escrita. Assim, a escrita de ouvido necessariamente envolve pensamentos sobre ficção como campo de audição (ROCHA, 2014, p. 134). Como não tenho um Visconde, eu mesma sou a responsável por pôr-me a escrever estas histórias ouvidas, que me atravessam e propõem ideias e mobilizações em torno da sexualidade na infância.

Há uma ideia de passividade do ouvinte, que encontra eco no que diz Jean-Luc Nanci e que é retomado por Rocha (2014) em seu texto, quando elabora que os sons nos atingem sem que possamos fechar os ouvidos. Além disso, o auditivo implica uma zona de contato na qual é a posição receptiva e não a produtora que vem à tona em primeiro lugar. Ao realizar este movimento em minha escrita, pensando nele como um processo metodológico de criação e invenção deste trabalho, me abro a um “mundo imaginário [que] é despertado pela vibração sonora e imagética das palavras” (ROCHA, 2014, p. 138), atentando aos sussurros das histórias que me compõem

como professora da Educação Infantil e, como propõe Lispector (2007), histórias que reverberam nas indagações, conversas e ações realizadas pelas crianças.

O tom ficcional deste trabalho está em trazer para a discussão histórias que dizem sobre aquilo que elenquei e elaborei como interessante e relevante do que as crianças falam e fazem em torno da sexualidade em suas conversas e ações. Nesse sentido, o que se estabelece entre as “experiências de pensamento” (CASTRO, 2002, p. 123) propostas aqui está ligado à relação que venho estabelecendo com aquilo que me afeta e que aqui encontra registro com base nas memórias que ressoam do que imagino ter vivido ou ouvido de colegas professoras, traçando, assim, o que Viveiros de Castro chama de uma “ficção controlada” (CASTRO, 2002, p. 123).

As reinações, histórias que escolhi para pensar, “são exemplos que têm menos de lições a serem meditadas, do que de breves efeitos cuja força se desvanece quase imediatamente.” (FOUCAULT, 1992, p. 89) Estas reinações não são histórias

fiéis à realidade, que merecesse[m] ser conservad[as] pelo seu valor representativo, mas sim textos que desempenharam um papel nesse real de que falam, e que, em compensação, se encontram, seja qual for a sua inexatidão, a sua ênfase ou a sua hipocrisia, atravessados por ele: fragmentos de discurso que consigo levam fragmentos de uma realidade da qual fazem parte. (FOUCAULT, 1992, p. 95).

As reinações são essas dramaturgias do real propostas por Foucault (1992), que mantêm uma infinidade de relações possíveis com o que vemos, ouvimos e sentimos nas escolas com as ações, perguntas e brincadeiras das crianças e dos currículos. As reinações não se referem apenas a histórias, mas operam sentidos em nossas vidas. São relatos, recortes de uma realidade possível e também imaginada, que, de algum modo, fizeram parte de alguma vida, nem que seja a minha, e agora de quem irá lê-las e colocá-las em movimento.

A ficção trata da invenção como processo criativo que se constitui por fatos, memórias que aqui são elaboradas como histórias, como sonhos. Reinações que remontam parte daquilo que se arvora a real, se misturando com tudo que pode ser imaginado. Goldman (2011) nos atenta para o fato de que a ideia de imaginação traz consigo um tom pejorativo do ficcional, como aquilo que é utilizado para manipular a verdade. Mas o que seria a verdade se não uma invenção também? O que nos interessa aqui é entender que o tom ficcional nos traz a ideia de que as histórias tecidas não são representações de histórias contadas segundo uma representação

fiel do acontecido, pois isso não seria possível, uma vez que afetos e memórias se traem no processo de escritura.

Afinal, como escreveu o autor nigeriano Chinua Achebe, embora toda “ficção seja indubitavelmente fictícia, ela também pode ser verdadeira ou falsa, não como a verdade ou a falsidade de um noticiário, mas em relação a sua imparcialidade, intenção, integridade”. (GOLDMAN, 2011, p. 199)

Lançando-me nessa experiência, não pretendo analisar o pensamento das crianças com a finalidade de justificar ou explicar como eles ressoam nos currículos, mas, antes de tudo, tentar elaborar suas reverberações para pensar sobre o trabalho que estamos fazendo em torno da sexualidade, para elaborar um pouco aquilo que essas conversas mobilizam e nos põem a pensar, como os filósofos, os bichinhos caspentos da Emília. O que interessa ao olhar para aquilo que as crianças mobilizam em torno da sexualidade tem a ver com o fato de que o modo como pensam e se relacionam com a sexualidade é muito diferente do modo como nós, adultos, lidamos com tudo isso, a ponto de nos deixar sem fala, sem respostas. Talvez, realmente não existam respostas para tais elaborações, ao menos segundo os modos como são feitas, pensadas e realizadas.

A relação de sentido que se constrói na pesquisa a partir da relação que se estabelece nas reinações, um diálogo entre os discursos que venho construindo como pesquisadora e os discursos que são trazidos à tona pelos casos, produz confrontos e mútua implicação na relação dos discursos em jogo, pois com essas histórias “não se trata de chegar ao consenso, mas ao conceito” (CASTRO, 2002, p. 119). Em minha pesquisa, quero chegar à produção do dispositivo da sexualidade como conceito para perceber o funcionamento dos currículos para crianças da Educação Infantil.

No movimento de escrever e tentar pensar como Emília, de forma que as histórias das crianças sejam estas reinações, entendo que estes contos nos transportam a mundos outros de pensamentos e mobilizações especificamente sobre sexualidade na infância. Essas reinações me remetem, assim, a ideia de Ingold sobre a relação que é estabelecida com um “mundo de coisas” (INGOLD, 2012), uma vez que não consigo materializar tais histórias no que poderíamos chamar de mundo real. Esse real, que aqui é também imaginado, se transporta e cruza linhas, como as que costuram a boneca Emília, trazendo à tona pensamentos e sensações sobre a pesquisa que me modificam e, conseqüentemente, vão modificando também meu texto. Enfim, essas reinações dão corpo a uma prática de improvisação que é a

escrita, ela própria, como a invenção de uma história com várias histórias que se cruzam, desde o meu interesse por Foucault até as ideias sobre corpos reboativos e experimentos sensoriais entre as crianças.

Estas improvisações propõem nuances relacionais que perpassam toda a escrita, mas também o que me parece um entendimento foucaultiano do que venho tentando experimentar enquanto pensamento. Parece-me que tudo o que faço estabelece uma malha de relações que, na improvisação e experimentação de combinações entre referenciais teóricos, histórias e vozes que escuto e que me constituem, agora, juntas, faz parte desta pesquisa. Nesse processo metodológico, a invenção é o caminho e as relações são as linhas que se compõem nessa malha multiforme, multicolor e muito falante e tagarela como Emília. Este entroncamento de relações entre história pessoal, história dos outros, matrizes conceituais e interlocutores literários é a fonte a partir da qual elenquei os dois grandes eixos temáticos que percorrem os dois capítulos seguintes, a saber: (i) as relações do dispositivo da sexualidade com as normas de gênero; e (ii) os deslocamentos discursivos deste dispositivo diante das experimentações corporais das crianças.

Ao trazer as histórias das crianças para este trabalho e ao tratá-las como reinações, trago também a possibilidade de olhar para elas sempre como abertura e movimento, uma vez que são processos incapazes de serem capturados ou contidos. Cada leitura traz uma nova significação; cada história carrega uma nova mobilização que se constrói em torno da sexualidade na infância; e, a cada relação, novas relações se abrem em movimento e fluxo.

Por isso, tenho realizado este trabalho e ele a mim a todo tempo como “chalaça”, seguindo a proposição de Machado de Assis (1994). Numa brincadeira de jogar com Literatura e Filosofia, com ideias de criança e sexualidade e com enfrentamentos que vão dos deboches de Emília aos experimentos sexuais infantis, penso o já pensado, agora de outros modos, elaborados, atravessados, pondo tudo em relação, “aguçando curiosidades vadias” (ASSIS, 1994, p. 4).

Em meio à realização desta metodologia, cabe pensar que as histórias que surgem são acontecimentos que “duram apenas o tempo de sua eternidade” (INGOLDI, 2012), se refazendo a cada leitura e a cada nova significação e se realizando nas relações que vão sendo estabelecidas a cada novo leitor desse texto. Estes acontecimentos, aqui chamados de reinações, dizem sobre composições

possíveis de currículo, sexualidade e infância, dizem acerca de mobilizações que são realizadas sobre e com ele, nos momentos em que cada uma dessas histórias sobre sexualidade e infância é lida, contada e recontada, a partir do que foi ouvido e vivido.

No texto *A vida dos homens Infames* (1992), Foucault toma alguns prontuários e olha para estes relatos denominando-os de lendas que mostram, de certo modo, a vida dos pacientes. Sem que aqueles registros fossem lidos, as vidas contadas em tais histórias não seriam conhecidas. Ressalte-se o fato de que é a partir destes discursos registrados nos prontuários que essas vidas são atravessadas e suas existências postas em risco por tais palavras. Ao olhar para elas como lendas, Foucault atenta para o fato das incertezas de decifrar o real e o ficcional dessas histórias.

O lendário, seja qual for o seu núcleo de realidade, não passa afinal da soma do que dele se diz. É indiferente à existência ou à inexistência daquele cuja glória transmite. Se existiu, a lenda recobre-o de tantos prodígios, embeleza-o com tantas impossibilidades, que tudo se passa, ou quase, como se nunca ele tivesse vivido. E se é puramente imaginário, a lenda dá conta de tantos relatos insistentes a seu respeito que ele adquire a espessura histórica de alguém que teria existido. (FOUCAULT, 1992, p. 100)

Nesse sentido, as renações das páginas a seguir são como os prontuários lidos por Foucault. Os personagens infantis, professoras e familiares que delas emergem são como seres lendários que podem ou não ser reais, mas que, de algum modo, existiram e existem, pois foram inventados segundo uma existência possível, com ações, perguntas e questões que poderiam ser reais ou ficcionais. Na verdade, afirmo, com alguma ousadia, que esta distinção não importa, pois ambos se equivalem. Essas existências ganham vida na palavra, fazem da palavra carne e tornam minhas histórias e personagens ficções ou, para escrever melhor, invencionices como as que saem da cabeça da incrível Emília.

3 REINAÇÃO TEÓRICAS

3.1 “UMA” INFÂNCIA, “UM” CORPO: A SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DAS IDEIAS DE CRIANÇA E INFÂNCIA

O propósito aqui não é de apresentar mais um discurso, um saber, uma nova perspectiva em pensar a infância e a criança. Pretendemos aqui, fazer operar possíveis deslocamentos conceituais e afetivos acerca desses lugares. (LEITE; SILVA, 2018, p. 59)

Ao iniciar o movimento da pesquisa, percebi que pensar sobre os conceitos ou ideias de infância e criança tornava-se necessário. Por conta de minha formação inicial em Pedagogia (2009-2013) e de uma especialização em Docência na Educação Infantil (2014-2016), algumas ideias de criança e infância permeavam meus escritos como se estes conceitos fossem dados, comuns, inteligíveis a qualquer pessoa. Durante o processo de investigação, fui percebendo que conceitos pré-estabelecidos sobre infância e criança fazem parte de uma construção histórica, social e discursiva que abarca o corpo da criança, buscando determiná-la.

Bem como proposto nessa metodologia, os caminhos a serem seguidos nessa pesquisa não são previstos, nem definidos, assim como os conceitos a serem mobilizados não são únicos e imóveis. Em meio ao processo de escrita, fui me dando conta de que colocar as ideias de criança e infância em suspensão convidava também a suspensão da ideia de corpo-criança, uma vez que perceber que esse ideário de criança e infância só pode ser construído ao passo que uma ideia de corpo foi dimensionada como um *corpo-criança*.

Nesse caminho, acho importante mapear os movimentos feitos para construir essa ideia de criança e infância para depois fazer o esforço de desestabilizá-las. Ao mobilizar as histórias que compõem essa dissertação, mais à frente compartilharei histórias de crianças em idades específicas referentes à Educação Infantil (zero a seis anos), justo por acreditar que estes corpos que aqui nos chamam para a conversa foram constituídos socialmente segundo estas ideias pré-fixadas do que seria infância e criança e, ao se experimentarem, desestabilizam possibilidades de predeterminá-los. O que segue aqui é justo este desafio ao qual me propus, um esforço de reelaborar esses corpos que mais adiante aparecerão junto a tantos outros que não irão aparecer por aqui.

Penso que não é possível dizer que a criança ou a infância são alguma coisa. O máximo que posso dizer é que, neste momento, as estou lendo deste modo, mas como Emília, daqui a pouco, pode não ser mais nada disso. Afinal, pôr em suspensão é desestabilizar a fixidez e equilibrar-se num movimento constante de (re)elaborar. No momento, irei operar com a suspensão das categorias infância e criança, mas, em breve, tudo pode mudar, como num sábado à noite.

Abramowicz e Tebet (2009) explica que, em alguns momentos, os termos infância e criança são entendidos como sinônimos, contudo alerta para o fato de haver diferenças entre eles. Apesar de serem mutuamente constitutivos, infância, segundo a autora, seria um conjunto de normas mais abrangentes que “define” o que é ser criança, sua estética, seus modos de ser, agir e brincar, seguindo, assim, um caráter disciplinar, carregado, portanto, de concepções sobre o que é ser criança e também sobre o que é a própria infância, olhando como finalidade a transformação desta criança em adulto.

Em sua tese de doutorado, Moruzzi (2012) aborda como a ideia de criança é construída com base em uma preocupação a respeito do corpo e da sexualidade infantil, colocando-a sob um regime de verdade onde “a criança passa a ser, portanto, enunciada, interpretada e subjetivada a partir do que se designa ser a infância” (p. 37). Nesse processo, construído por volta dos séculos XVI e XVII, objeto de obra, hoje, clássica de Airès (1981), há “um investimento maior sobre o corpo da criança, produzindo sobre ela o sentimento de vergonha, de pudor que irá levá-la ao estatuto da inocência” (Idem, p. 67). Moruzzi explica sobre a importância dos espaços escolares e das pedagogias na construção de verdades sobre estes corpos infantis, silenciando-os, controlando-os e vigiando-os. Contudo, por elaborar esta dissertação com base numa leitura foucaultiana, compreendo que o *poder*, mesmo que agindo por meio de forças de repressão, também produz modos de vida que se constroem nas relações que são estabelecidas. Logo, elaborar outros meios de lidar com todo esse investimento no controle dos corpos faz parte desse jogo.

Ao olhar para Foucault (2017) em *História da sexualidade I*, percebemos que a construção deste corpo infantil teve relações com movimentos regulatórios que definiam os limites e os ideais dessa *forma-corpo-criança*. De fato, Airés (1986), em sua pesquisa, fala sobre as vestimentas infantis, que também mudaram. O fato de cobrir o corpo da criança foi um deslocamento significativo para colocá-las no lugar de um corpo intocável, inacessível, puro.

Diferente do que propõe Airés (1986), Gallo (2019) retoma os estudos de Schérer (2009) para pensar a infância não como uma descoberta, mas como uma invenção, por defender que, de fato, a ideia de criança e infância não existia. Ao passo que foi criada a infância como determinação de um grupo social, havia o intuito de diferenciação e segregação destes em relação ao mundo adulto. A colonização da infância constitui a ideia de um ser dependente, indefeso, que necessita da tutela do adulto, almejando um porvir definido, o crescimento, a maturidade, a vida adulta.

Falando com Foucault, arqueologia da infância mostra que a produção de um saber sobre a criança, agora destacada do mundo adulto, devidamente segregada, produz um poder dos adultos sobre as crianças, coloniza-as, para dela extrair os efeitos desejados: sua condução ao mundo adulto num processo de conformação que implica na conservação deste mesmo mundo. A colonização da infância tem por objetivo impedir que o novo se construa, que novos mundos se possam construir. (GALLO, 2019, p. 117)

A invenção da infância trata, então, de realizar uma segregação entre adultos e crianças, de modo a fazer-nos acreditar que, por necessitarem de nossas tutelas, somos responsáveis por elas e, por consequência, temos poder sobre elas. Nesse movimento, não conseguimos conhecer e conceber as crianças, segundo seus próprios termos, conformando-as ao que esperamos que elas sejam, colocando em funcionamento um ideário de *corpo-criança*.

Dado este movimento, inúmeras são as formas de tentar determinar o que seria em essência uma criança ou uma infância. No entanto, não é de todo possível configurar, de uma vez por todas, o que é uma “criança real”, posto que, uma vez inventada, só existe sobre ela fabulação. A cada regra inventada, a cada investimento histórico formulado, tutelas cada vez mais elaboradas são inventadas para tentar constituir uma criança ideal, movimento que, embora tenha seus efeitos de controle, não deixa de denunciar o desmoronamento das certezas, a desestabilização da solidez daquilo que se arvora à definição destes corpos.

Contudo, com tal problematização, não desejo igualar a *condição-criança* à *condição-adulta*, mas me aproveitar da invenção desta diferença substancial entre elas. Nesse sentido, pensar a relação entre adultos e crianças é um convite à suspensão da definição de ambas as categorias para pensá-las na produção de encontros possíveis, onde as distinções se desfazem no exercício da diferença, “afirmando a criança por ela mesma e nela mesma” (GALLO, 2019, p. 127), abrindo mão de essências e modelos.

Larrosa (2016) denuncia, não sem razão, o esforço das instituições em capturar a infância ao explicá-la, nomeá-la, ao intervir sobre os corpos, seja sob a forma de acolhimento ou de disciplinamento. Rodrigues, Prado e Roseiro (2018) fala ainda sobre os modos como os corpos infantis são convocados a manter um modelo de infância e criança que, de certo modo, auxiliam no governo da população, mobilizando os dispositivos de gênero, sexualidade, raça a partir da invenção de referenciais e estereótipos

para afirmar a norma, pelas vias da justiça, medicina, igreja, instituições educativas, para fabricar a família heterocentrada reduzida em seu interior com seus quartos e camas e a população que importa. (RODRIGUES, PRADO e ROSEIRO, 2018, p. 21)

No entanto, ambos os autores marcam que, apesar dos esforços para a elaboração dessas infâncias e crianças segundo uma norma que as prescreve, sempre há aberturas, através da multiplicidade de existências, “intempestiv[as], selvagen[s] que fazem tudo fugir” (ABRAMOWCZ, 2009, p. 193). A infância, como propõe Larrosa (2016), é o outro de nós, é a “inquietação, o questionamento e o vazio” (p. 185). Assim, o movimento que tenho feito nesta dissertação tem mais a ver com pensar a criança a partir de si mesma, a partir de sua própria produção, de modo que não seja possível antecipá-la, tomando-a não apenas como objeto do dispositivo da sexualidade, mas também parte agencial de sua produção.

Ao olhar para a criança como esse outro de nós, não presumo que há possibilidade de conhecê-la e nomeá-la, de investigar sua essência, nem pretendo ter o adulto enquanto referente. Antes, assumo que, com as crianças, é possível encontrar diferenças heterogêneas e singulares em suas multiplicidades e na radicalidade de suas existências, mantendo-as como “um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós sabemos, ou do que queremos, ou do que esperamos.” (LARROSA, 2016, p. 187).

Desse modo, ao tentar aqui elaborar um modo de pensar “uma infância” e “uma criança”, pego carona no pirlimpimpim de autores que realizam

um esforço teórico para pensar a infância e suas positivities, naquilo que ela já é, nas suas capacidades, singularidades e potências – nos devires – e não como uma fase ou etapa passageira, seja de desenvolvimento ou comportamento, nem mesmo pensá-la como aquilo que será um vir a ser adulto. (ABROMOWICZ; et. all, 2009, p. 194)

Assim, tenho entendido o *corpo-criança* como efeito discursivo, produto de tecnologias e poderes que o mobilizam num esforço de transformá-lo em algo pré-determinado, comum. Contudo, este mesmo corpo, dada a multiplicidade de investimentos, resiste aos efeitos, ocupa fronteiras, cria possibilidades e subjetividades. Alexandro Rodrigues (2018) vem construindo uma ideia de crianças (des)viadas e (des)avisadas, crianças que estão fora de qualquer possibilidade de construção de uma identidade infantil previamente definida. Em suas palavras, brincar com as construções destes termos tem a ver com a produção de um “desconforto na identidade-criança” (RODRIGUES et. all, 2018, p. 192). Junto a ele, pretendo lançar um olhar para a criança como abertura, buscando ler nas relações que são estabelecidas através das conversas, ações, experimentações, as disputas de poder produtivas e normativas que constituem os corpos, entendendo que “nessas relações de saberes e poderes, não se produz somente a identidade-criança, produz junto, uma ideia de família” (RODRIGUES, et. all, 2018, p. 198), escola, pedagogia, professora e tantos outros personagens.

Ao experimentarem seus corpos e mobilizarem ideias em torno da sexualidade, crianças desestabilizam as estruturas erigidas sobre uma imagem pura e angelical de uma forma *corpo-criança*, abalando estruturas, implodindo por dentro as ideias de infância constituídas como modo de organização social, governabilidade de população e produção de corpos a partir dos dispositivos de sexualidade e de infância para falar com Foucault (2017) e Moruzzi (2012).

Há que se reconhecer que, ao passo que produzimos uma “sustentação da imagem cristalizada que temos sobre a criança” (RODRIGUES, et all, 2018, p. 198), elas mesmas, em suas falas e ações, vão desconstruindo este imaginário que se constitui sobre seus corpos, borrando as fronteiras do que se construiu socialmente do que é *ser criança*. É nesse movimento de aberturas e fechamentos que o poder se desloca e por meio de variadas tecnologias formula ideias outras sobre criança e sexualidade. Entre o ir e vir dessas construções, justamente neste entre, é que percebo as crianças,

na medida em que sempre nos escapam: na medida em que inquieta o que sabemos (inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la).” (LARROSA, 2016, p. 185)

Como Emília, as crianças misturam o real e o imaginado, questionam a veracidade destas ideias prefixadas do que é ser criança, questionam a própria ideia de verdade e os termos criança e infância, afirmando, como propõe Larrosa, (2016) que

a verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la. (p. 195)

As crianças, que põem em xeque aquilo que pretendemos delimitar, explicar e ter como verdade, nos convocam à possibilidade de lê-las como este outro que está “sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona poder de nossas práticas e abre um vazio” (LARROSA, 2016, p. 184). Não se trata de encontrar os tesouros, mas de manter um movimento de experimentar o que não se sabe, para chegar não se sabe aonde, como bem aprendemos com as crianças do *Sítio do Picapau Amarelo*.

Ao olhar as crianças com outras lentes, nos esforçamos para fazer o movimento proposto Deleuze e Guattari (2012) de substituir a “interpretação pela experimentação” destes corpos, que não são de modo algum relacionados a uma direção ou função determinada, pois são “um corpo” sem objetivo, sem imagem, sem destino, permanentemente abertos às intensidades, “matéria intensa e não formada, não estratificada, a matriz intensiva, a intensidade” (p. 16), retirando “justamente o fantasma, o conjunto de significâncias e subjetivações.” (p. 14). A ideia de “um corpo” como indefinição surge, pois “ao artigo indefinido nada falta, ele não é indeterminado ou indiferenciado, mas exprime a pura determinação de intensidade, a diferença intensiva” (p. 31).

Este um *corpo-criança*, por sua indeterminação, é como “corpos esvaziados em lugar de plenos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p.13), esvaziados de predeterminações, de significâncias e subjetivações elaboradas aprioristicamente. Este um *corpo-criança* a que me refiro, para seguir Deleuze e Guattari (2012), “só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam” (idem, p. 16). Tais intensidades produzem ininterruptas multiplicidades de corpos desejantes, onde o desejo se move e assume lugar de produção e não de preenchimento de lacunas. Assim, experimentações são realizadas no e pelos corpos, produzindo aberturas, vazios, desterritorializações.

Ao pensar este um *corpo-criança*, retomo também a ideia de criança, não como categoria geracional ou como anterioridade do adulto, mas como experiência e experimentação em si e, por isso, impossível de ser determinada. Por pensar na criança, segundo a perspectiva que mobilizo, é preciso pôr em suspenso referências, para mobilizar junto a elas elaborações sobre estes corpos, não mais definidos por sua pureza, mas por ser ele mesmo indefinição, derrubando qualquer resolução ou ponto final.

Propor, então, pensarmos sobre um *corpo-criança* diz sobre olhar para “uma criança” em sua singularidade, em suas diferenças, pois só é possível pensá-la a partir de indeterminações. Como propõe Abramowicz (2019), “O possível não existe ele é criado pelo acontecimento, é uma questão de vida. [...] Há de se criar possíveis” (p. 17). Os acontecimentos que atravessam as situações vividas com as crianças e a escrita desta dissertação vão nos convidando a criar estes possíveis.

Pensar neste um *corpo-criança* diz ainda sobre carregar o entusiasmo relacionado ao ineditismo, ao escape que produz a infância no campo da diferença, uma experiência vinculada aos acontecimentos. “A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires [...] aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. (ABRAMOWICZ; et. all., 2009, p. 180). Na dimensão do acontecimento, o que aqui iremos ler como criança é o que mobiliza o mundo através de suas questões, que interroga suas formas, organizações e essencialidades, que constitui, na relação com o outro, caminhos para pensar, fazer e ser o possível.

Retomando Nietzsche, Alvin e Mação (2018) explicam que a criança é uma potência, uma força que não pode ser determinada por uma identidade fixa, por um corpo pré-estabelecido, por uma categoria geracional. É preciso pensar a criança na dimensão de sua experimentação, de sua inquietude com o mundo, de sua curiosidade sobre o funcionamento das coisas, para fazer o esforço de tentar mobilizar junto a ela pensamentos e acontecimentos.

Nesse sentido, olhar para este um *corpo-criança* trata da costurar novas bonecas, cada uma sob sua própria forma e modo de vida, trazendo à tona movimento e perturbação. Este outro, sempre diferente, nos impede de antecipar qualquer tipo de definição sobre ele, inclusive quando se trata de sexualidade, fazendo desmoronar ideias previamente construídas. Estes corpos estão além do que queremos ou

desejamos para eles. “Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios.” (LARROSA, 2016, p. 187). Esses corpos, que mobilizam outros corpos em suas relações e indefinições, mobilizam também escolas e currículos, com suas normas de sexualidade e gênero.

3.2 A CANASTRA DA EMÍLIA, A CAIXA DE PANDORA OU UMA TENTATIVA DE MOBILIZAR OS CONCEITOS DE PODER, SABER E DISPOSITIVO EM FOUCAULT.

Iniciei a escrita da dissertação pensando nas memórias sobre as quais eu pretendia discorrer. Sabendo que o que me interessava era a relação estabelecida entre sexualidade e infância, juntei uma breve coletânea de histórias e, a partir delas, fui elaborando e tentando perceber aquilo que me chamava atenção nelas. Nesse movimento de pesquisa, lancei primeiramente um olhar sobre as brincadeiras das crianças, depois para as escolas, os espaços não escolares e retornei à escola. Percebi que boa parte das histórias de que havia me recordado se passavam neste espaço.

Aos poucos, percebi a necessidade de olhar para as falas, os gestos e ações das crianças e suas reverberações nas ações dos adultos. Observei os incômodos e mobilizações provenientes das produções de saber que atravessavam as ideias que relacionavam sexualidade e infância, seja por parte das crianças ou por parte dos adultos, a partir dos movimentos e experimentações realizadas pelas crianças com seus corpos.

Percebi que os discursos que se construía ao longo das tramas não só rondavam em torno da sexualidade infantil, mas também pairavam sobre o espectro de disputas, ainda que sutis, por significações, sejam elas a respeito do que é uma criança, conforme discutido anteriormente, sejam elas em torno da sexualidade e de como ela atravessa os corpos infantis.

Ao olhara para os referenciais do *BAFO! Bando de Estudos e Pesquisa em Currículo, Ética e Diferença*, bem como para alguns trabalhos que encontrei na internet, me deparei com o termo dispositivo da sexualidade de Foucault. Este conceito se tornou fundamental para a leitura e problematização das histórias que

compõem essa dissertação. Durante as leituras, tornou-se evidente a necessidade de, antes mesmo de chegar ao conceito de dispositivo, olhar e buscar construir uma chave de leitura para dois outros conceitos fundamentais na obra de Foucault e que atravessam a ideia do dispositivo, em especial os conceitos de poder e saber.

Como um processo de inspirações cartográficas, a escrita desta dissertação vem sendo construída, de fato, por essa metodologia que, a todo tempo, grita, como Emília fazendo suas exigências para escrever suas histórias: “quero papel cor do céu com todas as estrelinhas. Também tinta não serve. Quero tinta cor do mar com todos os seus peixinhos. E quero pena de pato, com todos os seus patinhos” (LOBATO, 2017, p.13). Assim, cada autor, cada conceito e cada novo desafio que surge solicitam um novo investimento teórico, produzem confusões e dores de cabeça que, desse modo, vão se constituindo como mais uma peça, uma parte, que compõe a montagem deste projeto, sendo, cada uma delas, a tinta, o papel e a pena que conseguimos mobilizar. Ziguezagueando, essa produção sai das histórias para elaborar a teoria, retoma as histórias e mais uma vez volta para a teoria, escuta as orientações, as sugestões e as perguntas e se costura num movimento de construir diálogos e entrelaçamentos entre o que li, ouvi e compus.

Invariavelmente, irei recorrer à figura de Emília, sua canastra e alguns personagens do Sítio, para tentar pensar e escrever esta seção que, especificamente, se detém sobre os conceitos de Foucault como elementos que estão armazenados neste baú da Emília que guarda toda sorte de coisas, desde cabelo de cabeça careca até escamas de sereia (LOBATO, 2014). Eu mesma inventarei alguns artefatos para pôr em minha canastra que, de tão curiosos e assustadores que são, comporão essa caixa de Pandora/capítulo. Os corajosos terão de enfrentá-los comigo, Emília, Foucault e outros tantos loucos que já se aventuraram pelas leituras e produções que agora compõem a minha escrita.

Para iniciar e tentar organizar esta sessão, – ainda que eu reconheça essa vã tentativa –, irei separar os conceitos em três seções, camadas, ou tópicos que, com certeza, irão se entrecruzar e se bagunçar dentro deste baú de conceitos. Opto por escrevê-los dessa forma para facilitar minha escrita e talvez a formulação dos meus entendimentos sobre os três conceitos. Desse modo, iniciarei pelo poder, por perceber que ele é a força motriz que movimenta tanto o saber quanto o dispositivo da sexualidade. Em seguida, falarei sobre o saber, tendo em vista que este conceito, junto ao poder, mobiliza a todo tempo montagens sobre ideias de criança, de corpo e

de sexualidade, que estão em disputa nas histórias, para, então, pensar sobre o dispositivo da sexualidade e seus modos de operação no ambiente escolar, através das mobilizações feitas pelas crianças.

3.2.1 Primeiro elemento... o vento para mim, o *poder* para Foucault.

Estou vivo, mas não tenho corpo
 Por isso é que não tenho forma
 Peso eu também não tenho
 Não tenho cor
 Quando sou fraco
 Me chamo brisa
 E se assobio
 Isso é comum
 Quando sou forte
 Me chamo vento
 Quando sou cheiro
 Me chamo pum!
 (O vento - Vinícius de Moraes)

Abrindo-se, então, a minha canastra, elaboramos agora o primeiro artefato, o vento, que, assim como o poder, não se pega, não se captura, não se localiza, apenas se sente, atravessa, toca e se envolve com e por ele, bem como o vento, sobre o qual escreve Vinícius de Moraes. O poder,

não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, [...] o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (Foucault, 1979, p. 175).

Ao longo de obras, entrevistas e cursos realizados por Foucault, o autor elabora pensamentos sobre o poder, atentando-nos ao fato de que não podemos confundir o poder e seus movimentos com as instituições, como, por exemplo, o exército, a polícia ou a escola, uma vez que o poder não pode ser localizado, materializado nem identificado em locais, instituições ou sujeitos, mas nas relações que as atravessam.

Foucault não localiza o poder em algo ou alguém, mas identifica-o nas relações, de modo que não se torna possível materializá-lo, no entanto podemos encontrá-lo em todos os lugares. O poder percorre relações desde onde existem hierarquias claras, como dentro das cadeias, escolas ou tribunais, até relações de familiaridade, amizade, afetividade. Porém, é preciso perceber que o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é o fato de que “ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz formas de saber e produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Deve-se considerá-lo como “uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (idem). O poder não se refere a algo ou alguém, mas é movimento e produção constante.

Longe de um movimento hierarquizante e unilateral, as relações de poder estão em constante movimento de diferentes modos. Como afirma Foucault, o poder tem mais a ver com uma “luta perpétua e multiforme [...] do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante” (Foucault, 2015, p. 226). Logo, quanto maior for a resistência, mais peripécias o poder deve ser capaz de fazer. Nos termos de Foucault, “o poder daquele que domina tent[a] se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia, quanto maior for a resistência” (Foucault, 2015, p. 226), elaborando formas de controle e vigilância, sempre derivando de outras coisas que não o próprio poder, como efeito de outros processos.

Para Foucault, interessava olhar para o poder em seu funcionamento, em suas estratégias e nas relações que estabelece, entre coisas, pessoas, saberes, estruturas, instituições. Enfim, interessa perguntar o que o poder pode atravessar, produzir e constituir. Nesse sentido, o poder só é capaz de se manter porque se refaz a todo o tempo nas relações, sendo elas de “força, de pequenos enfrentamentos, microlutas” (Foucault, 2015, p. 226), pois é em diferentes esferas que ele é posto para funcionar com “métodos e técnicas muito, muito diferentes umas das outras, segundo as épocas e segundo os níveis.” (idem).

Ao pensar sobre o poder e suas atuações sobre o corpo, Foucault propõe também uma dupla produção que está relacionada aos contrapontos que vão sendo construídos e criados pelo próprio poder com o corpo, afirmando que “nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder” (FOUCAULT, 1979, p. 147). Diferentes investimentos de poder são eles mesmos marcos corporais que, no caso das crianças, constituem, por exemplo, a limitação etária, inventam sua

ingenuidade. No mesmo passo que produzem uma ideia de sujeito assexuado, também produzem a curiosidade sobre estes corpos e destes corpos consigo mesmos. Ambas são formas de materialização do poder, ambas produtivas, sejam nos modos de coerção ou estimulação.

Desse modo, o poder atua através dos corpos, que só são possíveis de serem imaginados como tais justamente pelas formas como o poder se exerce sobre e com eles. Afirmar que relações de poder são relações corporais não quer dizer, entretanto, defender uma determinação dos corpos. “De fato, as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável.” (Foucault, 2015, p.227). Louro (2016) explica que os sujeitos tomam consciência de seus corpos ao passo que investimentos disciplinares são realizados sobre eles, de modo que, a partir do exercício do poder sobre os corpos, “emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder” (p.23).

Durval Muniz de Albuquerque Junior (2002) faz um panorama sobre a obra do autor e de alguns conceitos-chave, entre eles o de poder, e afirma que “Foucault propõe pensar o poder como uma fina rede, como um conjunto de relações de força que nos produz enquanto sujeitos e também enquanto objetos de práticas e de saber” (ALBUQUERQUE, 2002, p. 88). Nesse sentido, seguiremos agora olhando para o conceito de saber proposto por Foucault, para tentar entender como, nessa trama, saber, poder e dispositivo se relacionam.

3.2.2 Segundo elemento... a dobradura de papel para mim, o saber para Foucault.

Início esclarecendo por que me pareceu interessante relacionar a ideia de saber a uma dobradura de papel. Pensei naquele brinquedo que fazemos dobrando o papel e deixando espaços para colocarmos os dedos; ao realizarmos movimentos de abrir e fechar, como uma pinça, são disponibilizadas várias faces, que podem ser escolhidas e abertas, cada uma delas contendo uma frase, um enunciado, uma verdade consigo que convida o jogador a solicitar um novo manuseio do brinquedo para tentar outra sorte ou ficar com o “prêmio” que lhe foi dado.

Também me parece que o saber tem suas faces e que cada uma delas faz com que efeitos sejam produzidos. Neste jogo, geralmente, é preciso de uma dupla, aquele que movimenta os dedos com o brinquedo e aquele que joga, que tenta a sorte com os resultados escritos. Com esta inspiração, fiz uma associação com o que Deleuze propõe que sejam caminhos possíveis de leitura sobre o que é o saber em Foucault. Para Deleuze (1991), o saber se constitui com o “enunciável e o visível, as formações discursivas e as formações não-discursivas, as formas de expressão e as formas de conteúdo” (p. 59). Este movimento só é possível nas aberturas de algumas partes; as palavras fazem coisas, tanto quanto enunciados e visibilidades, movimentos e leituras só são possíveis de serem formulados a partir de combinações.

Desse modo, segundo Deleuze (1991), o que compõe os enunciados são as elaborações teóricas e práticas sobre determinados assuntos, ações e sujeitos, formulações discursivas sobre o que é “um corpo”, o que é “ser criança”, ao passo que as visibilidades são produzidas de forma material, como por exemplo, as escolas como espaços onde ficam os corpos infantis. Entendo, portanto, que ambos, tanto enunciados quanto visibilidades, cada um a seu modo, produzem, em dobradura, o saber que ergue o que é “ser criança” e o colocam em circulação. Ou ainda, é na relação entre o que as relações de poder constituem como o que pode ser dito e o que pode ser visto sobre a criança que este saber se constitui.

Ao começar a escrever seu livro de memórias, Emília dita ao visconde a história de seu nascimento. Parece-me que a feitura de Emília só está completa, a partir do momento em que a boneca tem a possibilidade de falar. É no estabelecimento da fala que a boneca, feita de pano e preenchida “de macela que todos entendem” (LOBATO, 2017, p. 16), se dá como uma elaboração mais completa e complexa de si, assim como o saber que se estabelece na relação entre o visível (a boneca de pano) e o enunciável (a fala).

Deste modo, as relações de saber-poder são, portanto, aquilo

que rege os enunciados e a forma como eles se regem entre si para construir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, suscetíveis de serem verificadas ou informadas por procedimentos científicos. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos (Foucault, 1979, p. 4).

3.2.3 Terceiro elemento... o caleidoscópio para mim, o dispositivo para Foucault.

Tenho certeza de que, dentro da canastra da Emília, existia um caleidoscópio, este brinquedo que, ao olharmos e movimentarmos, conseguimos formar diferentes imagens, formas, visões, ou seja lá como quisermos chamar. Fazer alusão a esse objeto tem servido, para mim, como um modo de pensar, de violentar o pensamento como diz Deleuze, e de criar possíveis entendimentos sobre as diferentes frentes que compõem este trabalho.

Como não há uma descrição exata do que seja o dispositivo pelo próprio Foucault, venho me dedicando a fazer leituras e composições, com o intuito de construir um possível entendimento, uma possível chave de leitura, para compreender do que se trata e para conjecturar como as falas, ações e movimentos das crianças sobre sexualidade compõem – através das relações que são estabelecidas – mobilizações que põem o dispositivo da sexualidade em operação.

Pretendo ler o dispositivo como um caleidoscópio, composto por diversos materiais, com diferentes qualidades. No caso do dispositivo, estes materiais são “arranjos heterogêneos” (FOUCAULT, 1979, p. 245) que, ao passo que se movimentam, produzem novas formas. Seus aparatos também se modificam e se rearticulam, jogando sempre com as ondas de efeitos positivos ou negativos, desejados ou não, produzidos pelo próprio dispositivo em ação. Este movimento do dispositivo, Foucault chamou de sobredeterminação funcional (idem).

Ao virar o caleidoscópio mais uma vez teremos o preenchimento estratégico (ibidem) das ações dos dispositivos, que, ao se transformarem novamente, dão lugar e rearranjam aquilo que estava sendo visto como efeito contrário à ação do dispositivo, tomando novo lugar e formato, compondo outro desenho e demonstrando sua ação significativa, agora, de outro modo, trazendo à tona uma dimensão estratégica

que supõe que trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las e etc. (FOUCAULT, 1979, p. 246).

A partir desta oscilação, estabelece-se uma relação direta com o poder que o manipula, ao passo que o mantém, seguindo este movimento de (trans)formá-lo pelos

saberes que o produzem, ao mesmo tempo que condicionam sua existência. “É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.” (idem).

Sendo assim, quando pensamos em sexualidade, corpo e criança, trazendo-a para a dimensão da fala, do dizível, produzimos esforços para colocá-lo no interior de regimes discursivos, para tentar organizar e formular meios de limitá-la. Contudo, estes mesmos esforços trazem a sexualidade à tona e nos fazem colocá-la na centralidade de nossas conversas, produzindo saberes a partir de enunciados e visibilidades de modo a evidenciar que “a sexualidade não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo; mas de que ela é, sem dúvida e antes de tudo, aquilo através de que ele se exerce.” (FOCAULT, 1979, p. 236). Nas palavras de Weeks (2016), “a sexualidade não pode agir como uma resistência sobre o poder porque está demasiadamente envolvida nos modos pelos quais o poder atua na sociedade moderna” (p. 45). Assim, por ambos os lados, o repressivo e o produtivo, ao nos relacionarmos com a sexualidade, seja de que modo que for, colocamos o dispositivo da sexualidade em ação.

Ao fazer essas leituras fui compreendendo que o dispositivo de sexualidade e relações de saber-poder são compostos por diferentes tecnologias que são mobilizadas pelos discursos. Teresa de Lauretis (1994) explica que a sexualidade não é uma propriedade que existe nos corpos a priori, mas sim algo que vai sendo construído sobre os corpos, atravessando-os por meio das relações e comportamentos que os produzem. A sexualidade que buscarei discutir nas histórias das crianças são ao mesmo tempo produto e processo de inúmeras tecnologias de poder e compõe o dispositivo da sexualidade. Dispositivo da sexualidade está relacionado, assim, ao “controle não através da negação ou da proibição, mas através da produção; pela grande definição sobre as possibilidades do corpo” (WEEKS, 2016, p. 51).

De modo a tornar mais compreensível a ideia de tecnologias, podemos pensar, por exemplo, nas fantasias das crianças. O fato de termos vestidos de princesas e capas de super-heróis como suportes para brincadeiras já se constitui como um modo de colocarmos o dispositivo da sexualidade em operação. Estes objetos funcionam como tecnologias que vão construindo os corpos das crianças a partir de regulações de gênero, de certas ideias de feminilidade e masculinidade, e determinam modos de agir, falar e se portar de acordo com o que se espera. Em brincadeiras, o dispositivo

da sexualidade é posto em ação, seja quando uma criança se disponibiliza a seguir estes papéis pré-determinados, ou quando subverte esta lógica produzindo outras possibilidades, elaborando diferentes modos de compreensão e materialização dos corpos.

No entanto, para além da relação entre a roupa e a produção dos corpos, existem também outras tecnologias e produções variadas de entendimentos sobre o funcionamento do dispositivo da sexualidade. Moruzzi (2012) explica que, para Foucault, pensar o dispositivo exige olhar para as categorias universais ou as “entidades da razão” (p. 49) e instâncias de soberania, de modo a colocá-las em suspensão dando “ênfase aos mecanismos, aos processos, a rede que se estabelece entre esses elementos” (p. 49).

Foucault (2017), em seu livro *História da sexualidade I*, fala sobre as relações que são estabelecidas com o tema da sexualidade e as crianças. O autor afirma que a criança é o ser sem sexo do dispositivo e segue explicando que esta ideia se constituiu no imaginário social por conta das interdições e tutelas que foram impostas a elas através do discurso ao longo dos anos, por diversas instituições, como, por exemplo, a igreja, a escola e a política. Essas interdições e tutelas colocam as crianças no lugar daquele que não se expressa, ou mesmo daquele que não pode se expressar a respeito do desejo e do uso dos prazeres. No entanto, essas interdições não foram impostas somente aos corpos infantis, mas a todos os corpos, com o intuito de colocar em funcionamento modos de controle e de produção de sujeitos.

Todavia, seria preciso pontuar que a obra de Foucault foi escrita por volta dos anos de 1980. Reconheço que todo o processo de constituição do dispositivo da sexualidade, assim como proposto por ele, nunca está inteiramente circunscrito a um momento histórico datado, que sua historicidade não se relaciona meramente com uma consecução de fatos organizados linear e cronologicamente. De fato, assumo que a história da sexualidade se constitui como entrelaçamentos de processos e efeitos e, em virtude disso, entendo que deslocamentos e rupturas podem estar acontecendo no interior do dispositivo da sexualidade dadas as mudanças históricas vividas no mundo ocidental. Procurei, assim, autores que pudessem me ajudar a atualizar o funcionamento do dispositivo da sexualidade, lendo-o segundo os efeitos que ele produz numa sociedade como a nossa, tendo em vista as diferenças sociais, econômicas e políticas em relação ao período em que Foucault produziu sua obra. Carrara (2015) propõe que é possível pensarmos em regimes de funcionamento do

dispositivo da sexualidade com base em contextos históricos, sociais e econômicos. Desse modo, o primeiro regime a que se remete foi proposto por Foucault em *História da Sexualidade I* e um novo regime, apresentando em sua obra, atualizado pelas condições de funcionamento de nossa sociedade, no entanto, alerta para o fato de que

Uma das complexidades desse processo é que, embora datáveis, eles não são sucessivos no tempo, mas convivem tensamente no cenário contemporâneo. Em distintos modos de articulação, de colisão ou de enfrentamento, desenham diferentes políticas sexuais e estilos de regulação moral. Além disso, interagem e se articulam com as prevalentes moralidades cristãs. Assim, se é possível falar de um processo histórico de transformação ou de passagem de um regime a outro, ele é sem dúvida tecido lentamente, através de continuidades, rupturas e, às vezes, de inesperados compromissos. (CARRARA, 2015, p. 333)

Nesse sentido, o que me proponho a fazer neste momento, utilizando como base o que vem sendo produzido por Sergio Carrara (2015), é trazer à tona alguns desses processos que modificam constantemente os modos de operação do dispositivo da sexualidade. Com uma leitura do dispositivo a partir do início do século XIX, perceberemos como o dispositivo da sexualidade é tangenciado pelos princípios religiosos, relacionados ao controle dos corpos e da sexualidade, atrelados às questões do pecado e do sacrifício.

No fim do século XIX, os interesses religiosos vão começando a ser atravessados, agora de outro modo, pelo campo da política, com o intuito de realizar a manutenção da população e da raça. Nesse sentido, discursos em torno da monogamia eram considerados “naturais”, baseados nos princípios eugenistas preocupados em garantir uma “compatibilidade biológica” (CARRARA, 2015, p. 328) que desse conta de manter a sociedade sadia. Nesse momento, surgiam algumas atuações contraditórias ao que propunha a igreja, como a defesa do divórcio e da esterilização compulsória dos “anormais” (idem).

No início do século XX, Foucault propõe que o regime da sexualidade é dotado de racionalidades, moralidades e políticas específicas e, segundo Carrara (2015), o desejo sexual começa a ser percebido como necessidade fisiológica – principalmente do homem –, sobre o qual os indivíduos tinham pouco ou nenhum controle, deslocando o pensamento religioso, de acordo com o qual o sexo era visto como sacrifício. Em meados deste século, a racionalidade marcada pelos discursos biomédicos captura a sexualidade como algo a ser apreendido. No plano político, a

sexualidade passa a compor o que Carrara (2015) chamou de “conjunto de entes transcendentais”, a saber, a raça, a família, a nação e a espécie. Nesse sentido, passou-se a construir uma ideia da necessidade de uma proteção jurídica a um ideal monogâmico familiar. Junto à defesa desse ideal monogâmico familiar – constituindo o que podemos chamar de efeitos do dispositivo da sexualidade – no que se refere à constituição de uma norma moral e biológica, surge a condenação ao adultério, à prostituição e à homossexualidade, que passam a se tornar parte do interesse público.

Mais uma vez, a igreja retoma sua operação, centrando-se na condenação de relacionamentos cuja função não seja a reprodução, no caso, desaprovando as relações homoafetivas. No fim do século, no que Carrara (2015) chama de “Novo Regime” (p. 329), começam a ser elaborados os direitos sexuais, a partir das ideias de Direitos Humanos, após a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, a articulação promovida pelos movimentos Feministas e LGBTs traz à tona a valorização dos prazeres sexuais, independente de sua finalidade reprodutiva, articulados a

diferentes noções formuladas nas três últimas décadas do século XX, como as de “direitos humanos das mulheres”, “direitos reprodutivos” ou direito à “saúde reprodutiva”, definida como “capacidade de desfrutar de uma vida sexual satisfatória e sem riscos” (CARRARA, 2015, p. 329)

Ao olhar para estes processos que atravessam o dispositivo da sexualidade e o compõem, percebemos um deslocamento marcante. De um movimento que parte de uma preocupação eugenista em relação ao controle da população e das obrigações conjugais e cívicas que se constituíam mutuamente a partir da igreja e da política, emerge a promoção do bem-estar individual e coletivo, através do bom uso dos prazeres, da realização pessoal da saúde sexual. É possível afirmar que o dispositivo da sexualidade transita entre estas diferentes temporalidades discursivas e modos de conduta de corpos e prazeres, mantendo o sexo no centro dos interesses. Com efeito, essas distintas formações discursivas da sexualidade compõem as histórias de sexualidade que mobilizo a seguir e demonstram a complexidade das relações com a infância.

4 AS REINAÇÕES... OU... DAS CRIANÇAS PARA O MUNDO: HISTÓRIAS SOBRE SEXUALIDADE.⁷

Para iniciar a escrita da dissertação, fiz o registro de algumas memórias com o intuito de animar em mim mobilizações em torno das teorias que poderiam atravessar esta pesquisa. Não à toa, foi a partir destas histórias que delinee a necessidade de discussão de cada um dos conceitos, pontos e ideias tratados anteriormente. Trago agora uma série de memórias inventadas, renações para retomar a ideia proposta na metodologia, que, acredito eu, elaboram uma composição que demonstra a multiplicidade dos modos de operação do dispositivo da sexualidade.

Conforme pretendo explicar, tais modos de operação do dispositivo da sexualidade atualizam algumas figuras já anunciadas por Foucault (2017) como parte integrante e necessária para o funcionamento do dispositivo da sexualidade, tais como a figura do homossexual e da criança que se masturba, além de tantas outras que irão aparecer por aqui. A partir da leitura das histórias, observarei como as diferentes formas de interdição e regulação sobre os corpos das crianças são elaboradas refundando a ideia da criança como sujeito vulnerável e utilizando a relação entre infância e sexualidade como argumento e modo de ação sobre estes sujeitos.

Trato as histórias como “um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT *apud* FISCHER, 2001, p.201), buscando mergulhar nas especificidades que irrompem das memórias, compondo relações que estão para além do óbvio, do que é superficialmente visto, atentando aos vazios, às minúcias daquilo que não é prontamente perceptível. Não se trata, aqui, de dizer ou ver o que ninguém poderia ter visto, mas de mapear aquilo que opera a todo tempo e que, talvez, sem tanta frequência, nos dediquemos a observar ou analisar. Estas memórias, a que chamo renações, são contingentes, precárias e corriqueiras e é por isso que me interessam.

⁷Parafraseio, aqui, o título de um dos livros de Monteiro Lobato (1933), *História do mundo para as crianças*, em que os personagens do Sítio escutam Dona Benta narrar histórias do mundo e das civilizações. Por ora, quem nos leva para viajar são nossos personagens, que nos convidam a viajar por histórias que estão no mundo e que atravessam nossos corpos diariamente.

Pretendo romper com uma visão imediatista e reducionista de causa e efeito nas relações que se estabelecem entre as histórias, os corpos e as concepções, bem como me livrar da possibilidade de pensar essas relações como algo invisível que precise ser denunciado, mostrado ou trazido à tona. A operação que pretendo fazer com essas memórias busca elaborar, em suas complexidades, mobilizações sobre as lutas e imposições de sentido que nessas memórias tentam se estabelecer, multiplicando relações, acompanhando as histórias como “irrupção, como descontinuidade e como transformação” (FISCHER, 2001, p. 205).

Relembro que, apesar de serem narradas a partir da escola, este não é o único espaço onde estas histórias poderiam ter acontecido. No entanto, a escola é umas das instituições responsáveis por “cuidar e educar” as crianças, fazendo isso por meio de “dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (FOUCAULT, 2017, p. 33) que são próprios a ela e deixam nessas reações as marcas de suas especificidades a partir de uma “pedagogização do sexo da criança” (FOUCAULT, 2017, p. 113). “Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura” (LOURO, 2016, p. 17), configurando certa normalização dos corpos, como propõe Moruzzi (2012). A escola, enquanto espaço privilegiado para o exercício da sociedade disciplinar, “totaliza, ao mesmo tempo que individualiza” (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011, p. 9) os sujeitos, constituindo suas subjetividades e singularidades a partir dos discursos que produz.

As reações que irei contar não pretendem, entretanto, apresentar meios de superação dessa pedagogização ou mesmo elaborar caminhos para lidar com ela. Interesse-me mais por olhar para essas histórias e imaginar o que elas mobilizam em termos do dispositivo da sexualidade e as perguntas que elas nos colocam, pensando junto com

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar de forma mais evidente sua sexualidade, [aqueles que] são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos “corrompidos” que fazem o contraponto da criança inocente e pura. (LOURO, 2016, p. 26)

Ao fazer o esforço de produzir pensamentos a partir destas histórias, segundo uma perspectiva foucaultiana, retomo a proposição de que os sujeitos que as compõem não podem ser essencializados, não dizem de um *eu* localizável, identificável nomeável, mas sim de sujeitos produzidos no discurso, produtores do

discurso realizado no interior de relações institucionais e sociais que os constituem, bem como as situações, seus corpos e suas ações. Não á toa, os personagens não têm nome, apenas Zuleika, pois, nesse caso, o nome também lhe dá vida. É ele que a constitui enquanto outro, enquanto sujeito possível. Para além de “ele”, o personagem também é Zuleika, que não necessariamente é “ela”, mas um sujeito que se monta para contar essa história. Aqui optamos por Zuleika, mas poderia ter também outros nomes; este talvez seja o nome que a individualiza, mas também a torna múltipla e factível de reverberar em tantas outras Zuleikas que existem por aí.

“Sujeitos do discurso e de subjetividade” (FISCHER, 1999, p. 42), mergulhados em modos de subjetivação que os produzem e são produzidos por eles, geram modos de vida e existência muito próprios da especificidade, do espaço e do tempo ao qual se relacionam. Compreendo que estes sujeitos são significados nas práticas aqui narradas e que essas próprias histórias da sexualidade infantil são situações que “perturbam e desestabilizam sistemas simbólicos, ao mesmo tempo que deles se serve” (DREYFUS; RABINOW, *apud*, FISCHER, 2001, p. 218).

Para esta seção, optei por elaborar um debate em torno das histórias que compõem de modo heterogêneo as relações possíveis entre sexualidade e corpo. As histórias são chamadas de renações, visto que as histórias fantásticas vividas por Emília e seus colegas do Sítio nomeiam, desse modo, as invencionices e aventuras que acontecem em mundos fantásticos e em reinos tão mágicos quanto suas próprias fantasias, tão extraordinários quantos estes que seguirão por aqui.

Ao trazer uma composição de memórias, pretendo mobilizar mais de uma história em torno de uma mesma temática, com o intuito de abrir possibilidades, para “deixar aflorar as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos; enfim, (...) deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo o discurso” (FISCHER, 2001, p. 212). Nesse movimento, as próprias histórias vão construindo seus emaranhados. Mesmo que eu tente organizá-las segundo uma lógica, haverá atravessamentos entre elas que “fazem-se [nas] práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças” (FISCHER, 2003, p. 378), deixando talvez um rastro de *pirlimpimpim* que fique entre uma história e outra. Assim como Emília, que pede ao sabugo Visconde que conte a história do “Anjo caído” em suas memórias, serei eu, visto que não tenho sabugo, a pôr-me a discorrer sobre estas memórias, histórias, renações.

Antes de efetivamente começar com as histórias, proponho que façamos o esforço de pensar as escolas como espaços de aparecimento “onde apareço para os outros e onde os outros aparecem para mim; onde o homem existe não apenas como outras coisas vivas ou inanimadas, mas assume uma aparência explícita” (BUTLER, 2018, p. 82). Pensar a escola como um espaço para ver e ser visto diz de uma comunicação produzida por corpos que informam e são também *formados* nas relações, no entre, na diferenciação.

Apesar de a proposição de Butler (2018) versar sobre ruas e praças como espaços públicos de aparecimento, onde o encontro dos corpos acontece por contingências que manifestam um compartilhamento de ideias, diferentemente da escola, que se caracteriza como espaço institucional por onde crianças e adolescentes têm, obrigatoriamente, que passar (pelo menos segundo as leis do Brasil⁸), compreendo que a dimensão do aparecimento e a interpelação proposta por esses corpos, na escola, não se perdem. Ao contrário, são essas presenças, esses encontros, que realizam e se fazem como mudanças nas relações que aí se constituem.

Assim como as ruas, as escolas precisam dos corpos para se estabelecer e se constituir enquanto espaço. A presença de diferentes corpos nas escolas as compõe politicamente, interrogando suas funções e práticas historicamente constituídas e constantemente modificadas. Assim, interessa pensar, aqui, a escola como um espaço onde compulsoriamente “temos uma convivência plural e ilimitada” (BUTLER, 2018, p. 125), em que diferentes forças e modos de ser irrompem, interrogam e mobilizam as formas historicamente construídas na escola como prerrogativa de ser e estar no mundo.

Apesar da constituição habitual da escola como espaço regulador de corpos, podemos perceber também alguns esforços para desmistificar estereótipos, sejam eles de gênero, de criança ou de infância. Contudo, eles reaparecem, reiteradas vezes, em falas, gestos, ações ou organizações, produzindo sentidos de feminilidade, masculinidade e vulnerabilidade, gerando um movimento duplo de produções que busca manter e ao mesmo tempo desestabilizar estereótipos e essencialidades.

⁸ Refiro-me a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que garante a escolaridade obrigatória a partir dos quatro anos, de modo que, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, segmentos que compõem a Educação Básica no Brasil, a frequência das crianças em idade relativa a estas escolaridades seja obrigatória.

Ao nos colocarmos compulsoriamente nas inúmeras relações que a escola exige entre crianças e adultos, “nos tornamos disponíveis, corporalmente, para um outro cujas perspectivas não podemos antecipar nem controlar completamente” (BUTLER, 2018, p. 86). Os corpos infantis, assim como os nossos, são interpelados a todo tempo por elaborações, leituras, escutas e silêncios que os produzem e se desalojam mutuamente. A “despossessão marca a sociabilidade a qual pertencemos” (BUTLER, 2018, p. 106).

Nesse sentido, pensar em criança e infância segundo ideais pré-fixados não é uma possibilidade aqui, ao passo que também não é razoável pensar um espaço que não se modifique nessas relações, que não se modifique neste encontro, afinal “tanto a ação quanto o gesto significam e falam, tanto como ação quanto como reivindicação; um não pode ser finalmente separado do outro” (BUTLER, 2018, p. 92).

A escola, como instituição na qual o poder se configura através das relações com o saber, é espaço de disputa por significações. Não pretendo julgar desejos de famílias, nem posições escolares, mas, sim, fazer o esforço de perceber como o dispositivo da sexualidade atua, atravessando a escola e as ideias que temos dela enquanto instituição. Podemos pensá-la como espaço que mantém os corpos controlados, organizados e envolvidos em uma lógica heteronormativa⁹, mas, também, como espaço onde corpos realizam movimentos de experimentação de possibilidades.

As relações, o choque de ideias e modos de ação entre as instituições família e escola compõem as histórias, permeadas ora por tensões, ora por complementações de ideias em relação aos entendimentos sobre sexualidade das crianças e os modos de intervenção sobre os corpos. A partir dessas tensões provocadas pelas ações das crianças, não só entre família e escola, mas dentro da própria escola, entre seus atores, faremos uma leitura do funcionamento do dispositivo da sexualidade.

⁹A heteronormatividade é o movimento que associa o sexo, gênero e sexualidade, de modo a manter uma equivalência compulsória, linear e casual entre ambos com base na matriz heterossexual. A partir da heteronormatividade, se pressupõem relações afetivas entre pessoas de sexo oposto, bem como uma série de comportamentos, ações e modos de vida que compõem o sujeito. Por ser normativo, não tem força de lei, mas atua na regulação dos corpos por meio de variadas técnicas e tecnologias, compondo o dispositivo da sexualidade.

5 UMA CRIANÇA “MEIO ASSIM”: GÊNERO INTERPELA UMA PESQUISA SOBRE SEXUALIDADE E INFÂNCIA

Optei por iniciar as análises pelas histórias a seguir, pois, ao longo do curso de mestrado, todas as vezes que eu dizia a alguém que estava pesquisando sobre sexualidade e infância, inúmeros casos de “conheço uma criança que é meio assim” foram contados para mim. E esse “meio assim” era acompanhado de relatos de crianças que, hipoteticamente, não estavam em consonância com as normas de gênero, seja pelo modo como se portavam ou pelos objetos com que brincavam. As crianças dessas histórias eram sujeitos fabricados a partir de um discurso que buscava determiná-los em relação ao gênero e como consequência da experiência do desejo.

A nomeação dessas crianças como “meio assim” aciona um discurso que interpela os corpos a partir de alguns atributos que sugerem que comportamentos, vestimentas ou mesmo modos de expressão de sentimentos, supostamente, sejam capazes de revelar o que são esses corpos. As pistas elaboradas a partir de referências como estas formulam uma diferenciação entre feminilidade e masculinidade, homem e mulher, menino e menina que, ao mesmo passo que pretendem definir, são também borradas por sujeitos que transgridem as fronteiras de gênero (FINCO, 2005). Os sujeitos “meio assim” são produzidos como um nicho de sujeitos, aos quais a descrição “meio assim” seria capaz de traçar uma identidade, “constituindo a encarnação de uma corporalidade generificada particular” (RANNIERY, 2017, p. 14).

Ao ouvir as histórias dessas crianças, fui percebendo como gênero está imbricado à sexualidade, de tal modo que os primeiros exemplos que a mim eram relatados se referiam, quase sempre, a crianças “meio assim”. Eram com se eu estivesse diante de um anúncio de associações, quase que diretas, de gênero em relação a uma pesquisa que se destina a pensar a sexualidade: uma criança “meio assim” era invariavelmente uma criança que deslocada para as normas de gênero. Aqui, a discussão de gênero toma, quase por completo, as histórias que entrelaçam

sexualidade e infância e as atravessa, pois esboça uma forma de pensar as crianças a partir de conjecturas corporais, pensando sempre num vir a ser adulto marcado pela expectativa de atendimento às regulações heteronormativas. Carole Vance (1995), ao falar sobre o processo de elaboração do pensamento antropológico em relação aos estudos que se dedicavam à sexualidade, reconhece que “para muitos de nós, o essencialismo foi a nossa primeira maneira de pensar a sexualidade, e ainda se mantém hegemônico” (p. 23), de modo que a inteligibilidade dos corpos está intrinsecamente relacionada à inteligibilidade de gênero que produz sujeitos. Em seus estudos, Vance (1995) explica que o intuito da Antropologia é o de mapear o que é culturalmente possível sobre a sexualidade e, nesse sentido, aborda as elaborações construídas de 1920 a 1990 no campo.

A autora inicia pelos “modelos de influência cultural da sexualidade” (VANCE, 1995, p. 18), nos quais a sexualidade é vista como suporte sobre o qual a cultura trabalha e modela os corpos, formatando comportamentos e atitudes sexuais, negando-se a ideia de essencialidade em relação à sexualidade e caracterizando os trabalhos antropológicos desse período por uma essencial variabilidade. No entanto, nesses estudos, muitas vezes são assumidas posições onde a sexualidade é “universal e biologicamente determinada” (VANCE, 1995, p. 19), embora ainda se assumam a possibilidade de ser modelada. Segundo esse pressuposto, a relação entre a sexualidade e o aparato biológico estaria relacionada a uma “pulsão” (VANCE, 1995, p. 17) que assume formas nitidamente diferentes entre homens e mulheres. Nesse período, o termo sexualidade pode ser encontrado em diversos estudos, desde os que se dirigem às relações sexuais, até os que discorrem sobre as diferenças de sexo, a organização da masculinidade e da feminilidade e as relações de gênero denominadas de “papéis de gênero” (VANCE, 1995, p. 10) nas literaturas que ela chamou de mais antigas. “Nesse modelo, a sexualidade não só está relacionada ao gênero, mas mistura-se facilmente a ele e muitas vezes se funde” (VANCE, 1995, p. 20).

Carole (1995) explica que esta confusão entre sexualidade e gênero se espria pela opinião popular, de modo que gênero seria, por vezes, tomado como consequência do sexo biológico¹⁰. Logo, gênero estaria relacionado às diferenças

¹⁰Entendo, aqui, que a ideia de que sexo seja considerado como biológico, logo, como mero aparato anatômico corporal, também é uma produção do dispositivo e que, junto a essa ideia, são elaborados discursos que reiteram a junção automática entre sexo e gênero.

reprodutivas entre macho e fêmea; ao passo que sexo enseja o ato sexual, no sentido de imaginar o desejo e a atração sexual como derivados de uma lógica reprodutiva. Ao tomar a diferenciação entre macho e fêmea, pautada nessa diferenciação binária, a sociedade é tratada como composta por um “sistema sexo/gênero” (VANCE, 1995, p. 11) que compõe “um conjunto de medidas mediante o qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana” (RUBIN *apud* VANCE, 1995, p. 11). Por mais que se reconheça a variação entre sexualidades, categorias universalizantes ainda constituem padrões do que se chama de heterossexualidade e homossexualidade; feminilidade e masculinidade.

Mais adiante, com os estudos de comparação transcultural, percebeu-se que a sexualidade humana era maleável e capaz de assumir formas muito diferentes para além das normas e dos comportamentos sexuais tidos como comuns, mobilizando assim o deslocamento na leitura da sexualidade como algo além de uma simples função biológica, construindo perspectivas “desnaturalizadas e antiessencialistas” (VANCE, 1995, p. 22), propondo a ideia da sexualidade como uma construção social, mas, ainda, sem levar em consideração, as mudanças compostas por forças históricas que atravessam a ação humana. Nesse sentido,

O mais importante é que a sexualidade não é adjacente, nem equivalente à reprodução: a sexualidade reprodutiva constitui uma pequena parte do universo sexual mais amplo. (VANCE, 1995, p. 22)

Apesar de nosso foco ser o dispositivo da sexualidade proposto por Foucault, recorrer aos estudos de Vance (1995) nos ajuda a compreender por que a relação entre gênero e sexualidade é tornada sinônimo pelas opiniões populares. Em minha pesquisa, tais opiniões populares, que, se compunham os estudos antropológicos que Vance (1995) mapeia, também podem ser notadas nos relatos que, inúmeras vezes, ouvi.

Ao ouvir essas histórias e escolher algumas delas para realizar as problematizações que trago aqui, argumento que gênero passa a ser uma das partes das operações reguladoras que compõe fundamentalmente os modos de funcionamento do dispositivo da sexualidade na produção dos sujeitos. Esta norma não tem força de lei, mas “opera no âmbito das práticas sociais sob o padrão comum implícito da normalização” (BUTLER, 2014, p. 252).

A norma, ou espaço normativo, não reconhece exteriores. A norma integra tudo que pretende ir além dela – nada, ninguém, por mais diferença que possa exibir, nunca pode alegar exterioridade, ou

alegar possuir uma alteridade que a torne outra. (FOCAULT, *apud* BUTLER, 2014, p. 265).

A norma de gênero compõe, assim, um “ideal regulatório” (BUTLER *apud* GREGORI, 2008, p. 578) da sexualidade entre crianças pequenas. Para tanto, tal norma toma o sexo como matriz fictícia que recobre “significados, significantes e práticas de sentido” (GREGORI, 2008, p. 578), articulando o desejo de enquadramento com a anatomia dos corpos, de modo que, nessa junção, são pressupostas associações automáticas e lineares entre gênero e sexualidade.

Ao retomar o trabalho de Gayle Rubin (1975), Gregori (2008) explica que a “organização social da atividade sexual” (p. 578) constitui um sistema dicotômico de gênero, no qual o sexo biológico (fêmea/macho) é tomado como base para um conjunto de normatizações dos corpos e das relações de desejo, tornando a heterossexualidade um regime político que se constitui como arranjo obrigatório e compulsório. No entanto, reconhece que tais arranjos são inteligíveis em práticas ocidentais, elaborando o que autora chama de limites da sexualidade. Ao compreender, então, que a relação entre sexualidade e gênero não pode ser lida como natural, fixa ou segundo uma relação de causa e efeito, entendo que escutar sobre uma criança “meio assim” como interpelação para recobrir uma pesquisa anunciada como de sexualidade e infância funciona como mais uma produção elaborada e atravessada por saberes e por efeitos de poder que subjetivam sujeitos, fabricando corpos.

Meninos que brincam de bonecas, meninos que colocam vestidos e pintam as unhas figuravam, quase sempre, como essa criança “meio assim” nos relatos que ouvia. Em resumo, o imaginário de um sujeito homossexual surge como o fantasma que assombra o presente e o futuro das crianças. No mesmo passo, entretanto, que essa fantasmagoria se monta, por meio dos trejeitos que corrompem a heteronormatividade, as ideias de feminilidade e masculinidade são borradas ao atravessarem e comporem os corpos. Este fantasma também se manifesta como a previsão de um futuro fatídico, de uma “sexualidade abjeta” (BENTO; PELÚCIO, 2012), sempre prevista como algo para um futuro adulto que está por vir e, por isso, passível de interdição a tempo. No entanto, como buscarei demonstrar, as intervenções que interpelam os sujeitos e reiteram as normas de gênero não funcionam somente no intuito de marcar a necessidade de que estes retornem aos

padrões, mas também, ancoradas em discursos sobre a infância, buscam deixar que os sujeitos ensaiem suas fantasias. Em todo caso, gênero e sexualidade são amarrados e tornados equivalentes em torno da figura da homossexualidade masculina.

Nesse vai e vem, o dispositivo da sexualidade mobiliza, a partir da norma de gênero, pensamentos em torno da sexualidade da criança, sempre exercendo efeitos de saber-poder sobre os corpos, nem sempre num sentido de direcioná-los ou de deixá-los livre. Trata-se de uma luta pela significação, ao mesmo tempo, generificada e sexualizada desse corpo, uma luta para ditar o que pode ou deve esse corpo, através de discursos que são constituídos em vistas a constituir um sujeito “meio assim”.

Este é um dos movimentos discursivos do dispositivo da sexualidade no currículo para crianças pequenas que busco sinalizar: o deslizamento de uma pesquisa sobre sexualidade e infância para as histórias que tratam de investimentos de gênero sobre os corpos, que dizem, principalmente, como a sexualidade, regula e é regulada por ideias sobre o feminino, o masculino e o “meio assim”. Em evidência, está a figura da homossexualidade como fantasma que aterroriza e corrompe corpos, desde muito pequenos.

Se o gênero só consegue sua inteligibilidade quando referido à diferença sexual e à complementaridade dos sexos, quando se produz no menino a masculinidade e na menina a feminilidade, a heterossexualidade está inserida aí como condição para dar vida e sentido aos gêneros. (BENTO; PELUCIO, 2012, p. 572)

Reconheço que as normas de gênero nos constituem e constituem o funcionamento do dispositivo da sexualidade na infância, fornecendo repertórios para elaborar formas de ser e estar no mundo. No entanto, afirmo que a norma não é o destino inescapável nem a autodeterminação, mas é o que constitui o gênero como “uma prática de improvisação num cenário de constrangimentos” (BUTLER *apud* GREGORI, 2008, p. 579). As histórias que serão contadas adiante trazem essas improvisações e fantasias. Com elas, busco problematizar o funcionamento deste dispositivo atravessado pela normalização dos corpos, que tenta enquadrar sujeitos segundo marcas de feminilidade e masculinidade.

[...] fantasias são relevantes para a reflexão [...] porque elas expõem a contingência das normas de sexualidade e gênero. Esse esforço é relevante para pensar, de um lado, sobre a realidade ou, em outros termos, para indagar sobre as normas que são definidas socialmente

como constitutivas do real; de outro lado, a contingência abre para uma investigação sobre as mudanças, quando não até para a superação de certas desigualdades implicadas em marcadores de diferença – como gênero e sexualidade – que, antes de poderem ser considerados estáveis ou definitivos, são termos abertos à imaginação e à contestação. (GREGORI, 2008, p. 588)

5.1 HOMOSSEXUALIDADE COMO NORMA: O MUNDO DA (IN)DETERMINAÇÃO

História 1:

Ele cismava de ser Zuleika. E quando decidia ser Zuleika... ai de quem não a chamasse assim. E tinha que ser nomeada dessa forma até que cansasse de ser Zuleika e voltasse a ser ele. A impossibilidade de lidar com isso estava posta. A professora simplesmente não questionava. Tratava-a de Zuleika e aceitava. Às vezes, comentava com uma companheira ou outra, às vezes ouvia gracinhas de outros adultos da escola que perguntavam a ela por que o deixava colocar saias, arcos e por que o chamava assim. As próprias crianças o regulavam na brincadeira: só poderia brincar se não fosse mais Zuleika. Bem resolvido, ia brincar de outras coisas, com outras crianças. A professora tentou por vezes intervir, com o intuito de forçar uma "aceitação" do grupo de crianças, como ela mesma tinha se forçado a aceitar. Dizia "sim, ele vai brincar sim, e como quiser estar". As crianças respondiam: "mas não pode colocar uma saia por que é menino". Ela tentava explicar "mas quem disse que meninos não podem usar saias? Quem disse que meninos não podem brincar de bonecas, fazer comida e arrumar a casa?", tudo com o intuito de desconstruir estes papéis genéricos e prefixados que as crianças e também os adultos ali estabeleciam. Contudo, as próprias crianças se organizavam e ele deixava de ser Zuleika quando algo lhe interessava.

História 2:

Leve como uma brisa era ele. Sua personagem favorita: a pequena sereia, claro! Quando se machucava chorava; a voz, tão doce, tão meiga... Há de ser o quê? Um menino mimado, só pode... E como não seria? Cuidado pela mãe e pela avó... O pai pouco aparece e, quando o leva para passear, não joga bola, não anda de skate, nem de luta. Os comentários eram gerais, entre professores e, pelo visto, também entre os responsáveis, a ponto de sua mãe começar a se preocupar. Pediu uma reunião e começou...

“Ultimamente ele tem me preocupado muito. Toda vez que o levo ao shopping, ele quer comprar uma sereia, uma fantasia de borboleta ou uma Barbie. Não sei mais o que fazer! Quando vai para a casa do pai, não pode levar suas bonecas, pois ele joga todas fora. Não sei mais o que fazer... o que vocês me sugerem?” – “Talvez seja uma boa alternativa combinar os dias em que ele pode comprar suas Barbies e outro em que precisa escolher outros brinquedos, daí você vai ajudando-o nessa escolha. Converse com o pai, peça a ele que promova brincadeiras corporais mais amplas, e vamos ver no que vai dar...” o ano acabou e ele continuou com sua voz mansa e suas predileções.

Essas histórias dizem desse fantasma de gênero que assombra muitas mentes: o da homossexualidade. Escolho a figura do fantasma da homossexualidade para pensar as relações que são produzidas no interior do dispositivo da sexualidade e mobilizadas pelas normas de gênero, pois pensar no fantasma é pensar no assombro, naquilo que “produz espanto, admiração ou terror” (AURÉLIO, 2001, p. 76). Esses corpos, que são mobilizados e mobilizam a heteronormatividade, produzem esses sentimentos: o espanto de não saber como lidar, a admiração por serem diferentes e o terror pelo mesmo motivo. Sugiro, assim, que a figura da criança futuramente homossexual é fundamental para que o dispositivo da sexualidade continue em operação na infância. É esse fantasma, o “monstro humano que combina o impossível e o interdito” (FOUCAULT, 2014, p. 285), que mobiliza sentimentos, ações e discursos que atravessam os corpos e constituem os sujeitos infantis a partir das normas de gênero.

O dispositivo da sexualidade atua na constituição discursiva dos corpos. Nas histórias contadas anteriormente, meninos que se fantasiam ou que demonstram suas emoções são automaticamente pensados como homossexuais, independente de sua idade. A homossexualidade, no caso desses comportamentos, se torna a norma de inteligibilidade desses corpos. É como se houvesse a definição de uma identidade homossexual, em que masculinidade e feminilidade como constituição de gênero específica fossem borradas, deixando a homossexualidade como única inteligibilidade possível, constituindo os tais corpos “meio assim”.

Teresa de Lauretis (1994) escreve sobre as tecnologias de gênero, sobre como os aparatos de gênero permeiam a produção das inteligibilidades dos corpos no interior do dispositivo da sexualidade. Nesse sentido, lembrando do exemplo que utilizamos anteriormente, roupas compõem uma dessas tecnologias de gênero. Elas

funcionam como aparatos que dão visibilidade aos corpos segundo modelos de feminilidade e masculinidade. Assim, ao olharmos para as crianças e as roupas e fantasias que utilizam, diagnósticos são formulados sobre suas personalidades e conseqüentemente sobre seus desejos sexuais, mesmo elas sendo crianças pequenas ou, talvez, em virtude disso. Como proposto por Vance (1995), em meio a diferentes correntes dos estudos da sexualidade, gênero e sexualidade foram colados e, conseqüentemente, confundidos como uma coisa única. São inegáveis os efeitos produzidos entre um e outro, bem como também é impossível pensar que o dispositivo da sexualidade não funcionaria sem ter gênero como aparato para sua mobilização.

Ao olhar para as histórias, fica evidente a preocupação das instituições família e escola em relação a estes corpos que escolhem roupas e fantasias que não condizem com seu sexo biológico, a partir de movimentos que elencam “determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 37). Tanto famílias quanto escolas estão

[...] absolutamente empenhada[s] em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros”, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade (LOURO, 1998, p. 41).

No entanto, Carvalhar (2009), ao realizar sua pesquisa de mestrado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, pondera que

[...] as fronteiras da sexualidade são vigiadas de formas diferentes para os meninos e para as meninas, sendo mais incisivas quando se trata da heterossexualidade masculina. (CARVALHAR, 2009, p. 44).

A construção da relação entre heterossexualidade e masculinidade é elaborada a cada simples proposta de escolher outras brincadeiras, outras parcerias, outros personagens. Ao perceber a recorrência das crianças em brincadeiras cujas figurações de gênero são frequentemente deslocadas da linearidade presumida entre gênero e sexualidade, o fantasma da homossexualidade tomara o *corpo-menino*¹¹, assombrando a todos. Nesse sentido, “há uma severa vigilância em torno da

¹¹A dissertação de mestrado de Cristina D’Ávila Reis (2011) argumenta sobre práticas discursivas que produzem posições genericadas de sujeitos “meninos-alunos”. Sua investigação é realizada em uma escola do município de Belo Horizonte – MG, analisando a constituição destes corpos no currículo escolar do Ensino Fundamental. Segundo ela, “o *corpo-menino* é constituído como aquele corpo que deve afastar de si quaisquer características femininas. Para que ele se constitua, expectativas com relação ao fato de se tornar um futuro homem atuam no currículo” (REIS, 2011, p. 59).

masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 34), pondo em operação a pressuposição de que os comportamentos das crianças já definem sexualmente seus futuros. De fato, quando a professora conversa com o grupo de crianças para “aceitar” que Zuleika brinque com ou sem fantasia, bem como, ao fim da reunião entre professora, gestão e família, anuncia-se um “vamos ver no que vai dar”, há juntamente o anúncio de uma preocupação com um futuro. A criança aqui é vista através da ideia de um porvir, que toma a homossexualidade como destino de gênero preocupante que precisa ser interdito.

Os atos destes corpos levantam temerosas hipóteses sobre o futuro (hetero)reprodutivo e as relações afetivas que virão a ser realizadas por essas crianças. A preocupação com o desejo sexual não está apenas no controle do agora, mas no controle de um porvir que, embora invisível, é imaginável. É nesse movimento de preocupação com o presente/expectativa de futuro que se opera mais um dos modos do dispositivo: a pressuposição de padrões de feminilidade e masculinidade busca determinar formas de inteligibilidade dos corpos por meio da associação com um tempo da heterossexualidade.

Essa preocupação com um futuro para estas crianças mobiliza também o dispositivo de infantilidade proposto por Moruzzi (2012). Quando se trata de sexualidade, um pensamento sobre o futuro da criança toma seu lugar, traçando, paradoxalmente, a ideia de incompletude de gênero da criança do momento. A preocupação com o futuro serve, assim, como justificativa para tutelar corpos e regular ações.

“Aceitar” esses corpos e permitir que se fantasiem tem, entretanto, a ver com a atualização do funcionamento do dispositivo, na qual o bem-estar individual e a realização pessoal são o que passam a importar. Uma vez que o retorno a uma masculinidade heterossexual parece impossível, só resta deixar que a homossexualidade masculina se torne substancialmente visível. Nessas histórias, ao colar gênero e sexualidade como mutuamente constitutivos, nada mais importa sobre estes corpos “meio assim”, pois nada mais “[...] escapa a sua sexualidade. Ela está presente nele todo [no corpo homossexual]: subjacente a todas as suas condutas, [...] inscrita sem pudor na sua face, no seu corpo”. (FOUCAULT, 2017, p. 48).

5.2 COISA DE MENINA OU COISA DE MENINO?

História 1:

Todos os dias ele queria colocar um vestido para ir para casa, mas nunca havia nenhum em sua mochila. Até que, um dia, apareceu uma camisa visivelmente maior que seu tamanho, e ele disse: “Hoje vou colocar meu vestido para ir embora!”. Como de costume, ao fim do dia, as fraldas das crianças foram trocadas e elas escolheram suas roupas. Então, feliz da vida, a criança pegou sua blusa grande e disse: “Hoje vou de vestido”. Uma das professoras sugeriu: “Mas olha... tem uma calça aqui. Vamos colocar junto com sua blusa?”. E ele reiterou: “Não é uma blusa! É o meu vestido. E com vestido, não se usa calça”. Pronto! Estava posto o rebuliço... A professora não sabia o que fazer. Como entregar essa criança para a família apenas com a blusa? Ao entregá-lo para sua responsável, a professora disse assim, meio sem jeito: “Olha, ele não quis colocar a calça não; como a blusa era grande, o deixamos à vontade.”. E a mãe responde: “Nossa, filho, como você ficou lindo de vestido!” A professora ficou desconcertada, mas não falou nada. No dia seguinte, a criança foi para a escola com suas unhas pintadas, uma de cada cor. A outra professora que compartilhava o grupo pela manhã – não sabendo da história do fim do dia anterior – interpela a criança dizendo que ele deveria tirar os esmaltes das unhas, pois esmaltes são coisa de menina e ele não os deveria usar. Não havendo nenhum comentário entre as duas, eis que no dia seguinte vem AQUELE BILHETE na agenda... Vixe! Um bilhete não... uma carta. Além de todo o sermão da família, a solicitação de uma reunião. A mãe, indignada, reclama do fato de as professoras terem falado das unhas da criança. Naquele momento, não importava quem havia dito, ou por qual motivo falou das unhas do pequeno, mas o fato de que alguém se sentiu confortável para dizer o que desejava sobre o corpo do seu filho. A mãe relata no bilhete a tristeza da criança que, cabisbaixa, pediu a ela que retirasse os esmaltes de suas unhas; e ela, por sua vez, não os tirou e relatou a uma das professoras a longa conversa que teve com ele, explicando que ele poderia escolher o que fazer com suas unhas. O bilhete na agenda deixou registrados seus incômodos e insatisfações. No momento de encontro entre os turnos da manhã e da tarde, uma professora diz: “Imaginem que audácia! Uma criança que é um menino, apesar do cabelo

*grande, das unhas pintadas e de seu vestido, querendo ser menina!”...
Imaginem vocês...*

História 2:

Cabelo curto, sempre de shorts ou calça, penteado de tubarão... Essa era ela. Se afinava com as brincadeiras de expansão corporal, correr, jogar bola e pular por cima das coisas. Cuidar das bonecas não fazia parte de suas brincadeiras, só quando podia ser o pai ou irmão ou qualquer personagem “masculino”. Visualmente, não dava para dizer se era menina ou menino, mas havia sempre um esforço de sua família de marcar sua feminilidade. No meio do ano, ela cismou que queria uma mochila de carro, igual à de um amigo do grupo. A família aceitou, mas não poderia ser qualquer mochila... Procuraram até encontrar a mochila de carro... rosa. Até podia ser de carro, mas tinha que ser rosa! Ela chegou na escola com a mochila e estava feliz, mas nem tanto... Queria uma mochila de carro azul, para combinar com seu cabelo de tubarão (era um rabo de cavalo com bastante gel que fazia com que ele se parecesse com um rabo de peixe ou uma “crista de tubarão”, como gostava de dizer), mas aquela mochila combinava, no máximo, com o seu cabelo solto. Então, descombinava de vez em quando: colocava seu cabelo de tubarão e ia com sua mochila de carro, rosa mesmo, para brincar de fundo do mar. Afinal, lá, os peixes são coloridos.

Nessas histórias, percebemos que o funcionamento do dispositivo da sexualidade está imbricado por relações de *saber-poder*, de modo que as instituições, seja a família, seja a escola, oscilam em suas posições a respeito desses corpos que, para além dos desejos e expectativas de um ou de outro, fazem com que ambos movimentem pensamentos e se defrontem com o controle, a ordem, os escapes e vazamentos que mobilizam a luta pela dominação da significação e da inteligibilidade de gênero dos *corpos-crianças*.

Por mais brandas que possam parecer as intervenções discursivas empenhadas sobre os corpos das crianças, como por exemplo, uma simples sugestão de colocar uma calça ou de achar estranho o fato de uma menina se identificar com brincadeiras de expansão corporal, essas são ações tão normativas quanto dizer que meninos não podem usar esmaltes nas unhas. Propor encaminhamentos como estes sugere que existem coisas de menina e coisas de menino. As ideias de feminilidade e masculinidade estão implícitas no que é esperado dos corpos. Nessas histórias,

mais uma vez, mas agora de outros modos, reitera-se a ideia de consequência entre sexo e gênero, de modo que os corpos sejam regulados a partir da heteronormatividade.

Entretanto, é possível perceber que, apesar da padronização das condutas, há sempre confrontos, disputas, escapes e negociações na produção de significados acerca da sexualidade infantil. Apesar de muitos/muitas incorporarem as normas, há aqueles/as que escapam. (CARVALHAR, 2009, p. 45)

Condicionar a escolha da mochila de carro à cor rosa não deixa de integrar a operação do dispositivo, que parte da hipótese de que isso não deixaria de marcar a feminilidade da criança sem, entretanto, empurrá-la para um terreno de questionamento. Essa negociação funciona do mesmo modo que o estranhamento da preferência da criança por movimentos de expansão corporal reitera, mesmo que com deslocamentos, lugares, ações e comportamentos que são esperados segundo um ideal de feminilidade. Essas sugestões e estranhamentos, ainda que surjam como a proposição de uma troca, poderiam ser lidos como a reprodução de discursos heteronormativos “que caracterizam a feminilidade como sendo vinculada a carinho, ternura e vulnerabilidade”. (Lewis, 2016, p. 246).

A indagação final da professora “*Imagem que audácia, uma criança que é um menino, apesar do cabelo grande, das unhas pintadas e de seu vestido, querendo ser menina!*” marca o binário menino e menina como se só houvesse essas possibilidades corporais de ser e estar no mundo. Apesar de toda trama e da negação da ideia de haver a possibilidade de outros modos de existir fora da lógica heteronormativa, essas vidas existem e estão na escola nos deixando encabuladas diariamente. Por meio de diferentes discursos de liberdade e autonomia das crianças, táticas são elaboradas sob a mesma lógica de funcionamento das estratégias de regulação. Com efeito, a sugestão ao uso da calça surge como um convite; e o combinado de comprar uma mochila de carro rosa aparece sem o peso de uma imposição, mas como um equilíbrio entre o desejo da criança e o de seus responsáveis. Pintar as unhas e fazer cabelo de tubarão também são convites, ou combinados, se quisermos dizer assim, que atuam sob a mesma lógica. O dispositivo opera aí, num “preenchimento estratégico” (FOUCAULT, 1979, p. 245), de modo que, mesmo a partir das proposições que não limitam violentamente os corpos, estratégias discursivas são elaboradas para realizar aquilo que deseja, nem que seja descombinando, rearranjando e jogando com os mesmos aparatos que pretendem manter a “padronização das condutas” (CARVALHAR, 2009, p. 45).

Além dos modos de operação das normas, esses exemplos me interessam por trazer a dimensão de que escola e a família nem sempre se coadunam com os modos de lidar com os corpos das crianças. Ao contrário, o intuito aqui é evidenciar a possibilidade de movimento do dispositivo da sexualidade e a sua não fixidez, a impossibilidade de localizá-lo em A ou B. É justamente por termos situações tão diferentes que podemos notar seus modos de operação que, saliento, não são substancialmente tão diferentes assim, mas que, como o caleidoscópio, se modificam a cada virada do olhar.

Enquanto se negocia com a menina, ao negar a possibilidade de existência de um menino que pinta suas unhas e que coloca um vestido, percebemos um movimento, por parte da escola, de reiteração das mesmas normas de gênero a partir de um ideal heteronormativo, “representad[o] pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero” (LOURO, 2004, p. 80). Dado que a finalidade de manter o binário de gênero está ligada, entre outras coisas, a um ideal reprodutivo e monogâmico, é também esse ideal que constitui a ideia da homossexualidade como um problema. Afinal, os sujeitos não poderiam se relacionar de modo que a perpetuação da espécie não fosse parte do objetivo desta relação. A ideia de reprodução por meio do casal heterossexual com núcleo constituidor da família produz o governo sobre os corpos no sentido de formular uma única possibilidade e finalidade de constituir modos de vida com base na heteronormatividade.

No entanto, como nas histórias da seção anterior, é preciso retomar que os investimentos normativos são realizados sobre os corpos de modos diferentes. Há claramente uma diferença no modo como a preocupação que está vinculada diretamente ao controle dos corpos atua de modo mais radical sobre o corpo cujo sexo biológico corresponderia, segundo um ideal heteronormativo, ao gênero masculino. No caso da mochila, a escola não interfere na negociação. As regulações ocorrem mais num âmbito familiar com o intuito de marcar uma feminilidade, de modo que a mochila até pode ter formato de carro para a cor ser marcada como forma de garantir o traço feminino. No caso do vestido, não só existe a necessidade de reiteração da norma por parte da escola, no sentido de sugerir o uso da calça junto à blusa, mas também ocorre a negação de que qualquer coisa que possa estar ligada ao ideal de feminilidade, como pintar as unhas e usar vestidos, seja motivo de crítica e intervenção direta, de modo que “quanto aos meninos, a maior vigilância recai sobre

a conduta heterossexual, pois há um medo da homossexualidade masculina.” (CARVALHAR, 2009, p. 45).

O bilhete da mãe, assim como o corpo da criança, desestabiliza o cotidiano, denuncia múltiplas formas de regular e de encarar as crianças, seus corpos e desejos que efetivamente não se coadunam e coexistem. Esse movimento realizado pela família pode ser tomado como efeito do que Carrara (2015) chamou de nova onda do dispositivo da sexualidade que, atravessada pelas perspectivas dos movimentos feministas e LGBTs, propõe outras formas de ler os corpos, no sentido de uma produção que esteja relacionada ao bem-estar individual. Essa nova onda do dispositivo está ligada às ideias de direitos e busca olhar para a valorização dos prazeres independentemente de sua função reprodutiva. Junto a isso, a ideia de bem-estar individual e coletivo se constitui também na elaboração da sexualidade como realização pessoal.

O posicionamento da família, ao questionar a censura realizada pela escola, trata esse *corpo-criança* sob outra perspectiva, num sentido de pensá-lo enquanto sujeito que constitui o seu bem-estar individualmente, de modo que a ideia de pensar um porvir, para estes corpos parece não fazer muito sentido. Nesse conflito de distintos regimes discursivos do dispositivo da sexualidade, percebemos que os *corpos-criança* são produzidos segundo a ideia de que estes sujeitos são dependentes, indefesos e que necessitam da tutela do adulto. Almejar o que estes sujeitos se tornarão quando forem adultos, junto à ideia de responsabilidade sobre estes *corpos-criança*, constitui também a ideia da necessidade de tutela desses corpos, mobilizando tanto o dispositivo da sexualidade quanto as normas de gênero. Em todo caso, as relações de poder realizam nesse íterim “processos complexos nos quais é definido o que é ou não *natural* para cada sexo, o que é ou não aceito como conduta sexual ‘adequada’ e o que é considerado diferente em relação a essa norma.” (CARVALHAR, 2009, p. 44).

5.3 EM TEMPOS DE MENINO VESTE AZUL E MENINA VESTE ROSA

Em tempos de “menino veste azul e menina este rosa¹²”, como lidar com tantos outros discursos que rondam e compõem junto a isso o dispositivo da sexualidade, como, por exemplo, “meu corpo minhas regras¹³”? No caso dos corpos das crianças, de quem são as regras? Quem diz como elas devem se portar, vestir, brincar? Ou, como pergunta Preciado (2013) no título de seu artigo, *Quem defende a criança queer*¹⁴?

Em seu texto, o autor elabora como a normatividade atua em instituições como a família, a escola e as representações governamentais, mantendo a lógica da heteronormatividade sobre os corpos das crianças, com o esforço de sustentar a equivalência entre o gênero e sexo biológico. Nas histórias deste capítulo, busquei apontar como o dispositivo da sexualidade não atua somente por meio da repressão e da definição do que é coisa de menina ou coisa de menino, mas também, paradoxalmente, nos movimentos que são realizados com o intuito de desmistificar essas padronizações ao defender a autonomia dos corpos infantis em terem suas próprias regras. Nesse sentido, podemos perceber, como propõe Carrara (2015), que não é possível pensar num descolamento dos modos de funcionamento do dispositivo da sexualidade segundo uma organização cronológica e linear, mas podemos perceber que diferentes discursos que compõem seu funcionamento, sejam eles contemporâneos ou não, produzem efeitos discursivos sobre os corpos.

Estas memórias que compõem o capítulo contam sobre ações do dispositivo em torno, principalmente, da normatividade de gênero dos corpos e nos pressupostos de uma homossexualidade que se presume a partir de comportamentos, brincadeiras e expressões das crianças que as definem como “meio assim”. A ideia de homossexualidade aflora a partir do momento em que as crianças transgridem as fronteiras de gênero (FINCO, 2005), trazendo à tona a fantasmagoria homossexual como futuro possível para estes corpos. São empenhados interditos sobre eles,

¹²Anunciando o que chamou de “uma nova era no Brasil” a ministra da pasta Mulher, Família e Direitos Humanos do governo do presidente Jair Bolsonaro, a pastora Damares Alves, pronunciou a frase “Menino veste azul e menina veste rosa” em um vídeo em 02/01/2019 que viralizou nas redes sociais.

¹³Frase muito disseminada no carnaval carioca do ano de 2019.

¹⁴Segundo Pedro Paulo Gomes Pereira (2012), o termo *queer* “[...] suplanta o ato identitário assumido e seus efeitos reificados em identidades. Na ação instável de transformar uma injúria numa forma orgulhosa de autodesignação é o movimento que sobressai. O *queer* é, assim, tanto adjetivo (ou substantivo) como, mais apropriadamente, verbo. Um verbo que desenha ações e deslocamentos arriscados, delineando trajetórias múltiplas de corpos instáveis, provisórios e cindidos. O ato performático muda; o que incomoda e abala é a mudança, não só porque altera os sujeitos que enunciam, mas porque insere a probabilidade de transformação.” (PEREIRA, 2012, p. 373).

principalmente sobre os *corpos-criança* tidos como masculinos que, rapidamente, são identificados como “meio assim” quando os limites da sexualidade se veem tensionados pelos limites das normas de gênero.

Se a regulação está em nomear, como propõe Butler (2014), e se nos tornamos sujeitos porque somos regulados, ao nomear, delimitamos e colocamos cada corpo em algumas caixas específicas. Ao ouvir várias histórias de crianças “meio assim”, percebi que essa identificação das crianças é tida como um código de inteligibilidade de corpos. Ao ouvir a frase que se tornou comum durante meu percurso com esta dissertação sobre sexualidade e infância, “eu conheço uma criança meio assim”, eu já sabia sobre qual criança iríamos falar antes mesmo de escutar a história: corpos reconhecidos como meninos que brincam com as normas de gênero. “Meio assim” torna-se a janela para percebermos outro tipo de regulação do dispositivo da sexualidade por meio do gênero que insiste em definir e nomear corpos. Para existir uma criança “meio assim”, é o referente da heterossexualidade que, se não está presente, deverá se fazer no futuro das crianças.

Há, nessas histórias da sexualidade, uma luta pela inteligibilidade dos corpos das crianças em termos de gênero. E esta disputa ocorre no campo das relações, não só entre família e escola, mas principalmente a partir das crianças, desde esses corpos que são feitos segundo uma inteligibilidade que se produz a partir de suas ações e, com isso, nos forçam a mobilizar pensamentos em torno destes corpos que, como propõe Ranniery (2017), questionam “estreiteza do marco heterossexual” (p. 9).

Esses *corpos-crianças*, que, atravessados pelos dispositivos da sexualidade, são ao mesmo tempo efeitos discursivos e produtos de tecnologias, como propõem ROSEIRO & RODRIGUES (2019). Essas crianças, por mais reguladas que sejam, colocam em questão os ideais que foram constituídos para elas a partir de um dispositivo de infantilidade (MORUZZI, 2012) numa lógica de produzi-las como sujeitos indefesos e dependentes que precisariam da nossa tutela, construindo assim, um jogo de *saber-poder* sobre estes corpos.

Estes *corpos-crianças* (des)viados (ROSEIRO; RODRIGUES, 2019) nos interpelam com perguntas que pego de empréstimo de Preciado (2013), nesse momento. Se a preocupação com estes *corpos-crianças* está em manter um futuro heterossexual para as crianças fugindo da fantasmagórica homossexualidade,

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 97)

6 O USO DO CORPO E A DESCOBERTA DO PRAZER: ENTRE O QUE HÁ DE SE VER E O QUE DEVEMOS ESCONDER

Ao organizar a dissertação, já nos últimos momentos da escrita, senti a necessidade de separar as reações em capítulos que se complementam, mas que têm focos um pouco diferentes. Neste capítulo, minha intenção é olhar para os modos como o dispositivo da sexualidade atua desdobrando pensamentos em relação aos corpos infantis, suas ações e descobertas que quebram nitidamente as ideias de infância e criança essencializada, inocente e pura. As histórias que aqui estão mobilizam pensamentos em torno da masturbação infantil e da erotização dos corpos, principalmente de *crianças-meninas*.

Nesse sentido, parece que o convite feito no capítulo teórico a respeito de pensar “uma criança” como este ser em si, indeterminado e indeterminável, desprendido de qualquer essencialização do que seria a criança precisa ser levado a sério. Busco, assim, desmontar os efeitos do dispositivo da sexualidade a partir da materialização e pressuposto de ideias de vulnerabilidade, consentimento e intimidade que atravessam as histórias.

Essas memórias trazem à tona a ideia de vulnerabilidade daqueles que, em suas ações, colocam as próprias integridades físicas ou de terceiros em risco (masturbação) ou mesmo aqueles que não são capazes de assegurar seu próprio consentimento (rebolados). Essas memórias partem da ideia de uma “violência presumida” (CARRARA, 2015, p. 332), que revela a atuação do dispositivo da sexualidade na constituição de corpos vulneráveis, uma vez que as investigações sexuais que as crianças realizam sobre seus corpos são empurradas para o campo do impensável ou ações que não poderiam partir da curiosidade da criança, mas de influências de alguém maior (*sujeito-adulto*). Já que a criança é o ser sem sexo (FOUCAULT, 2017), reitera-se, aqui, a ideia de vulnerabilidade que argumento ser constitutiva dos modos de operação do dispositivo da sexualidade no que diz respeito ao *corpo-criança*. A pressuposição do abuso sexual infantil, seja por parte das famílias sobre as crianças ou entre as próprias crianças, é iminente.

Para além desses processos de autodescoberta das genitálias, o erotismo atravessa o corpo das crianças que rebolam, cantam e dançam músicas tidas como

impróprias para sua faixa etária. As crianças não pertencem ao que Gregori (2016) descreveu como a constituição de um “erotismo politicamente correto” (GRUNVALD, 2018, p. 408), no qual o desejo e o prazer são considerados como parte do bem-estar individual, segundo os efeitos daquilo que Carrara (2015) chamou de novo regime do dispositivo da sexualidade. No entanto, apesar das mobilizações realizadas pelas ações dos corpos infantis no que se refere aos usos dos prazeres, percebemos também um esforço incansável do dispositivo para manter a ideia cristalizada de criança e infância fora de qualquer relação com o erotismo, uma vez que seus corpos ainda são vistos como incapazes de perceber os “perigos” por traz de suas ações.

É claro que não estou negando a existência do abuso sexual infantil, nem da importância de nós, professores, estarmos atentos a estas situações que, por vezes, sim, são evidenciadas e descobertas nas escolas. Contudo, ao direcionar nossa atenção ao funcionamento do dispositivo da sexualidade e também o de infantilidade (MORUZZI, 2012), nós somos empurrados a fazer uma associação direta e imediata entre a experimentação dos corpos e a descoberta do prazer a situações de abuso, que, algumas vezes, não estão por traz dessas investidas das crianças sobre seus próprios corpos.

A ideia de relacionar, quase que automaticamente, as experimentações realizadas pelas crianças ao abuso faz parte das operações do dispositivo, no sentido de que, não importa sob quais circunstâncias, a ideia de “violência presumida” (CARRARA, 2015, p. 332) que aconteceria entre dois sujeitos diferentemente investidos de poder (nestes casos, na relação adulto-criança) atua recobrando todo o cenário. Proponho que a ideia do abuso ainda mantém a imagem de ingenuidade das crianças que não poderiam explorar seus corpos se não fosse por uma influência externa, deixando-as no lugar de ser sem sexo satirizado por Foucault (2017), ao mesmo tempo em que as constitui como sujeitos vulneráveis que dependem da tutela de um adulto para manter-se em segurança.

A ligação entre a exploração do próprio corpo e o abuso traz à tona a ideia de vulnerabilidade que inspira a necessidade de proteção, de modo que

O enfrentamento da “violência sexual contra crianças” produz instâncias de saber-poder que reorganizam as formas discursivas, constituem sensibilidades, instituem relações, difundem e fixam prazeres (LOWENKRON, 2010, p. 5)

em possibilidades específicas, produzindo também as imagens de infância e criança que, junto à ideia de vulnerabilidade, geram sobre esses corpos a ideia de que

eles precisam ser tutelados e protegidos por um responsável, o “guardião da infância” (LOWENKRON, 2013, p. 332), que cuidaria para que as crianças não tivessem uma atividade sexual precoce, mantendo “a fronteira entre a ‘inocência’ infantil e a sexualidade ‘adulta’” (RUBIN, 2012, p. 27).

Em ambas as histórias, percebemos o atravessamento da relação com as famílias que ora são poupadas da ideia indesejada de seus filhos se masturbarem, ora são culpabilizadas por não cuidarem bem de suas meninas, deixando-as vulneráveis ao som do funk. O que interessa é que as famílias estão sempre pairando como uma entidade – quase que espiritual – que poderia ser acionada/responsabilizada a qualquer momento.

6.1 A DESCOBERTA DO PRAZER E UMA PARTE DA CONSTITUIÇÃO DA IDEIA DE SUJEITOS VULNERÁVEIS

História 1:

Uma criança de quatro anos se escondia de baixo da mesa todos os dias no momento do banho. A professora começou a achar estranho este movimento e passou a observá-la. Notou que, diariamente, naquele momento, ela se escondia para se masturbar. A professora associou este movimento ao fato de ela olhar as outras crianças nuas ao saírem do banho. Algumas intervenções foram feitas para tentar distraí-la em relação a este movimento. A professora solicitava sua ajuda para arrumar alguma coisa, cantava uma música, convidava-a para utilizar algum brinquedo, mas esse movimento a deixava muito irritada. Ela demonstrava sua insatisfação franzindo a testa e se encaminhava para a outra proposta. A professora passou a observá-la e percebeu que, em outros momentos do dia, a criança fazia os mesmos movimentos de masturbação, mas sempre procurando locais escondidos para fazer suas explorações e experimentar o seu prazer. A professora pediu apoio à orientadora pedagógica, que questionou por qual motivo ela buscava distrair a criança, perguntou por qual motivo a professora ainda não havia perguntado o que a criança estava fazendo, como se sentia e por que estava realizando aqueles movimentos. A orientadora questionou se isso estava atrapalhando a vida da criança, no sentido de retirá-la do convívio com os companheiros do grupo por longos períodos. A professora

respondeu que não, que a masturbação acontecia geralmente em momentos mais ociosos ou sem direcionamento dos adultos, mas não todas as vezes, pois ela brincava com as crianças do grupo diversas vezes. Explicou que este não era um movimento tão frequente em outros momentos do dia, acontecia mais na hora do banho. Ambas conversaram e pensaram que, antes de falar com a família, seria interessante conversar com a criança; perguntar por qual motivo ela fazia isso; explicar que entendem que esse movimento é gostoso, mas que a escola e os ambientes públicos não são locais adequados para isso. Ao conversar com a criança, a professora percebeu nitidamente em seu olhar um constrangimento, que já estava explícito no fato de a criança perceber a necessidade de se esconder para explorar o próprio corpo, mas, poucos dias depois, a professora percebeu que ela parou de se masturbar. Juntas, professora e orientadora pedagógica pensaram que não seria algo necessário para compartilhar com a família, por se preocuparem com a possibilidade de que isso gerasse brigas e censuras que poderiam assustá-la.

História 2:

Em determinado momento do dia, a professora estava com o grupo no pátio e se deu conta de que faltavam duas crianças do grupo. Quando entrou na sala, que, por sinal, estava com a porta fechada e a luz apagada, avistou duas crianças embaixo da mesa comparando seus pênis. Ao ouvirem sua entrada, logo levantaram suas calças, sorriram e saíram correndo para o pátio. A professora os deixou brincar no pátio como se nada houvesse acontecido. Quando retornaram para sala, a professora propôs algumas atividades em que as crianças pudessem realizá-las com autonomia e sem a sua ajuda muito próxima. Então, convidou os dois meninos para uma conversa fora da sala. Ambos já foram de cabeças abaixadas, com risos contidos e olhares cruzados. A professora perguntou o que estavam fazendo na sala enquanto o resto do grupo estava no pátio. Fez-se um grande silêncio até que ela explicasse que não iria brigar com eles. Em seguida, responderam que não estavam fazendo nada, e ela disse que tinha visto que eles estavam levantando as suas calças e perguntou se eles estavam fazendo uma pesquisa. Os dois se entreolharam e o mais velho perguntou assustado: “Uma pesquisa?”. A professora disse “Sim, uma pesquisa. O que vocês estavam investigando com as calças abaixadas?”. O primeiro, muito encabulado, disse “Sabe o que é? É que eles são diferentes!”, e o segundo

completou: “No tamanho e na cor”. Ela respondeu que achava essa diferença interessante e em seguida explicou que não havia problema algum em fazer este tipo de pesquisa com os corpos dos colegas, mas que isso precisava ser um combinado e que talvez outras crianças do grupo não estivessem interessadas nisso. Pediu, então, que, quando eles tivessem o interesse de olhar e comparar novamente, que o fizessem no banheiro.

Fazer o movimento de olhar para as histórias tentando encontrar o que elas podem nos dizer sobre o funcionamento do dispositivo da sexualidade diz de fazer uma pesquisa, assim como as crianças fizeram entre seus corpos; e o que podemos encontrar pode ser, talvez, tão surpreendente quanto as diferenças entre um corpo e outro. Esta investigação pode atravessar e movimentar aquilo que não costumamos olhar ou pensar, que não costumamos pesquisar em nosso dia a dia. Nessas histórias, é possível analisar diferentes efeitos do dispositivo da sexualidade. A preocupação que percebemos em relação ao fato de a primeira criança estar se masturbando, bem como a descoberta de duas crianças do mesmo sexo experimentando seus corpos, produz efeitos do dispositivo da sexualidade que mobilizam diversos movimentos discursivos.

A operação do dispositivo, nessas reações infantis, pode ser lida a partir da preocupação com esses corpos que não podem se reproduzir, exercendo assim a necessidade de controle sobre eles no sentido da regulação dos atos. A masturbação como exercício de uso do prazer e a experimentação entre dois meninos mobilizam o dispositivo no sentido de impossibilitar a perpetuação da vida, pela inviabilidade da reprodução, bem como pelo fantasma da homossexualidade, que é produzido como efeito e contraponto ao casal heterossexual reprodutivo. Sei que nada disso foi dito claramente entre professoras, crianças e orientadora, mas, como propõe Carrara (2015), ao analisar o funcionamento do dispositivo da sexualidade, precisamos olhar para o que pode ser lido como um efeito do seu funcionamento, a regulação de corpos a partir de preocupações tangenciadas pelo controle do prazer, de modo que

Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 2017, p. 31)

Ainda nesse caminho, percebemos que existem efeitos que estão relacionados aos novos funcionamentos do dispositivo da sexualidade, constituídos a partir de produções dos estudos feministas que pautam a descoberta da sexualidade e a relação que se estabelece com a própria sexualidade a partir de um viés da saúde e bem-estar individual. Essa nova onda do dispositivo da sexualidade (CARRARA, 2015) aparece como efeito das lutas feministas e LGBTs, preocupadas com os direitos sexuais, promovendo a valorização dos prazeres independente da função reprodutiva, o bom uso dos prazeres, a realização pessoal e a saúde sexual.

Em ambas as histórias a movimentação desta onda do dispositivo fica evidente, de um lado, quando a orientadora pergunta à professora se ela questionou a criança por que ela estava mexendo em seu pênis e afirmando a necessidade de reconhecimento do prazer que existe no ato da masturbação; de outro, na conversa entre a professora e as duas crianças da segunda história, quando verbaliza-se o reconhecimento do prazer, “eu sei que é gostoso”, no sentido de garantir que se fale sobre ele, afirmando as investigações como interessantes e válidas.

Desse modo, não interessa muito se sabemos ou não o que falar ou o que fazer sobre essas questões com as crianças, formulando “interdições ou permissões” (FOUCAULTI, 2017, p. 16), mas sim o fato de que, o tempo todo, estamos falando sobre o sexo, seja ao nos referirmos sobre as ações das crianças, seja ao falarmos diretamente com elas, percebendo nesses processos discursivos “quem fala, os lugares e os pontos de vista de que se fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e difundem o que dele se diz” (idem). Nessas histórias, as conversas interrogam o desejo, trazendo-o à materialidade do discurso num jogo em que o poder

[...] penetra e controla o prazer cotidiano – tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação, mas também de incitação, de intensificação (FOUCAULT, 2017, p. 17).

Aqui se elaborada uma série variada de convocações para falar sobre os prazeres. Falar do prazer é também parte do dispositivo da sexualidade, de modo que não há um silenciamento sobre o sexo, mas, sim, outra maneira de falar sobre ele, com pontos de vista e com referenciais que visam a produzir alguns efeitos que se efetivam nas relações. Ao manter em funcionamento as tecnologias que se propõem a regular e tutelar a sexualidade, “há uma incitação ao discurso, regulada e polimorfa” (FOUCAULT, 2017, p. 38) que nos convoca – adultos e crianças – ao exercício de pensar sobre a sexualidade ao passo que as fazemos confessar seus prazeres.

Foucault (2017) argumenta que a prática da confissão compõe o dispositivo da sexualidade por meio da vigilância constante dos corpos – uma prática que diuturnamente faz falar e revelar sobre o sexo. Seja no banheiro, na sala, dentro ou fora da escola, os efeitos do dispositivo da sexualidade estão sempre relacionados a questões morais que forçam a sexualidade e os prazeres a serem constituídos como segredos, obrigando-os “[...] a se esconderem para poder descobri-los” (FOUCAULT, 2017, p. 47).

Ao convocar as crianças para as conversas, reconhecendo seus prazeres, o efeito do dispositivo fica evidente, “regulando sexos por meio de um discurso útil e público e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 2017, p. 28). É pela incitação da fala, trazendo os desejos para o plano da palavra, dando à curiosidade das crianças uma materialidade discursiva, que o sexo¹⁵ e a sexualidade apoiam estratégias que tutelam esse e outros diálogos.

Ao falar sobre a relação estabelecida entre o sexo, Foucault (2017) localiza que, a partir do século XVII, a sexualidade se tornou um discurso importante em torno do qual foram criados “dispositivos institucionais e estratégias discursivas” para tratar do tema, pondo em prática discursos “múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder” (p. 34). Três séculos, a incitação à confissão continua a se fazer presente, só que, desta vez, além de reconhecer o prazer individual através da masturbação como algo que promove o bem-estar e a saúde sexual, também opera por meio da indicação da importância da intimidade, ao explicar que existem locais específicos para a realização das práticas que envolvem a genitália, como, por exemplo, o banheiro.

É por conta da ideia de intimidade e de segredo que as práticas investigativas que as crianças realizam sobre os próprios corpos são reconhecidas como ações proibidas. As professoras demonstram sua preocupação, elaborando estratégias pontuais sobre as situações, tentam distrair as crianças ou simplesmente aparecem, deixando-se às vistas, para que as crianças parem de fazer o que estão fazendo. As crianças, por sua vez, aguardam momentos ociosos para experimentar, quando procuram locais escondidos – que, coincidentemente ou não, é embaixo das mesas-,

¹⁵ Sexo é aqui tomado como sinônimo de genitália e não como ato sexual, apesar de reconhecer que, para Foucault (2017), sexo é um ideal regulatório, enquanto que, para Butler, sexo, ainda que componha esse ideal, é considerado como uma materialização imposta aos corpos, logo, integra o gênero, de modo que “esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas” (BUTLER, 2016, p. 154).

e, quando são descobertas, seus olhares as entregam... desconfiados, entrecruzados, acompanhados de risos contidos e cabeças abaixadas. Aqui, as posições ocupadas pelos sujeitos evidenciam os jogos de *saber-poder* envolvidos no funcionamento do dispositivo da sexualidade nessas situações específicas, de modo que a criança é o sujeito que se esconde e o adulto é o sujeito que vigia, supervisiona e tutela o corpo infantil. O modo como estes sujeitos aparecem nessa relação é o próprio efeito do dispositivo da sexualidade em ação.

A dimensão do segredo é, então, atravessada pelo que Gregori (2016) chamou de zonas fronteiriças “onde habitam norma e transgressão, consentimento e abuso, prazer e dor” (GREGORI, 2016, p.22). Quero chamar atenção ao que diz respeito ao consentimento e ao abuso. Num primeiro momento, a professora se preocupa com o fato de a criança estar olhando para outras crianças nuas ao saírem do banho, para se masturbar. Aparece aí, ainda que de modo não tão evidente, a preocupação que passa pela cabeça de todo professor(a), ao menos passava pela minha e a de várias colegas, quando se depara com uma situação dessas: “o que essa criança está vendo em casa?”¹⁶. A sombra que paira sobre esta questão é a ligação automática da descoberta do prazer ao sofrimento do abuso sexual infantil, como se as crianças só pudessem realizar tais investigações sobre seus corpos em decorrência de repetições daquilo que viveram ou viram entre adultos e com adultos.

Nesse movimento de presumir que a criança sofre abuso – uma categoria suficientemente ampla para deglutir qualquer experimentação corporal e dos prazeres por crianças – e, só por isso, investiga o próprio corpo, o dispositivo da sexualidade atua apagando a possibilidade de agência do *sujeito-criança* sobre seu próprio corpo. Tal apagamento é fruto tanto do dispositivo da sexualidade (FOUCAUT, 2017) quanto do dispositivo de infantilidade (MORUZZI, 2012), de modo que ambos, em cruzamento, produzem a ideia de criança e infância que está fora do sexo. Essa exterioridade se compõe pelas imagens de pureza e ingenuidade que são corrompidas ao serem borradas pela sexualidade tida como precoce. A masturbação e a descoberta do próprio corpo são movimentos entendidos como dos adultos, ou, no máximo, como descobertas da adolescência, o que coloca as crianças, mais uma

¹⁶ Afirmando que tal preocupação ronda pela cabeça de todo professor por conta das inúmeras histórias que ouvi sobre a temática e tal indagação fora repedida inúmeras vezes, por diferentes professores e de diferentes contextos sociais e econômicos.

vez, no lugar daqueles que não sabem o que fazem, em posição de vulneráveis, e que precisam ser protegidas, tuteladas.

[...] vulnerabilidade é entendida tanto como uma incapacidade natural que impede o discernimento (capacidade de razão) considerado necessário para a tomada de decisão de praticar o ato sexual, quanto como uma relação de assimetria que levaria à contaminação da autonomia da vontade pela redução da capacidade de agência. (LOWENKRON, 2015, p. 235)

A imagem do vulnerável compreende que a ideia de vulnerabilidade parte da ideia “naturalizada de infância, entendida como uma fase da vida associada às noções de fragilidade, inocência, irracionalidade e pré-logismo (Ariès, 1981)” (LOWENKRON, 2015, p. 235), onde a criança é subordinada à figura do *sujeito-adulto*, estipulando, assim, autoridade sobre os menores, *sujeito-criança*. No entanto, os discursos de consentimento aparecem em ambas as histórias de modo diferente. Se, nessa proposição de Lowenkron (2015), a agência da criança se apagaria pela impossibilidade de consentir, nas reações, a professora dizer aos dois meninos que, para experimentar os corpos dos outros, é preciso fazer um combinado com a outra criança, constitui-se uma narrativa onde as crianças, apesar da idade, são investidas de agência, de modo a “combinar” seus desejos de participar ou não das práticas de investigação de seus corpos, aludindo ao consentimento como possibilidade e direito para estes *sujeitos-criança*, desde que sejam mútuos. Segue daí a possibilidade de retomar o que propõe Carrara (2015) sobre o novo regime do dispositivo pautado nos direitos sexuais, que são constituídos a partir dos Direitos Humanos. Consentir compõe não só a agência do sujeito, mas também um direito assegurado¹⁷.

[...] configurações normativas são cuidadosamente levadas a cabo em cenários a partir de noções de execuções que objetivam forjar a consensualidade como foco central e esfumam os sentidos de vulnerabilidade. (GRUNVALD, 2018, p. 412)

¹⁷Lowenkron (2010) mapeia que a concepção de que crianças e adolescentes passaram a ser entendidos como “sujeito de direitos” se deu a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1989, movimento que serviu como base para a formulação de outros documentos: o “art. 227 da Constituição Federal de 1988 (que incorporou a doutrina da ‘proteção integral’ que estava sendo discutida nas Nações Unidas) e [...] a legislação infraconstitucional a partir do ECA, de 1990.” (LOWENKRON, 2010, p. 21). Além da construção destes documentos, influências também compuseram os campos de estudos da infância, principalmente da Educação Infantil na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº5/2009), que, no art. 4º, reconhece a criança como “sujeito histórico e de direitos”, além de outros documentos. Para mais informações sobre a temática, sugiro *A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades* (GONÇALVES, Gisele. ANPED SUL, 2016, 11: 1-14).

Tais intervenções que propõem não só o combinado com os colegas, como também o direcionamento dos experimentos das crianças para a dimensão da intimidade, tratam de empurrar a sexualidade para o campo do invisível, mobilizando a normatividade da sexualidade ao sugerir discrição às crianças.

6.2 REBOLADO E FANTASIA

História 1:

Moradora de uma comunidade carioca e filha de DJ de baile funk, a música compunha seu corpo como brincadeira. Rebolar era parte do seu modo de estar no mundo, de debochar das habitualidades, de, literalmente, “sambar na cara da sociedade”, em seus plenos três anos de vida. Logo, algumas questões foram surgindo... Como pode uma criança ficar rebolando por aí? Olha que triste! Como essa criança é sexualizada! Ela corre riscos, pode sofrer abusos! O que vamos fazer com ela? Ela não pode ficar rebolando por aí! Vamos conversar com a família dela! Vamos fazer uma reunião de pais! Vamos ensinar a ela que isso não é coisa de criança! Vamos bani-la, vamos conformá-la, vamos controlá-la, enquadrá-la, vamos tirar o seu rebolado! Parece sufocante, e sim, é sufocante. Após uma conversa longa entre as professoras do grupo, a coordenação pedagógica e a professora de dança, inicialmente a professora de dança teve dificuldades de entender qual era o problema de uma criança rebolar o tempo todo. Para ela, não havia problemas nisso, uma vez que este modo de expressão não impedia a criança de fazer nada. Em uma busca por modos possíveis de intervenção, a professora de dança sugeriu que fosse feita, em suas aulas, experimentações com os diversos ritmos que compunham a cultura brasileira e, principalmente, as que afluíam naquele grupo de crianças, como o que estava acontecendo naquele momento, com o intuito de não menosprezar um ou outro, mas de validar e ampliar as possibilidades de contato, acesso e expressão através do corpo e da dança. E assim o fizeram.

História 2:

“Pula perereca, pula perereca, pula perereca, vai, vai. Pula perereca, pula perereca, pula perereca, vai, vai.” Ele chegou na escola cantando sua música feliz da vida... o funk não saía da sua cabeça e de seu bumbum, que não parava de rebolar. Daí a pouco, tinha mais uma criança cantando e rebolando. Em menos de cinco minutos eles já eram quatro... Aquela história estava indo longe de mais... A professora perguntou: “o que vocês estão cantando aí?”. “Pula perereca, pula perereca, pula perereca, vai, vai. Pula perereca, pula perereca, pula perereca, vai, vai.” Pronto! E agora o que fazer? Essas crianças vão chegar em casa catando isso... como resolver esse problema... de onde saiu essa maldita música?! A professora fala: “Nossa, que música engraçada, eu não conheço não. Mas onde vocês ouviram essa música?”. Um deles responde: “Estava tocando no carro da minha mãe quando eu estava vindo para a escola. Ela gosta dessa música e eu também.”. Agora ficou difícil... qual intervenção fazer? Como dizer para a criança não cantar a música que ele e sua mãe gostam e cantam juntos? Seria possível usar a mesma estratégia que usamos com a música gospel, de dizer que nem todo mundo acredita no mesmo Deus e etc... Mas quem não acredita na perereca? Então, uma ideia: a professora pediu que as crianças desenhassem a música. Elas concordaram. Tempos depois, a música continuava sendo cantada entre o grupo de crianças, que agora desenhavam e rebolavam nas cadeiras. Eis que surge a explicação: “Professora, terminei”; “Que legal, e o que você desenhou?”; “Um monte de pererecas pulando, ora!”. E era isso: uma série de bolinhas verdes em diferentes espaços do papel... eram elas, as pererecas pulando.

Ai o funk... esse estilo musical que toma os corpos e as escolas. Diariamente, ouvimos alguém cantando uma letra, batucando seu ritmo e rebolando sua bunda. E com as crianças não é diferente! Elas adoram se movimentar, descer, subir, girar e rebolar ao som do funk. No entanto, estas músicas mexem não só com os corpos, mas também com os ideais de infância e criança que são corrompidos com os rebolados. Ora, tem coisa mais estranha que esses pequenos bumbuns balançando por aí? Ah! Mas isso não é coisa de criança! Onde já se viu ficar cantando sobre a perereca? E a criança lá sabe o que é isso? Ela sabe o que significa? E rebolar o tempo todo mostrando sua bunda por aí? Isso é muito preocupante!

As músicas de funk são marginalizadas por uma série de fatores. As questões sociais, obviamente, ditam parte da periferização dessas músicas. Por serem produções musicais com suas origens nas periferias cariocas e elaboradas a partir de

influências de músicas negras norte-americanas como *soul music* e *hip-hop*, o funk vai se construindo no Brasil através de DJs que tocavam em bailes periféricos, especialmente no Rio de Janeiro. O funk, o ritmo e o baile, assim como os corpos negros que são identificados como parte deles, mobilizam diferentes investimentos discursivos que compõem seu prestígio social e o modo como as diferentes classes se dirigem a ele. Como bem reconhecem algumas letras, seu lugar social também é determinado: “é som de preto/ de favelado/ mas quando toca ninguém fica parado” (AMILCKA; CHOCOLATE)¹⁸.

Como grande opção de diversão nos subúrbios cariocas e com seu ritmo dançante cantado, majoritariamente, por artistas negros e periféricos, o cunho das suas letras, na maioria das situações, fala sobre o cotidiano das favelas, mas também sobre o ato sexual e a sexualidade de modo amplo. Não só a letra, mas também os passos que acompanham o ritmo convidam a movimentos que ensejam o sexo.

Simões, França e Macedo (2010), ao pesquisarem o que chamaram de “espaços de sociabilidade juvenil” (p. 37) no centro da cidade de São Paulo, analisam que existem “marcadores de diferença referidos a cor/raça, classe, gênero e sexualidade” (SIMÕES et al., 2010, p. 39) que operam nas relações estabelecidas entre os frequentadores desses espaços, não só como modo de classificá-los, mas também “numa lógica de produção de sujeitos desejáveis (ou não)” (SIMÕES et al., 2010, p. 39). Nessa pesquisa, modelos de sujeito são elaborados discursivamente, principalmente a partir de ideias sobre o corpo do homem negro, pautado na “construção de uma espécie de estrutura de atitudes, referências e expectativas acerca das relações entre cor/raça, gênero e erotismo” (SIMÕES et al., 2010, p. 39), demarcando “estilos de apresentação corporal vinculados a uma espécie de ‘negritude globalizada’” (SIMÕES et al., 2010, p. 47).

Por conta das letras que falam sobre sexualidade e o erotismo, cantar estas músicas faz parecer que há uma relação automática entre o que é cantado e o desejo que o acompanha. E quando essas músicas são cantadas pelas crianças, há uma preocupação com o risco de um abuso sexual que parece iminente. É como se as crianças nunca soubessem sobre o que estão falando quando cantam funk; ou, partindo do pressuposto de sua inocência, acreditamos que elas realmente não

¹⁸ AMILKA E CHOCOLATE. Som de Preto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T5QeLSsmV8I&list=OLAK5uy_nevPHqkTUKhhMYZ8CcOmyP899D0jlk6g8&index=1>, Acessado em: 02 de fevereiro de 2020.

saibam e que estão correndo riscos, quando ficam rebolando seus bumbuns por aí sem ter ideia dos perigos. Por isso, tentamos conformá-las a não expor seus corpos com essas danças, afinal, isso pode ser um convite aos abusos.

Se ao pensarmos o fantasma da homossexualidade como a monstrosidade que assola principalmente os *corpos-meninos*, aqui, com a racialização do funk, a preocupação está em como a desvirtuação se dá com os *corpos-meninas*. São elas, visto que a produção de suas subjetividades é pautada no comportamento exemplar, que corrompem os corpos ao rebolar seus bumbuns, mas não só os seus.

Em relação às meninas, há no discurso um investimento para que ocultem sua sensualidade, para que sejam recatadas em relação à paquera com os meninos e para que associem a ideia de casamento à de felicidade. (CARVALHAR, 2009, p. 45)

No caso das meninas, a preocupação não está só em conter sua sensualidade, mas também de que elas não se exponham ao desejo dos meninos/homens. Ela é a responsável não só pelo seu desejo, mas também por se controlar para não despertar o desejo do outro, este outro entendido na figura masculina, de modo que as discussões que envolvem *crianças-meninas* e sexualidade são relacionadas automaticamente ao

[...] problema do abuso sexual de meninas inocentes e vulneráveis por homens adultos, ou, ao contrário, de modo menos correto politicamente, mas não menos presente, das garotinhas como pequenas sedutoras que “não são anjos”, como afirmou um juiz num caso de abuso infantil. (WALKERDINE, 1999, p. 76)

A preocupação especificamente com o corpo feminino que rebola refunda, nas noções de gênero e raça, a preocupação com a vulnerabilidade. A ideia de feminilidade perpassa pela ideia de passividade, de um corpo contido, que chama pouca atenção e é submisso aos prazeres masculinos. Assim, uma menina que, aos três anos, rebola, incitada por uma música racializada como negra, automaticamente está se disponibilizando aos olhares masculinos atravessados pelo desejo sobre esses pequenos corpos ao rebolarem.

Aqui, a noção de perigo está diretamente ligada ao erotismo associado ao funk e aos movimentos que essa dança propõe. Afinal, não é possível que as crianças produzam experimentos com seus corpos, sejam eles de movimentos corporais ou de investigação, como vimos anteriormente, sem que tenham vivido ou visto algo que deturpou suas inocências. É como se a sexualização dos *corpos-crianças* fosse produzida somente por alguém – e esse alguém sempre com um caráter, no mínimo,

irresponsável – que as ensinou a dançar ou cantar tais músicas. Jamais pensamos que a sexualização e erotização do *corpo-infantil* partem também dos adultos que trazem esse tipo de visibilidade ao ato das crianças. E aqui atento para o fato de não estar pessoalizando em adulto x ou y, mas numa ideia geracional do *sujeito-adulto* como responsável pela criança.

Nessa história do rebolado, é interessante pensar que o dispositivo da sexualidade produziu em torno deste *corpo-criança-rebolativo* discursos que o inscreviam no erotismo para, a partir disso, corrigi-lo, usando como pano de fundo para justificar as intervenções e tutelas a ideia de vulnerabilidade, que, como vimos anteriormente, formula no jogo de *saber-poder* a incapacidade da criança de discernir sobre seus movimentos e as reverberações que eles produzem, deixando-a em perigo. “O consumo da cultura popular é entendido como responsável por fazer com que a menina de classe trabalhadora seja vista como enfrentando maior risco potencial de se tornar vítima” (WALKERDINE, 1999, p. 80) de abusos, mas também a responsável pelo abuso que está por vir, por se movimentar de modo erótico.

Parece que, ao olhar para o rebolado da *criança-menina* dessa forma ou ao se preocupar se as crianças estão entendendo a letra de uma música que estão cantando, a escola se reafirma enquanto espaço disciplinar, instituição que deve guardar os *corpos-infantis*, mantendo-os em segurança, para produzir o *sujeito-criança* ideal montado discursivamente como inocente e pura.

Nessas histórias, as famílias aparecem como componentes de atenção tanto quanto as próprias crianças. Fica evidente a preocupação em envolvê-las e responsabilizá-las por aquilo que seus filhos estão fazendo na escola, marcando-se uma fissura entre duas instituições que regulam os *corpos-crianças*. Assim como a escola, a família também é responsável por guardar estes *corpos-infantis*. Ao permitir que as crianças tenham acesso a músicas que envolvem sexo, sexualidade e erotismo, estão fadadas ao fracasso. Por isso, precisam ser convocadas pela escola, reguladas e informadas sobre suas falhas ao conduzirem a educação de seus filhos.

A família é o cristal no dispositivo de sexualidade: parece difundir uma sexualidade que de fato reflete e difrata. Por sua penetrabilidade e sua repercussão voltada para o exterior, ela é um dos elementos táticos mais preciosos para esse dispositivo. (FOUCAULT, 2017, p. 121)

É a partir da ideia de uma família heterocentrada que se constituem, por meio do dispositivo, inúmeras figuras, entre elas a do homossexual, conforme já trouxemos anteriormente. No entanto, este embate que acontece nas histórias também faz parte

da operação do dispositivo e dessa função da família como o cristal em que variados elementos se cruzam e vão formulando diferentes construções discursivas. Aqui, a família se constitui como instituição perversa que desvirtua as crianças para o mundo do funk ou, poderíamos dizer, para o mundo da sexualidade precoce e da erotização dos pequenos corpos. É perverso no sentido não só de permitir, mas também de incentivar que seus filhos encenem, cantando ou dançando, a sexualidade que lhes é negada segundo um ideal de infância e criança.

6.3 VULNERABILIDADE E A REITERAÇÃO DAS IDEIAS DE INFÂNCIA E CRIANÇA A PARTIR DOS DISPOSITIVOS DE SEXUALIDADE E INFÂNCIA

Neste capítulo, viajamos por reinos muito diferentes, fomos das experimentações corporais aos rebotados, que não deixam de ser experimentações corporais também, mas estão mais relacionadas ao movimento que à investigação do prazer.

Por mais que não tivessem um papel central neste capítulo, como no anterior, as normas de gênero também interpelaram essas histórias por meio do dispositivo de sexualidade. Ao fundarmos a ideia de um *corpo-menina* baseado em pressupostos de acanhamento e doçura, nossas personagens rebotaram em nossas caras e, com seus bumbuns, desmancharam a possibilidade de pensar esse *corpo-menina* ideal. Os investimentos discursivos produzidos tutelavam os corpos dançantes, jogando-os para o campo da inconsciência sobre seus próprios atos, que serviam como justificativa para transformar esses *corpos-meninas* em sujeitos vulneráveis corrompidos pelo erotismo de suas danças. Se, no capítulo anterior, o medo estava por conta do fantasma da homossexualidade do *corpo-menino*, agora o medo está na sombra do abuso sexual que poderia ser consequência do erotismo provocado e encarnado no *corpo-menina*.

A sombra do abuso sexual pairou não só sobre os corpos rebotativos, mas também sobre os corpos que se experimentam nos movimentos de masturbação. O perigo iminente da “violência presumida” (CARRARA, 2015, p. 332) fica evidente, pois o pensamento de que as crianças se masturbam e sentem prazer e desejo é empurrado para o campo do impensável, do inconcebível, refundando a ideia de a criança como ser fora do sexo. A ação do dispositivo da sexualidade sobre o desejo

das crianças assume, então, dois caminhos possíveis: 1) trazendo-o para a materialidade do discurso através da confissão dos atos de masturbação; e 2) empurrando o desejo para o campo da proteção, escondendo-o, tratando como segredo ou da intimidade.

Em ambos os modos de tratamento do desejo, reitera-se a ideia da vulnerabilidade dos *sujeitos-crianças* que não têm consciência dos seus atos e dos perigos que correm ao se masturbarem, pois, ao realizarem esta ação, só podem estar sob a influência de um *sujeito-adulto* irresponsável, trazendo à tona a ideia de uma sexualidade precoce. Por outro caminho, mas ainda em operação, o dispositivo da sexualidade produz a vulnerabilidade da *criança-menina*, que, ao rebolar, desperta o erotismo sobre seu corpo, mobilizando outros corpos, principalmente o corpo masculino, que seria responsável pelo abuso. Em ambas as seções, a ideia de vulnerabilidade atravessa e produz os corpos constituindo a infância e os ideais que se constituíram sobre ela em relação à pureza e ingenuidade das crianças. Por meio de artifícios que reiteram a ideia de vulnerabilidade baseada tanto no dispositivo da sexualidade como no dispositivo de infância, o controle dos corpos se mantém através da regulação dos atos dos *corpos-criança*.

Junto ao medo do abuso entre as crianças, vem à tona a ideia de consentimento, que está relacionada ao que chamamos aqui, inspirados em Carrara (2015), de nova onda do dispositivo da sexualidade, concepção pautada nas ideias de direitos sexuais, fundada nos Direitos Humanos e elaborada a partir das lutas feministas e LGBTs. Tais ideias afirmam a agência dos sujeitos e o direito de escolha sobre seus desejos sexuais, construindo o paradoxo encontrado, de modo que é produzido o *sujeito-criança* que consente, ao mesmo tempo em que se produz o *sujeito-criança* vulnerável, incapaz de consentir.

Abuso, vulnerabilidade, consentimento e desejo compuseram a trama dessas problematizações, junto à imagem das crianças que esteve sempre sujeitada à imagem do *sujeito-adulto* para fundamentar a produção de sujeitos nessas relações. As imagens tanto de *sujeitos-criança* quanto de *sujeitos-adulto* são produtoras da ideia de família, ao mesmo tempo em que são produzidas por ela. As famílias, aqui, ora aparecem como instituição perversa, em especial aquelas marcadamente racializadas, que permitem e incentivam que os *sujeitos-crianças* que compõem seus núcleos tenham acesso ao funk e à cultura popular responsável por corromper a ingenuidade das criancinhas, jogando seus corpos aos implacáveis movimentos

eróticos da dança; ora as famílias são poupadas de saber que os *sujeitos-crianças* estão profanando seus pequenos corpos com a masturbação. É notável que, quando se trata da erotização das meninas, as famílias são convocadas à regulação – e, em alguma medida, culpabilizadas –, mas, quando se trata dos meninos, as famílias são poupadas e resguardadas. De um modo ou de outro, a família compõe um eixo fundamental do funcionamento do dispositivo da sexualidade, principalmente quando estamos fazendo problematizações a partir da escola que cuida de sujeitos tão pequenos.

Nesse emaranhado de regulações e transgressões que são realizadas no interior do dispositivo da sexualidade e nas relações que acontecem na escola,

[...] partimos do entendimento de que o currículo, a educação, precisam problematizar a predominância de um modo de existência universal que tende a frustrar a emergência de outros modos; precisa considerar que vivemos num mundo pleno de possibilidades e que deixar o outro ser um outro singular, ser aquilo que ainda não foi inventado, potencializa outros modos de vida. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 679)

O que essas histórias nos dão a ver é que os dispositivos da sexualidade e da infância atuam em articulação na produção de sujeitos através de intervenções que são curriculares. Tais intervenções só são possíveis pela existência de diferentes sujeitos que compõem os currículos e são compostos por eles na escola, que é, para nós, um espaço de aparecimento.

7 FINIS

Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: Finis. (LOBATO, 2017)

Colocar um ponto e fim é como Emília se propõe a terminar seu livro de memórias, antes mesmo de começá-lo, não porque as tenha acabado, não porque tenha encontrado respostas, mas porque é necessário terminar, morrer. Aqui, faço o mesmo. Morro... simplesmente termino, sem fechamentos, sem conclusões, mas com pistas, com ideias, elaborações e hipóteses. Talvez ainda encontremos, no restante das páginas, um resto de pirlimpimpim que nos dê força e vida para investigar mais estes movimentos em torno da sexualidade na infância, seja a partir das crianças, de seus professores, de suas famílias ou no cruzamento dessas relações.

Ao revisitar o trabalho, parece-me que os movimentos que são feitos em torno do *corpo-criança* têm a ver com um ideário que se constituiu sobre uma ideia de criança e infância que destitui estes corpos de toda e qualquer forma de sexualidade. No entanto, as reinações nos mostram que os *corpos-criança* são investidos de sexualidade através de diferentes discursos. Talvez, o que tentei fazer aqui seja, como propõe Larrosa (2016), uma leitura de “uma infância” e de “uma criança” a partir de um encontro que se deu nesse processo de escrita com essas infâncias e crianças tão diferentes em seus modos de ser e estar no mundo, em seus modos de nos abalar, desmontar, com suas investigações, falas e ações sobre sexualidade, cartografando corpos e reverberações, mapeando forças, entendendo que nada do que há no mundo da sexualidade está dado ou pode estar pronto, criando mundos possíveis.

É justamente nesses mundos criados pelas ações dos *sujeitos-criança*, estes impérios por onde as reinações desta pesquisa circularam, que optei por jogar meu pirlimpimpim para pensar os efeitos produzidos nos currículos a partir das ações e discursos produzidos nos corpos que compõem as histórias. Tais formulações traçaram a necessidade de problematizar os efeitos produzidos no interior do dispositivo da sexualidade a partir das explorações que as crianças fazem sobre seus corpos.

Construí a dissertação com base em histórias ouvidas e vividas ao logo de minha trajetória docente, a partir de uma metodologia que chamei de Emília. Fui montando essas histórias e percebendo as operações dos diferentes dispositivos a

partir do que ouvi e não necessariamente do que houve, pois o que interessa aqui não é a veracidade das histórias, até porque não sei se existem histórias verdadeiras, mas interessa que elas são imaginadas a partir da escola. As escolas são entendidas aqui como espaços de aparecimento, como as ruas de Butler (2018), como espaços onde, ao nos encontrarmos, vemos e somos vistos por diferentes sujeitos, e nesse encontro produzimos discursos que mobilizam os corpos e são mobilizados a partir deles.

No movimento destes encontros, proponho que a escola – esses espaços de aparecimento – é atravessada por um currículo que se compõe nas relações que nele se estabelecem, relações estas que estão atravessadas por normas, disputas, confluências que produzem modos de vida nos currículos. É por entender que o “currículo é único” (CALDEIRA, PARAÍSO, 2017, p. 144) que optei por problematizar as histórias selecionadas, pois “apesar das inúmeras políticas e relações de poder que tentam homogeneizar o currículo, há [sempre] espaços para escapes e criações” (idem).

Por ser uma dissertação que se propõe ao diálogo com a teoria foucaultiana, seria leviano e derrotista pensar que os currículos seriam apenas compostos por regulações e interditos. Não são somente forças de regulação compõem os currículos, mas também as aberturas que nos fazem pensar, que produzem modificações a partir das relações que são estabelecidas, nem que seja aceitando a diferença. O currículo

[...] é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. (PARAÍSO, 2010, p. 588)

Os corpos que compõe o currículo produzem, de jeitos diferentes, experimentações e possibilidades de modos de vida, ao mesmo tempo em que são pensados e produzidos pelos currículos. Ainda que esforços sejam necessários para que se produzam modos outros de inteligibilidades dos corpos que reverberam na produção dos sujeitos, os currículos compostos pela “padronização de condutas” (CARVALHAR, 2009, p. 45) são também atravessados pelos questionamentos, são mobilizados pelos efeitos que reverberam em ações e discursos produzidos sobre os *corpos-criança*.

Ao olhar para as reinações, percebi que o dispositivo da sexualidade pauta movimentos que põem o currículo das escolas para funcionar, permeando práticas, produções de discursos, organizações e usos dos espaços e concepções de infância

e criança, de modo que o dispositivo da sexualidade atravessa o currículo que se constitui como processo e produto vivenciado no e pelos corpos, compondo singularidades e multiplicidades de modos de vida por meio das negociações que significam os sujeitos.

Nas problematizações que discutem como gênero está imbricado ao dispositivo da sexualidade, a invenção de sujeitos “meio assim”, entre as normas de gênero pautadas numa lógica (hetero)normativa, produz as ideias de “coisa de menino e coisa de menina”. Existe nesse “meio assim” um combinado, uma negociação, de que há um meio do caminho possível e aceitável. Há a possibilidade de (des)combinar referenciais de feminilidade e masculinidade para dar vazão aos desejos de gênero dos corpos, desde que sejam implicados em fronteiras de sexualidade. Por outro lado, nas problematizações que elaboram a ideia de vulnerabilidade e consentimentos, negociações também são elaboradas no sentido de que a criança pode experimentar seus corpos, desde que na intimidade. Caso essa exploração seja do corpo do outro, é necessário o consentimento de quem irá partilhar das investigações. Paradoxalmente, o sentido de sujeito capaz de consentir ora é acionado, ora é rechaçado, dando novas camadas às negociações em curso. Rebolar e se masturbar talvez possam ser considerados como movimentos possíveis, desde que não atrapalhem as vidas sociais das crianças, ou melhor, desde que aprendam a tornarem as condutas reguladas pela intimidade. Concessões e limitações são elaboradas a todo tempo, compondo o currículo que se movimenta junto aos combinados, às negociações.

Argumento, agora, como uma das pistas que aqui se abrem, que as negociações compõem o currículo. Negociações produzem efeitos que compõem as relações escolares, mobilizando e sendo mobilizadas pelo dispositivo da sexualidade de diferentes modos, seja por meio de combinados feitos entre crianças e adultos, seja por transgressões que se tornam negociações não ditas, ou silenciosas, se quisermos dizer assim. Essas negociações produzem efeitos discursivos que põem em jogo disputas de saber e efeitos de poder que fabricam os corpos por meio do currículo.

No caso das histórias problematizadas, as ideias sobre *um corpo-criança* angelical, puro, exterior ao sexo são desmanchadas pelo fantasma da sexualidade que assombra professores, famílias e currículos, quando tais corpos brincam entre as normas de gênero. Essas ideias também são desfeitas pelos corpos que, ao

dançarem, são, paradoxalmente, produzidos como corpos eróticos que, por sua vez, são empurrados para o campo do impensável como corpo infantil profanado. Ideias ainda suspendidas por corpos que se masturbam e que, ao fazer tal ato, também questionam a pureza imaginada sobre as crianças. Todos esses *corpos-criança* colocaram a mesma pergunta para os currículos: o que fazer com essas crianças? Essa dissertação não encontrou respostas, pois não tinha o intuito procurá-las, mas mapeou os movimentos que foram realizados sobre esses corpos como efeitos de suas ações, elaborando hipóteses sobre o funcionamento e entroncamento dos dispositivos de sexualidade e infantilidade que atravessam as relações que são estabelecidas na escola.

Nas relações construídas entre infância e sexualidade, currículos produzem interditos e tutelas sobre os corpos, num movimento de luta pela imposição de sentidos sobre estes corpos que insistem em questionar as normas de gênero. Observamos que a (hetero)normatividade que atravessa o currículo compõe não só uma ideia de feminilidade e masculinidade, mas que, na impossibilidade de se localizar em qualquer um dos campos, tenta enquadrar corpos em uma ideia de comum que chamei de “meio assim”. Esse “meio assim” produz uma inteligibilidade generificada de *corpos-criança*, quando não do próprio sentido de sexualidade na infância. Este é um movimento pautado na referência heterossexual e seu espelho de gênero, o binário menino/menina, que reiteram inúmeras vezes a heterossexualidade como regime normativo de gênero e desejo sobre e dos corpos.

Nesse movimento, a homossexualidade, dentro do funcionamento do dispositivo da sexualidade, é produzida nos currículos como a sexualidade abjeta, passível de interdições e que modificaria o futuro fatídico das crianças que foram cooptadas pela presença de um fantasma do fracasso de gênero, em especial dos meninos. Intervenções brandas, sutis ou mesmo radicais e explícitas são realizadas sobre os corpos a partir de discursos fundados em ideias de feminilidade e masculinidade que, na infância, marcam, de modo complexo e multifacetado, o que são “coisas de menino e coisas de menina”.

Por meio das interpelações de gênero sobre os currículos, percebemos que há a construção de uma ideia de temporalidade sobre o *corpo-criança* que está sempre preocupada com uma projeção do seu futuro. A partir dessa projeção, são construídas justificativas para tutelar e interditar os *corpos-criança* a partir de movimentos regulatórios que definem os limites desses corpos. Para lembrar Shàrer (2009),

produzir limites para os *corpos-criança*, diz de uma colonização da infância que produz a criança como ser dependente, indefeso e incompleto que necessita de tutela, para cuidar do seu porvir já definido, que perpassa o crescimento, a maturidade e a vida adulta. É nesse sentido que essa regulação do gênero é fundida a uma preocupação temporal com a vida adulta que, por efeito, regula o *sujeito-criança* por meio da ideia de um *sujeito-adulto* sexualizado por vir.

Esses movimentos de tutela sobre os *corpos-criança* se expandem nas outras reinações, de modo que a produção da imagem de um *corpo-criança* ingênuo e puro é desestabilizada a todo tempo pelas relações entre sexualidade e infância que focam, sobretudo, no uso dos corpos e dos prazeres, por meio da masturbação ou do rebolado. Para além de pensamentos dos efeitos que gênero produz no currículo, as reinações nos ajudaram também a pensar sobre como temos materializado o *corpo-criança* através dos discursos que os empurram para o campo da vulnerabilidade.

Nessas histórias, o discurso de vulnerabilidade das crianças constitui a justificativa de interdição desses corpos profanos ou profanados por uma sensação de erotização precoce. Assim, a ideia de abusos externos que mobilizariam as crianças em direção à exploração de sua sexualidade é o que poderia tornar pensável o fato de que as crianças experimentam seus próprios corpos. O pressuposto do abuso, onde a criança como sujeito que não somente não consente como não pode permitir consentimento, é o que mantém a criança exterior à sexualidade, refundando a ideia de ingenuidade e pureza necessárias para a constituição da vulnerabilidade que afirma o *corpo-criança*.

Por maiores que sejam os esforços empenhados para cristalizar as imagens do *corpo-criança* em ideias de vulnerabilidade, fragilidade, pureza e ingenuidade, as histórias e os sujeitos que as constituem só reafirmam a impossibilidade de definir a criança como algo pré-determinado. Há, sim, as crianças que se conformam e dão corpo ao que se imagina sobre criança e infância, mas, aqui, esses *sujeitos-criança* exigem ser concebidos sobre seus próprios termos, logo, como sujeitos únicos, diferentes, como “um corpo-criança” que não tem um sentido a priori, mas que são produzidos e produtores de discursos.

Ao longo desta dissertação, busquei entender como as falas e ações das crianças mobilizavam o dispositivo da sexualidade proposto por Foucault (2017) e fui percebendo que a operação desse dispositivo reverberava em efeitos discursivos que

constituíam também o que Moruzzi (2012) chamou de dispositivo de infantilidade. Ambos os dispositivos se entrecruzam, com jogos de saber e efeitos de poder, específicos de cada dispositivo, produzindo implicações que ajudam a pensar a sexualidade e o currículo da Educação Infantil. Estes dispositivos operam por diferentes elaborações discursivas sobre as sexualidades das crianças, construindo possibilidades de leitura e entendimento sobre o que é infância e criança que se materializam nos corpos e que são também mobilizados pelos corpos.

Por ora, coloco aqui este ponto, que talvez tenha mais a ver com os pontos que costuram o corpo da boneca do que com o ponto final em si... Acho que este é o ponto que damos ao finalizar uma costura, aquele ponto que tem o nó, mas que é o primeiro a ser desfeito quando precisamos refazer algo na costura.

Realizar a escrita dessa dissertação me fez perceber e levar a sério o fato de que o pensamento não é um movimento linear e que não me adianta projetar coisas, definir a priori a escrita da dissertação, dos capítulos, os conceitos a serem mobilizados, pois fazer pesquisa implica em estar aberta ao imprevisto. A cada novo texto lido, uma série de outras referências surgia com aberturas e possibilidades. Contudo, é preciso parar, é preciso escolher caminhos, é preciso finalizar algo que comecei e agora termino aqui.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil: Implementar o exercício da Infância. In ABRAMOWICZ, A.; TEBET G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Proposições**, v. 20, n. 3, p. 179-197, 2009.
- ABRAMOWICZ, A.; TEBET G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- AIRÉS, P. **História social da criança e da família**. 2º. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- ALBUQUERQUE, D. M. J. **Michel Foucault ou como nos tornamos sujeitos**. Revista Educação – Especial Biblioteca do Professor – Foucault pensa a educação. 3 ed. São Paulo: Editora Segmento, 2002. pag.84-89
- ALVIN, D. M.; MAÇÃO, I. R. Uma filosofia das crianças: forças, meios e invenções. in. RODRIGUES, A. **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes**. 1º. Ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.
- AMILKA E CHOCOLATE. **Som de Preto**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T5QeLSsmV8I&list=OLAK5uy_nevPHqkTUKhhMYZ8cOmyP899D0jlk6g8&index=1> , Acessado em: 02 de fevereiro de 2020.
- ASSIS, M. de. Teoria do medalhão. **Obra completa**, v. 2, 1994.
- ASSIS, M. de. Teoria do medalhão. **Obra Completa**, v.2, 1994.
- AURÉLIO, B. de H. **MiniDicionário Aurélio**. 5º Ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 559-568, 2012
- BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394>
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado>, 1988.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado>, 1988. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Dezembro, 2009. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Dezembro, 2009. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.
- BRITZMAN, D. Curiosidade Sexualidade e Currículo. in **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BUTLER, J. Regulações de Gênero. in. **Cadernos Pagu**. 42o Ed. Tradução:Cecília Holtemann. Revisão: Richard Miscolci. São Paulo: UNICAMP, 2014, p. 249-274.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

- BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. in **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Guacira Lopes Louro (org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BUTLER, J. (2014). **Repensar la vulnerabilidad y la resistencia**. Conferencia proferida no XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, Alcalá, Espanha (mimeo).
- CALDEIRA, M. C. da S.; PARAÍSO, M. A. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 141-168, 2017.
- CAMPOS, M. I.; SARAT, M. Memórias de infância, docência e gênero: o início de uma pesquisa. **Reunião anual da ANPED**, 37ª, Florianópolis, 2015.
- CAMPOS, M. I.; SARAT, M. Memórias de infância, docência e gênero: o início de uma pesquisa. **Reunião anual da ANPED**, 37ª, Florianópolis, 2015
- CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v. 21, n. 2, p. 323-345, 2015.
- CARVALHAR, D. L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2009.
- CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Editora Unijuí, 2000.
- COSTA E SILVA, F. J. da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. **Reunião anual da ANPED**, 37ª, Florianópolis, 2015.
- COSTA, C. J. de L. Equivocação, tradução e interseccionalidade performativa: observações sobre ética e prática feministas descoloniais. in. BIDASECA et. all., **Legados, Genealogias y Memórias Poscoloniales: Escrituras Fronterizas desde el Sur**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2014.
- COSTA, G. D. Curricularte: experimentação pós-crítica em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.279-293, jan./abr., 2011.
- DELEUZE, G. **Foucault**. 2º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In **Michel Foucault, filósofo**. (1990): 155- 163. BRASIL, Governo Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, v. 8, 1990.
- DELEUZE, G. Os intercessores. In **Conversações**. 2º ed. São Paulo: Editora 34, 1996, p.151-168.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 28 de novembro de 1947 – Como criar para si um corpo sem órgãos. In.: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012, p. 09-29
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 31-40.
- FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre as professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Sociedade, Política e Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2010.
- FINCO, D. **Faca sem ponta galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade, Política e Cultura) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2004.
- FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. **28o Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG**, 2005.

- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.
- FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação?. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames In: **O que é um autor**. Lisboa: Passagens, 1992.
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos, volume IV: estratégias de poder-saber**. Org. Manoel Barros Motta. Trad. Vera Lucia Avelar Ribeiro. - 3o ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. M.T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque - 4o ed. - Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2017.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 26o ed., 1979. LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis; vozes, 1994, p.35-86.
- FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974/1975). Trad Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- GALLO, S. Educação Infantil: do dispositivo pedagógico ao “ir junto” com as crianças. in ABRAMOWICZ, A.; TEBET G. **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- GOLDMAN, M. O fim da antropologia. *Novos estud.* - CEBRAP, São Paulo, n. 89, p. 195-211, Mar. 2011
- GONÇALVES, G. A criança como sujeito de direitos: limites e possibilidades. **ANPED SUL**, v. 11, p. 1-14, 2016.
- GREGORI, M. F. Limites da sexualidade: violência, gênero e erotismo. **Revista de Antropologia**, p. 575-606, 2008.
- GREGORI, M. F. **Prazeres perigosos: erotismo, gênero e limites da sexualidade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2016.
- Grunvald, V. Prazeres perigosos. **Cadernos De Campo**, São Paulo, 2018, v. 27, n. 1, p. 406-414. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v27i1p406-414>>
- GUERRA, J. **Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais. In. *Horizontes Antropológicos*, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2016.
- LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação. O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35-86, 1994.
- LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. In *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, v. 132, p. 123-132, 1994.
- LEITE, C. D. P., SILVA, P. R. Infância e corpos- blocos e devires: uma infância para a educação infantil. in RODRIGUES, A. **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes**. 1º. Ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.
- LEWIS, E. S. **ACHO QUE ISSO FOI BASTANTE MACHO PRA ELA: Reforço e subversão de ideologias heteronormativas em performances narrativas digitais de praticantes de pegging**. Tese (Doutorado Letras/Estudos da Linguagem), Faculdade de Letras, PUC-Rio, 2016.
- LOBATO, M. **História do mundo para as crianças**. Globinho, 2015.
- LOBATO, M. **Memórias da Emília**. 5o Ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

- LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. 1o Ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014
- LOURO, G. L. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SIL VA, L. H. (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-57.
- LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Autêntica, 2018.
- LOWENKRON, L. Abuso sexual de crianças, exploração sexual de crianças, pedofilia: nomes diferentes, problemas diferentes? **Revista Sexualidade, Saúde e Sociedade - América Latina**, n. 5, p. 9-29, 2010.
- LOWENKRON, L. Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual. **Cadernos Pagu**, n. 45, p. 225-258, 2015.
- LOWENKRON, L. O monstro contemporâneo: notas sobre a construção da pedofilia como “causa política” e “caso de polícia”. **Cadernos Pagu**, n. 41, p. 303-337, 2013.
- MORAIS, V. **O vento**. Disponível em <<https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87237/>> Acesso em 15/12/2019.
- MORUZZI, A. B. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. 2012. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- PAINS, Clarissa. ‘Menino veste azul e menina veste rosa’, diz Damares Alves em vídeo. **O GLOBO**. Publicado em 03/01/2019. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>> Acesso em 03/01/2020.
- PARÁISO, M. A. Diferença no currículo. **In: Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>>.
- PEREIRA, P. P. G. Queer nos trópicos. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 2, n. 2, p. 371, 2012.
- PRECIADO, P.. Quem defende a criança queer?. Tradução Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. **Jangada: crítica| literatura| artes**, n. 1, p. 96-99, 2013.
- RANNIERY, T. Vem cá e se fosse ficção. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa: Ahead of Print, v.13, no3, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://ww.revista2.uepg.br/index.ph/praxiseducativa>>
- RANNIERY, T. Currículo, Normatividade e Políticas de Reconhecimento a Partir Trajetórias Escolares de “Meninos Gays”. in **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 25, p. 1-29, 2017.
- RANNIERY, T. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v.23 n.3, p.159-178. set/dez.2012.
- REIS, C. d'Á. **Currículo Escolar e Gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- ROCHA, M. L. Escritas de ouvido na literatura brasileira. **Literatura e sociedade**, v. 19, n. 19, p. 131-148, 2014.
- RODRIGUES, A.; ALVIN, D. M.; ZAMBONI, J.; BRASILEIRO, C. V.; ROCON, P. C.; ROSEIRO, S. Z. No entre-lugar da criança (des) viada e (des) avisada: A língua afiada corta e nos faz criança. In: **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 192-213, 2018.

RODRIGUES, A.; PRADO C.; ROSEIRO, S. Z.; Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. in. RODRIGUES, A. **Crianças em dissidências: narrativas desobedientes**. 1º. Ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

ROSEIRO, S. Z.; RODRIGUES, A.; ALVIM, D. M. Estéticas da Carne: insurreições curriculares do corpo feio. **Revista Brasileira de Estudos da Presença [Brazilian Journal on Presence Studies]**, v. 8, n. 2, p. 277-300, 2018.

RUBIN, G. **Pensando Sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1582/gaylerubin.pdf?sequen>>, 2012.

SAER, J. J. **O conceito de ficção**. Sopro, no 15, p.1-4, 2009.

SALGADO, R. G.; MARIANO, C. L. S.; OLIVEIRA, E. S. A. DE. Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea. **Reunião anual da ANPED**, 37ª, Florianópolis, 2015.

SANTOS, C. A. dos. A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. **Reunião anual da ANPED**, 27ª, Caxambu, 2004.

SHÉRER, R. **Infantis**. Belo horizonte: Autentica, 2009.

SIMÃO, Márcia Buss. Concepções de corpo, infância e educação na produção científica brasileira (1997-2003). **Reunião anual da ANPED**, 31ª, Caxambu, 2008.

SIMÕES, J. A.; FRANÇA, I. L.; MACEDO, M. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **cadernos pagu**, n. 35, p. 37-78, 2010.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. **CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIA: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade**. Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 678-698, 2017.

VANCE, C. S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 5, p. 7-32, 1995.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana. Estudos de Antropologia Social**, v. 8, n. 1, pp. 113-148, 2002

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. in "O corpo educado: pedagogias da sexualidade". Guacira Lopes Louro (org.); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte