

NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS CONSTRUÇÕES BINÁRIAS E NORMATIVAS DE GÊNEROS

John Jamerson da Silva Brito*

Jónata Ferreira de Moura**

Vanda Pantoja***

O presente artigo apresenta narrativas de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre gêneros, dialogadas com a perspectiva dos estudos queerdecolonial em interface com o papel do currículo nessas construções. As discussões de gêneros estão presentes em diversos espaços, entretanto são percebidas como tabus em determinadas esferas do campo educacional. Tendo isso em vista, o objetivo é problematizar as construções binárias e normativas de gêneros expressas nas narrativas de crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do Oeste do Maranhão. A pesquisa ocorreu em 2019 com crianças entre 9 e 11 anos de idade, e utilizou-se suas narrativas orais produzidas em rodas de conversas com a temática gêneros, posteriormente transcritas e analisadas à luz da perspectiva queerdecolonial. Percebeu-se que as crianças possuem construções binárias e dicotômicas sobre gêneros, diferenciando e categorizando atitudes, e objetos de meninos e de meninas a partir da heteronormatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros. Ensino fundamental. Estudos queer. Decolonialidade. Narrativas.

INICIANDO NOSSA CONVERSA...

As pesquisas com crianças ganharam destaque no Brasil principalmente nas últimas décadas (Cohn, 2013), propiciando o protagonismo infantil na produção de conhecimentos e saberes em pesquisas (Rodrigues; Borges; Silva, 2014). Ao contrário, os estudos sobre gêneros têm sofrido fortes represálias de grupos reacionários da extrema direita e de muitos *pseudoconhecedores* do assunto, ainda mais quando esses estudos estão relacionados com crianças. Isso se tornou mais forte nos últimos anos com a ascensão de políticas conservadoras que interferiram fortemente no campo educacional, como ocorreu nas discussões para a

criação da Base Nacional Comum Curricular¹ (Brasil, 2018), que teve qualquer menção às questões de gêneros e sexualidades retirada de sua versão final. Judith Butler (2024, p. 12, grifo da autora) afirma que isso é um modo de controle social, pois ao “colocar o fantasma do ‘gênero’ em circulação também é uma forma encontrada pelos poderes [...] para atemorizar as pessoas, de modo que elas retornem a suas fileiras, aceitem a censura”.

Com a publicação da BNCC (Brasil, 2018), os currículos escolares assumem, eminentemente, o papel de dispositivos de poder (Foucault, 1991), utilizados para normatizar e controlar os/as sujeitos/as que fazem parte da escola, assujeitando os/as corpos/as para entrarem e estarem em padrões binários de gêneros (Louro, 2014), enquanto um padrão normativo; quando não o fazem, ignoram por completo essas discussões. É preciso ter clareza que os conteúdos, as relações, as atividades e as brincadeiras, ou tudo que é (re)produzido no espaço escolar, não se realizam ao mero acaso (Sacristán, 2017), mas fazem parte de um engendramento social de agenciamento por

* Universidade Federal de Juiz de Fora.
Rua: José Lourenço Kelmer, s/n. São Pedro. Cep: 36036-900. Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil. jamersonbrito-br@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0502-5122>

** Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas.
Rua: Urbano Santos, s/n. Centro. Cep: 65900-000. Imperatriz – Maranhão – Brasil. jf.moura@ufma.br.
<https://orcid.org/0000-0002-7733-5568>

*** Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Sociologia.
Rua: Urbano Santos, s/n. Centro. Cep: 65900-000. Imperatriz – Maranhão – Brasil. vanda.pantoja@ufma.br.
<https://orcid.org/0000-0002-4741-2155>

¹ BNCC.

grupos hegemônicos que visam normatizar e determinar padrões heteronormativos (Miskolci, 2017) e carregam influências de um processo colonizador que hierarquizou os gêneros de forma dicotômica/binária (Lugones, 2008).

É nesse cenário que emerge este artigo, apresentando narrativas sobre gêneros de crianças de uma escola pública e urbana de uma cidade do Oeste maranhense que cursaram o quinto ano do Ensino Fundamental em 2019. Essas narrativas foram produzidas em rodas de conversas, em que foram apresentados temas geradores escolhidos por meio de um contato anterior do primeiro autor do texto com a turma. Nosso objetivo é problematizar as construções binárias e normativas de gêneros expressas nessas narrativas.

Nas discussões que seguem, apresentamos a metodologia da investigação. Depois, tecemos reflexões sobre narrativas de crianças. Em seguida, fazemos alguns apontamentos sobre estudos *queerdec Coloniais*. Logo, problematizamos as narrativas das crianças sobre as questões de gêneros no currículo escolar. E encerramos com nossas considerações finais.

CONVERSAS METODOLÓGICAS

Esta investigação é do tipo pesquisa biográfica, que, para Pineau (2006), trata da escritura da vida de outrem, de parte dela ou, ainda, de constitutivos que ajudam na composição dessa vida. Esse tipo de investigação insere-se em uma abordagem mais ampla, chamada de qualitativa, que justifica-se pela natureza das narrativas produzidas oralmente pelas crianças e por elas possibilitarem expressar a relação delas com as situações que as envolvem, interpretando-as e compreendendo-as, de modo a atribuir sentido ao vivido.

Utilizamos as narrativas de crianças entre 9 e 11 anos de idade, de uma escola pública de uma cidade do Oeste do Maranhão, como

principal fonte² da investigação. Elas estudavam em 2019 no quinto ano do Ensino Fundamental e concordaram com a presente pesquisa a partir da assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Tale) e seus/suas responsáveis autorizaram assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).³

A produção dos dados ocorreu por meio de roda de conversa, em que temáticas (preconceito/discriminação; meninas e meninos; meninas e meninos na sala de aula; e brincadeiras) foram apresentadas para as crianças. Elas puderam dar suas opiniões sobre cada um dos assuntos, os quais foram previamente selecionados por meio da observação participante no cotidiano da sala de aula com as crianças durante um período ocorrido no seio do Programa de Residência Pedagógica (PRP)⁴ da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no qual o primeiro autor do artigo foi bolsista.

Percebemos que as crianças biografaram suas experiências na roda de conversa com frases curtas e breves, chamadas por Passeggi *et al.* (2017, p. 468) de micronarrativas,

fortemente sintéticas, porém densas de sentido, essas narrativas exigem ainda mais rigor para nos aproximarmos da visão de mundo da criança. Em primeiro lugar, exigem que nos distancieemos de uma perspectiva adultocêntrica, que nos faz olhar para suas interpretações como “coisas de crianças”,

² Optamos pelas narrativas orais, pois as compreendemos como matérias primárias do método biográfico, o que permite maior compreensão e problematização das subjetividades e percepções das participantes da pesquisa (Ferracotti, 2010).

³ A pesquisa que deu origem a este texto, está respaldada no Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com autorização para funcionamento e produção de dados na escola-campo do programa. Deste modo, a pesquisa adentrou nesse arcabouço de coletas, sendo autorizada por meio das já referidas assinaturas, bem como da autorização da escola, ciente de sua realização. Sendo assim, por fazer parte desse projeto, a referida pesquisa não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, já tendo sido aprovada anteriormente por estar vinculada a um projeto maior, com dispositivos de coletas sendo realizados através das ações do próprio programa.

⁴ O Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores, que imerge o/a graduando/a das licenciaturas na escola como uma forma de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e a formação inicial (Brasil, 2018). O primeiro autor do artigo participou da versão “As Memórias da Educação e Identidades Culturais em Imperatriz – Maranhão”, que visava a realizar a imersão dos/as estudantes em contextos formativos para trabalhar as identidades e realidades de cada um/a.

mas também impõem a necessidade de não nos deixarmos envolver pelo óbvio.

Por isso, acreditamos, assim como Passeggi *et al.* (2014; 2017; 2018), que a roda de conversa é o dispositivo mais plausível para a produção de dados para pesquisas com crianças, já que elas permitem uma interação entre os pares e possibilitam que narrativas puxem outras narrativas, produzindo assim uma narrativa coletiva-singular. A roda de conversa é um importante dispositivo de produção de dados, pois permite a “interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar” (Moura; Lima, 2014, p. 100), possibilitando uma relação e análise de saberes e opiniões, os quais promovem a “construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (Moura; Lima, 2014, p. 101).

A roda de conversa foi composta por oito crianças, quatro meninas e quatro meninos. Elas, em sua maioria, são de classe econômica baixa e de origem étnico-racial pretas. Foram nomeadas pelas iniciais de seus primeiros nomes, como forma de preservar suas identidades, conforme Tale e TCLE assinados. As crianças foram convidadas a participar da pesquisa a partir das atividades desenvolvidas no próprio PRP durante as aulas regulares. As rodas foram realizadas no momento das aulas no segundo semestre de 2019, com autorização da professora regente da turma, na qual as crianças foram deslocadas para uma sala. Para este texto, elegemos apenas um grupo de oito crianças, como dito acima.

Apesar de esse texto tecer críticas ao binarismo de gênero, é necessário pontuarmos os gêneros das crianças, de maneira a entender melhor como as narrativas dialogam em certos momentos de críticas ou elogios a determinado gênero e experiência vivenciada por conta das binaridades e dicotomias. Para tanto, optamos por identificar após as iniciais de cada nome:

um asterisco (*) para meninas e dois (**) para meninos.

As rodas foram gravadas em formato de áudio. Em seguida, realizamos a transcrição das narrativas, respeitando todas as palavras ditas pelas crianças em sua forma original, bem como suas expressões emotivas, corporais e sensoriais. Na roda de conversa, cada temática foi escrita em placas, as quais eram apresentadas para as crianças opinarem, conversando entre si, no movimento de discussão e produção de narrativas. Uma placa com cada temática (preconceito/discriminação; meninas e meninos; meninas e meninos na sala de aula; e brincadeiras) era colocada na roda, apenas para iniciar a discussão, na qual as crianças começavam a narrar sobre, tendo a liberdade de decidirem quem começaria, e a próxima levantando a mão para pedir o momento de fala. O primeiro autor do texto mediou, fazendo ponderações, ou questionando quando oportuno, porém, em sua maioria, a conversa fluía entre as crianças, que complementavam ou questionavam a fala dos/as colegas. Entretanto, como a própria dinâmica da roda permite, essas temáticas se imbricavam na conversa, pois as crianças dialogavam, e apareciam as temáticas, onde por vezes elas narravam, sem haver a necessidade de pedir a fala. Quando pontos pertinentes à pesquisa surgiam, questionávamo-las na tentativa de aprofundar suas percepções sobre aquele assunto em questão. Cada criança teve seu momento de fala respeitado, sem que uma dominasse a conversa e esta assumisse um caráter de monólogo.

O desafio da hermenêutica da interpretação da criança sobre os temas, em suas pequenas narrativas, exigiu-nos maior cuidado e mais rigor “para nos aproximarmos de sua visão de mundo, sem nos deixar envolver pelo óbvio ou pelo espírito de análise e preocupações teóricas que venham a pôr em risco o modo de pensar da criança” (Passeggi *et al.*, 2014, p. 92). Por isso, o distanciamento da perspectiva adultocêntrica de análise, para nós, é fundamental; passamos a pensar, com

relação ao acolhimento da palavra da criança, aquilo que foi estabelecido no diálogo, “um diálogo o mais horizontal possível, entre o pesquisador e as crianças, e entre elas mesmas” (Passeggi *et al.*, 2017, p. 470), ocorrido na roda de conversa. Tudo isso foi levado a cabo com o auxílio dos estudos biográficos e da perspectiva *queerdecolonial*.⁵

Para a realização da análise das narrativas das crianças, assumimos o diálogo com a perspectiva dos estudos *queerdecolonial* (Peireira, 2015). Eles nos permitem entender as relações estabelecidas em padrões heteronormativos e binários de gêneros, que impõem e estabelecem padrões únicos e imutáveis (Miskolci, 2017), e problematizá-los.

A escolha pelos estudos *queerdecoloniais* se efetivou por seu caráter potente de reflexão acerca das (des)construções normativas dos gêneros, a partir da perspectiva da heteronormatividade e das possibilidades para além dela, como Miskolci (2017) nos aponta, enquanto um padrão de normalidade social de sexualidade hegemônica e “natural”, além da dicotomia do masculino e feminino, que Lugones (2008) também apresenta. Tudo isso fica envolto em uma crítica decolonial que Walsh (2005) realiza ao questionar como a colonialidade teve/tem forte influência na construção dos discursos hegemônicos de dominação, principalmente aqueles reproduzidos de forma naturalizada nos currículos, como nos lembra Apple (2006).

No que concerne ao nosso entendimento sobre o currículo, apoiamo-nos nas críticas tecidas por Apple (2006), Sacristán (2013) e Silva (2020) para vislumbrar como esses currículos provocam um agenciamento e (re)produção ou transgressão desses binarismos presentes nas narrativas e, de certa maneira, como são utilizados para legitimar normatizações em prol de um sistema social de regulação, docilização e vigência em gêneros. Dessa forma,

utilizamos-nos de Louro (2001; 2014), Miskolci (2017) e Paraíso (2015; 2016) para confrontar esse papel dual que o currículo exerce não só ao reproduzir, mas também ao transgredir as funções hegemônicas socialmente, inferindo sobre os/as sujeitos/as que participam da produção dele, enquanto lócus de resistência.

Recorremos também à pesquisa de Ranniery (2022). Ela apresenta como as discussões curriculares a partir da *queerização* do currículo demonstram potencialidades para a ruptura da normatividade existente mediante uma (re)análise da matéria das diferenças por meio de currículos que não contemplam somente normatizações, mas também (des)construções e (re)significações.

BREVE APONTAMENTOS SOBRE NARRATIVAS DE CRIANÇAS

Grande parte dos/as pesquisadores/as que realizam investigações na perspectiva biográfica tem afirmado, assim como Bolívar, Domingo e Fernández (2001), que essa abordagem se constitui como um olhar próprio e entende os fenômenos sociais, em especial a Educação, como textos em que os significados e sentidos são frutos da narrativa do sujeito singular-plural. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), esse é o enfoque biográfico-narrativo. Pensando em uma hermenêutica narrativa, eles se sustentam em Max van Manen⁶ para defender não uma nova metodologia, mas uma maneira própria de fazer pesquisa humanizada, expressa pelas narrativas e pelas biografias, como modos de investigar as constituições e subjetividades dos sujeitos.

Por isso, o campo dos estudos biográficos e de suas pesquisas, seja em que área for, não pode ser visto como uma panaceia universal, como nos alerta Josso (2007). Para essa pesqui-

⁵ Citamos neste momento tal perspectiva, entretanto em seção vindoura exploraremos e apresentaremos como estamos entendendo tal processo epistemológico.

⁶ Max van Manen nasceu em 1942 na cidade de Hilversum, Holanda. É um estudioso especializado em métodos de pesquisa fenomenológica e Pedagogia. É professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Alberta, onde também é um *Distinguished Scholar* no Instituto Internacional de Metodologia Qualitativa.

sadora, para nós e para tantos/as outros/as investigadores/as, as pesquisas que têm como suporte teórico-metodológico a abordagem biográfica

se apresentam como *uma via de conhecimento* que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil (Josso, 2007, p. 437, grifos da autora).

Esta é uma via alimentada pelas narrativas, que, segundo Abrahão e Bolívar (2014), foram inicialmente trabalhadas na Antropologia, na Sociologia e na História como metodologia de pesquisa para a problematização e o registro de problemas sociais e históricos. Depois, elas entraram no campo educativo, no entremeio da investigação e da formação, e se desenvolveram em diferentes campos, como a formação de adultos, a de professores e, mais recentemente, a de crianças.⁷

A narrativa é o lugar em que o humano toma forma, elabora e experimenta a história de sua vida em estrutura de texto. Trata-se de um texto vivo e carregado de sentimentos polissêmicos. Para Delory-Momberger (2006), o sujeito se institui no discurso, compreendendo-se como um projeto de si mesmo. Isso só é possível devido à narrativa, que dá forma à vivência e à experiência das pessoas.

O ato de narrar é próprio do ser humano. “A ação de narrar implica, ao mesmo tempo, um processo (a narração), e um produto dele resultante (a narrativa)” (Passeggi, 2016, p. 306). A partir da narração, construímos a linguagem e nos modificamos; dessa forma, é primordial a narrativa das histórias e de nossas experiências vividas. Sendo assim, as crianças produzem narrativas que trazem consigo marcas formativas de suas experiências em dife-

rentes contextos, além de suas percepções sobre acontecimentos.

No passado, as pesquisas com crianças eram feitas *para* elas, e não *com* elas, impossibilitando sua participação ativa e negando seu caráter produtor de conhecimentos e experiências. Entretanto, desde a década de 2000, ocorreu uma valorização de suas falas e percepções e se passou a vislumbrar a contribuição das crianças para a reflexão dos processos formativos e (des)construtivos sociais. No campo educacional, isso tem sido bem evidente, como esclarecem Santos e Nacarato (2022, p. 5-6):

Com efeito, as narrativas infantis e as pesquisas sobre elas [e com elas] vêm se consolidando como um campo de investigação. A criança, ao narrar sobre si, permite que o outro se aproxime do que ela sente em relação ao que vive, ao que conhece e ao que está fazendo. Um fato importante é que as narrativas infantis apresentam a criança como um sujeito que sente, entende e quer ser percebido. Ao narrar suas vivências em sala, a criança possibilita ao professor conhecê-la, aproximar-se dela e, a partir disso, trabalhar os conhecimentos científicos de forma a iniciar pelo que ela já conhece, dando significado ao desenvolvimento e ao aprendizado.

É bom lembrar que, quando uma criança começa a narrar, outras a complementam, constituindo o que Passeggi *et al.* (2017) nomeiam de narrativas coletivas ou polifônicas. Essas narrativas se complementam, e os infantes mostram, além de suas vozes, outras vozes com as quais convivem e se relacionam, como as de seu pai e sua mãe, seus avós, amigos e professores. Em distintos momentos, essas múltiplas vozes se revelam presentes, confirmando as ideias de Passeggi *et al.* (2017, p. 471): “a fala da criança vai completando a fala de outra, o que [...] permitiu considerar essas sequências como narrativas produzidas por um sujeito coletivo”. Assim, consideraremos, neste artigo, as narrativas individuais e as coletivas na seção de análise dos dados.

Outro ponto importante nas narrativas de criança é que, no ato de narrar, a criança planeja sua fala de forma reflexiva, faz viver sua

⁷ A pesquisadora Maria da Conceição Passeggi, professora aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil, é a pioneira na produção de pesquisas com narrativas e sua divulgação. Nos últimos anos, ela tem se dedicado às narrativas de crianças, inaugurando esse novo campo investigativo.

consciência. Essa é uma disposição que todo e qualquer humano tem: a reflexão sobre si. Essa disposição é nomeada por Passeggi *et al.* (2014, p. 89) como reflexividade autobiográfica.

Pela reflexividade autobiográfica, a criança dota-se da possibilidade de se desdobrar como espectador e como personagem do espetáculo narrado; como pensador e como objeto pensado; enfim, como objeto de reflexão e como ser reflexivo. Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re) elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas.

Essa relação dialógica, de que tratam as autoras acima, entre a criança e a representação de si, que atribui ao infante um modo próprio de existência, pela possibilidade de voltar-se sobre si mesmo para mencionar o que sente, pode ser mediada pelas palavras. Estas vão fixando as experiências vividas mediante o exercício da interpretação. Aqui entram em jogo a memória e a constituição da identidade do narrador que se analisa como personagem de sua narrativa. A criança, assim, começa a dar sentido ao que pensa e fala.

Pelo exposto, concordamos com Passeggi *et al.* (2014, p. 88) ao afirmarem que “esse esforço humano de reflexividade autobiográfica torna as narrativas produzidas pela criança, acerca de suas experiências, um objeto de estudo precioso para o acesso às construções que elas fazem a respeito do que vivem na escola”. E, neste artigo, destacamos suas experiências em relação a gêneros.

CONVERSANDO SOBRE QUEER-DECOLONIAL

A distinção é uma categoria importante no pensamento da filósofa argentina Maria Lugones (2008; 2014). Em alguns de seus escritos,

ela nos convida a pensar a modernidade, ou civilização, como processos hierárquicos e dicotômicos. A distinção fundamental, do ponto de vista da autora, engendrada pelo colonizador seria entre humanos e não humanos, levada a cabo nas Américas e no Caribe por ocasião da colonização. A negação da humanidade foi necessária do ponto de vista ideológico da colonização pois justificava as crueldades pelas quais passaram os grupos em situação colonial, em especial a mulher. Tal distinção se baseia na ideia de que a noção de humanidade trazida pelo colonizador homem, branco, hetero e cristão – o civilizador – não abarcava os povos que estivessem fora do eixo do Velho Mundo, “somente homens e mulheres civilizados são humanos, povos indígenas, das Américas e escravos africanos eram classificados como não humanos” (Lugones, 2019, p. 358).

Outras distinções hierarquizantes que obedeciam à mesma lógica da distinção humanos e não humanos foram forjadas, a exemplo da distinção homem x mulher. De acordo com Lugones (2019), gêneros é uma invenção colonial. Isso não quer dizer que não havia percepção sobre as diferenças anatômicas do corpo, mas sim que existia um padrão de organização capaz de uma distinção baseada em poder e dominação, como é o caso do patriarcado.

As preocupações da autora são alicerçadas pelas ideias de Interseccionalidade, isto é, a conjugação de vários marcadores, como raça, classe, gênero, origem geográfica. E a noção de colonialidade, em seu entender, seria a própria redução das pessoas a não pessoas e a violação de suas subjetividades, a ponto de elas não se entenderem como sujeitos e sujeitas, ficando, assim, vulneráveis à dominação. Lugones (2019) tenta compreender a situação de mulheres não brancas que, duplamente inferiorizadas, pela raça e pelo gênero, não são mencionadas pelo feminismo branco hegemônico e, mesmo no interior de seus grupos de origem, são vítimas de violência.

Entendemos que essas questões que Maria Lugones teoriza como engendradas

pela situação colonial têm ressonância ainda hoje, pois compõem a colonialidade, isto é, a atualização da colonização. Esta não é apenas um evento histórico com início e fim, mas, sobretudo, é um fenômeno ideológico capaz de permanecer nas relações sociais com efeito de dominação que se reproduz por meio de imaginários e de ações cuja função é atualizar a opressão e as distinções forjadas por conta da situação colonial.

Nesse sentido, a construção em torno das relações de gêneros possui uma especificidade maior. Ademais, parte não só das divisões binárias já herdadas, mas também de um assujeitamento por parte dos discursos coloniais excludentes e subalternizantes que estabeleceram relações e hierarquias desumanizando e excluindo sujeitos/as que fugissem aos padrões socialmente estabelecidos. A distinção baseada na violência não cessou, atualiza-se por meio da colonialidade, sendo os sujeitos e sujeitas aqueles que carregam em seus corpos as *marcas* (Louro, 2018) que os classificam como “fora do padrão”, os alvos das violências e dos tratamentos para *não humanos*, mensurados por Lugones (2008).

Destarte, os estudos decoloniais nos possibilitam vislumbrar as relações entre gêneros a partir de uma ótica de desnaturalização das exclusões, buscando entendimentos das construções normativas em torno dos gêneros como processo histórico, uma herança colonial. Entretanto, também é necessário pensar como essa construção sofreu/sofre forte influência de ideias ocidentais que perpetuam uma binaridade e uma heteronormatividade acerca de como se relacionam os/as sujeitos, a partir de seus locais de existência.

Deste modo, tomamos gêneros, também a partir da perspectiva *queer*, como uma construção social, cultural e histórica, que diz dos modos como os sujeitos performam suas existências, sendo gêneros, algo inventado, que não se origina de nada, mas sempre é uma cópia de algo, que é reforçada de tal modo, que se torna um padrão de existência a ser seguido

e constituído, como Judith Butler (2021, p. 27, grifos da autora) reafirma que gêneros é “meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexual’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura”.

Propor esse encontro dialógico entre *queerdecolonial* nos possibilita um abarcamento maior das questões referentes aos gêneros. Para além deles, podemos ver a partir de todos os atravessamentos que ocorrem e, por vezes, não são considerados. Estes fazem parte de nossas construções sociais e nos constituem enquanto pessoas, conforme muitas das narrativas que serão apresentadas neste trabalho demonstram.

A perspectiva *queer* surge a partir das lutas feministas durante os anos 1980 e da epidemia da HIV/AIDS, em que as pessoas marginalizadas e subalternizadas⁸ começaram a questionar as regras sociais e normativas impostas aos corpos e corpas (Miskolci, 2017). Advinda dos estudos pós-estruturalistas e pós-críticos, a perspectiva *queer* procura questionar constantemente os discursos construídos como únicos e estatísticos, problematizando as verdades postas como absolutas, provocando e instigando sobre esses padrões e *performances*⁹ postas como únicas e estáticas. Louro (2001, p. 547) dialoga com essa ideia:

As condições que possibilitam a emergência do movimento queer ultrapassam, pois, questões pontuais da política e da teorização gay e lésbica e precisam ser compreendidas dentro do quadro mais amplo do pós-estruturalismo. Efetivamente, a teoria queer pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação.

⁸ Entendemos que esses termos, ancorados numa perspectiva decolonial, podem ser incoerentes por fazerem parte de uma construção colonial, mas, ao mesmo tempo, manteremos seu uso por também entendermos que eles são como cicatrizes que permitem um constante lembrete da posição social a que sujeitos/as diferentes são postos/as na sociedade.

⁹ Para compreender mais sobre o conceito de performatividade, consultar em Judith Butler (2021).

As problematizações *queer* começaram a surgir não apenas dos questionamentos sobre pessoas *gays* e lésbicas, mas também sobre como as identidades e as sexualidades são postas e construídas como imutáveis e estáticas. Além disso, a perspectiva *queer* não poderia ser considerada como uma teoria, pois parte de uma ideia de fuga das categorizações, desta maneira a tomamos como processos epistemológicos sempre inacabados, que nos permitem problematizar as estabilidades e binaridades existentes.

Trazemos algumas proposições de Louro (2001, p. 549) sobre o rompimento da lógica binária dos gêneros como uma das principais problematizações que a abordagem *queer* nos provoca:

Segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a homossexualidade e a heterossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências.

O rompimento com a lógica binária não dever ser destruído, mas desconstruído em um processo dialético de problematização das estruturas sociais que submeteram essa construção normativa como única. Além disso, partir de uma perspectiva *queer* significa também questionar as relações de poder, em especial dos sujeitos e sujeitas com poder de hierarquizar/distinguir corpos, e não apenas identificar corpos subalternizados. Pensamos junto com Foucault (1991), que entende o poder como algo produtivo, que ao mesmo tempo que produz assujeitamentos, também possibilita resistências, de modo que este, está engendrado de forma capilar na sociedade.

Entretanto, ao construirmos esta pesquisa, deparamo-nos com a problemática de certas questões mais exclusivas do Sul Global não serem contempladas por esse único olhar *queer*, que está vinculado a uma matriz europeia,

estadunidense. Como Catarina Rea (2020), estamos atentos ao frágil interesse do ponto de vista *queer* estadunidense e europeu às interseccionalidade de raças, de classe e sobretudo da situação colonial, questões caras em contextos latino-americanos e brasileiro.

Dessa forma, vimos necessidade de dialogar com os estudos decoloniais como uma forma de contribuir com nossas discussões, possibilitando uma análise mais situada sobre as problemáticas impostas aos gêneros, principalmente tendo em vista o perfil e subjetividades das crianças desta pesquisa. Ao utilizarmos-nos do decolonial, partimos dessa premissa de problematizar de forma interseccional todas essas questões que atravessam nossas constituições enquanto pessoas. Pereira (2015, p. 416-417, grifos do autor) pontua:

A despeito dessas suspeitas, há também, como adiantei, aproximações. Na busca de revelar a lógica subjacente dos empreendimentos coloniais, o pensamento decolonial procura desvendar como as construções de gênero e sexualidade se cruzam e são produto da colonização (Lugones, 2007, 2008a, 2011, 2012b; Perez, 2014; Segato, 2012c, 2013, 2014b). Se o cânone é eurocêntrico, hétero e branco, o *queer* faz troça desse lugar, dessas Teorias e de sua universalidade pressuposta, assim como fustiga sua heteronormatividade; o pensamento decolonial denuncia os processos de construção dessa universalidade, e também desconfia dessas Teorias.

A partir da junção *queerdecolonial*, ocorre uma problematização do sujeito tido como padrão, pautado no eurocêntrico, hétero, cis e branco. Sendo assim, os estudos decoloniais nos fazem repensar em como as violências coloniais são transpassadas ao longo dos anos e se perpetuam até os dias de hoje (Pereira, 2015). Os estudos *queer* questionam os corpos e corpos postos/as como únicos/as e estáticos/as, colocando em xeque as normativas que padronizam os/as sujeitos/as dentro da heteronormatividade. Miskolci (2017, p. 48) nos aponta que

a heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas

como as pessoas se relacionam. Em nossos dias, a sociedade até permite, minimamente por sinal, que as pessoas se relacionem com pessoas do mesmo sexo; portanto, ao menos para alguns estratos privilegiados, já não vivemos mais em pleno domínio da heterossexualidade compulsória.

Os/As corpos/as são questionados/as para além de seu gênero, tendo sua sexualidade, sua raça, sua classe e suas localizações geográficas no globo como elementos de distinção e hierarquização. Dessa forma, há diferentes exclusões dentro de uma mesma exclusão. Alguns/algumas autores/as colocam como marcadores sociais das diferenças (Miskolci, 2017), categorias entre outros, mas neste artigo utilizamos o conceito de lógica categorial¹⁰.

Pesquisar a partir de uma perspectiva dos gêneros é compreender que iremos além do que é visto superficialmente, não é simplesmente os gêneros, mas todos os atravessamentos que ocorrem por eles e que provocam uma hierarquização social em diferentes níveis, conforme Lugones (2008, p. 79) pontua:

Por lo tanto, «colonialidad» no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas.

Sendo um fenômeno abarcador, ocorre o atravessamento com diferentes outras lógicas categoriais, que impõem uma ordem e uma normativa social padrão, que deve ser seguida, e aquelas que as transgridem são reprimidas e postas como inferiores. A colonialidade, então, impôs padrões sociais que englobam como as pessoas devem agir, ser e se comportar, pautadas em processos excludentes por meio de

¹⁰ Lógica categorial é um termo proposto por Lugones (2008) para abordar questões de raça, gênero, classe e sexualidade para além de categorias isoladas, como um sistema, ou no caso uma lógica categorial da sociedade. Conforme ela própria pontua, “quero enfatizar que a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade. Isso me permite buscar organizações sociais nas quais pessoas têm resistido à modernidade capitalista e estão em tensão com esta lógica” (Lugones, 2014, p. 934).

um pensamento hegemônico eurocentrado, na constituição de sujeitos/as perfeitamente vistos/as como o espelho e o reflexo de uma sociedade idêntica e adequada.

Em congruência ao exposto acima, as narrativas das crianças possibilitarão reflexões e perspectivas acerca de como as questões de gêneros são construídas de forma binária socialmente, trazendo suas experiências a partir de um olhar de quem experiencia essas normatizações em suas vidas. Nesse interim, a perspectiva *queerdecolonial* nos ajudará na compreensão dessas narrativas, problematizando essas divisões e normatizações de gêneros.

COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS: problematizando as narrativas sobre gêneros

Abordar questões de gêneros no espaço escolar é extremamente necessário, mas, ao mesmo tempo, é uma tarefa muito delicada ao passo que a colonialidade como dispositivo de atualização da colonização têm, na dimensão do gênero, uma chave para a manutenção de processos de dominação. Um dos fortes elementos dificultador dessa discussão é a crença generalizada de que tais questões são de âmbito privado, e não público, e, portanto, devem permanecer sob tutela das famílias. As poucas iniciativas que o Estado tem em promover tais discussões no âmbito escolar são recebidas com debates acalorados da sociedade como um todo; e muita energia se gasta, faltando fôlego para pensar em educar de fato crianças e adolescentes para um autoconhecimento do ponto de vista dos gêneros e da sexualidade e tolerância com as questões da diferença.

No Brasil, desde o início do Governo Temer (2016) até os presentes dias, percebemos uma forte ascensão do conservadorismo, que aos poucos vai minando e tornando o gênero na sociedade, como algo horrendo, como uma discussão que não pode ser realizada nas escolas, e amplifica isso, impedindo e tentando

censurar em todos os âmbitos sociais. Judith Butler (2021) nomeia isso como “uma figura fantasmática” dos gêneros, tornando-o “uma coisa” assombrosa, que deve ser evitada, rechaçada e que segundo ela, serve para “dá carta branca ao Estado para negar a vida daquelas pessoas que passaram a representar, por meio da sintaxe do fantasma, uma ameaça à nação” (Butler, 2021, p. 13).

Em vista disso, as crianças que fizeram parte desta pesquisa apresentam suas percepções sobre gêneros e demonstram inquietações, normatizações e transgressões acerca dos conceitos. Reproduzem também em suas falas aquilo que é ensinado e vivido em suas experiências, como padrões binários e dicotômicos. Entretanto, em congruência ao processo reflexivo, elas também apresentam resistências em dados momentos, com inquietações sobre suas experiências.

A primeira temática para o início de nosso diálogo foi o que é *Ser Menino e Menina*, e a segunda *Meninos e Meninas na escola*. Iniciando o diálogo, um menino pontua sua perspectiva sobre os temas dizendo que tudo gira em torno da distinção entre *organizado* e *não organizado*, ou *responsável por si* e *não responsável por si*, ou ainda sobre as obrigações domésticas serem exclusivamente femininas.

Eu acho que as meninas são mais, é, tipo, organizadas, usam roupas bonitas, são delicadas; os homens não, eles não fazem as coisas direito. Quem tem que lavar a roupa é a mãe, os homens são todos sebosos, mas têm que ser forte, a mulher não (J.P.***, narrativa, 2019).

A narrativa de J.P.** nos permite vislumbrar a separação das ações dos homens e das mulheres, tendo a virilidade (Bourdieu, 2012) como marca reveladora e impactante do que seja ser homem e a feminilidade para as mulheres. Ele utiliza como primeiro aspecto central para definir uma menina a roupa; assim, entendemos que, para ele, a vestimenta da mulher é uma característica marcante.

Na primeira infância, meninas e meninos usam, às vezes, formas e tecidos semelhantes, mas, frequen-

temente, os meninos têm roupas mais escuras e ornadas de motivos esportivos, transportes ou animais selvagens. Já as meninas usam cores mais claras e enfeites de flores e animais domésticos. Essa diferenciação sugere que os meninos irão dedicar-se a jogos vigorosos e a longas viagens, e as meninas ficarão em casa com as plantas e os pequenos animais (Neves Strey, 2008, p. 149).

A divisão dos gêneros se estabelece antes mesmo do nascimento, corroborando as ideias de Louro (2018), quando “se descobre” o sexo biológico do bebê. Dessa forma, tudo o que vem a seguir parte de uma construção binária dos gêneros, começando pelas roupas e cores. Como Neves Strey (2008) pontua acima, as cores mais escuras para meninos, e as mais claras para meninas; ou podemos até associar a saia para meninas e a calça para meninos, com a proibição, em algumas sociedades, do uso da calça pelas mulheres, pois retira delas sua feminilidade, como se esta fosse obrigatória.

Na narrativa de J.P.**, podemos perceber, ainda, uma visão de que os homens não devem lavar suas roupas (uma tarefa socialmente tida como feminina), o que nos remete a uma discussão sobre as tarefas do cuidado e o trabalho doméstico não serem considerados um trabalho, mas atividades socialmente atribuídas à mulher na divisão sexual laboral (Federici, 2019). Além disso, ele narra que os homens são “sebosos” e as mulheres não, mais uma vez reforçando os estereótipos sociais de gêneros binários e as lógicas categoriais pautadas em uma dicotomia, como Lugones (2014) e Louro (2020) apontam, que separa as atividades/ações/coisas entre meninos e meninas, homens e mulheres, machos e fêmeas.

Destacamos que a região Nordeste figura, juntamente com a Norte, com os maiores índices de casos de câncer de pênis do Brasil¹¹, tendo uma das possíveis justificativas essa visão apresentada por J.P.** e a falta de educação sexual nas escolas, o que envolve em partes essas questões de higiene e autoconhecimento

¹¹ Os índices vêm aumentando consideravelmente nos últimos anos, para saber mais, acessar: <https://www.inca.gov.br/assuntos/cancer-de-penis>.

do próprio corpo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) já abordavam sobre a importância de falar do corpo, da sexualidade e de formas de combate a doenças e infecções sexualmente transmissíveis¹². Entretanto, com o lançamento da BNCC (Brasil, 2018), até mesmo essas temáticas foram retiradas, e não há qualquer menção para trabalhar sexualidades ou gêneros em todo o documento.

Conforme Brito (2023) aponta, esse processo se deu por conta do momento político vivenciado no período de lançamento da Base e do modo como essas pautas e discussões são vistas como desnecessárias e pecaminosas para os espaços escolares. O currículo imposto de forma geral, a partir da BNCC, é utilizado para retirar e, de alguma maneira, suprimir qualquer trabalho acerca dessas temáticas, pois existe uma normativa que entende tais questões como únicas do âmbito privado e restringe sua abordagem em outros espaços. Foucault (1991) assinala que esse entendimento e controle faz parte de uma vigilância social que busca controlar os corpos existentes, estabelecendo e reforçando os padrões vistos como únicos e naturais.

A nível municipal, a cidade em que esta pesquisa foi realizada também passou por um processo semelhante. Cantanhede (2019) analisa em seu trabalho sobre o impacto da presença do termo *gêneros* no Plano Municipal de Educação (PME). Isso acarretou uma discussão pública com diversos movimentos conservadores ligados a instituições religiosas que utilizavam do discurso da defesa da família para que esse termo fosse removido do PME. Destarte, o município, em congruência à BNCC, optou pela retirada; assim a discussão também foi silenciada no município.

Compreendemos que essa exclusão de termos, mais uma vez, faz parte de um proces-

so de dominação e controle que se utiliza dos currículos vistos como dispositivos para perpetuar essas hierarquizações e normatizações. Historicamente, o currículo foi e é utilizado para propagar ideais culturais e sociais que visam a um processo de assujeitamento (Apple, 2006; Sacristán, 2013; Silva, 2020).

Isto posto, as narrativas de J.P.* e de outras crianças que apresentaremos a seguir demonstram como há uma visão heteronormativa acerca do homem. E a escola acaba por não desmistificar ou questionar isso ao ser cerceada ou até mesmo desobrigada de trabalhar qualquer uma dessas temáticas, reforçando esses estereótipos (Paraíso, 2015). Bourdieu (2012, p. 20) reflete sobre o papel atribuído às mulheres e aos homens, “o papel do homem, e do que é ser homem é predefinido, tal qual o da mulher, cada um tem sua forma e sua maneira de se comportar, além de ter o seu local”, sendo deixado para elas os trabalhos domésticos e os espaços privados, enquanto para os homens o espaço público, os trabalhos braçais ou mais bem remunerados. Essas posições de destaque e esse tipo de labor, na visão de J.P.*, não deveriam ser ocupados por mulheres.

As narrativas das meninas L.* e R.* reforçam a narrativa de seu colega de turma (J.P.*): “*Os homens são preguiçosos, fedorentos*” (L.*, narrativa, 2019); “*Meninos são sebosos, as meninas são organizadas e limpas*” (R.*, narrativa, 2019). Elas sinalizam os estereótipos de gêneros acerca de como são os homens e como são as mulheres no que se refere à higiene pessoal e, supostamente, ao ambiente doméstico. Isto está muito presente na sociedade e na cultura, ao representar, por exemplo, nas mídias, como essas experiências masculinas e femininas são entendidas e vivenciadas.

Os adjetivos que, para as meninas, definem os meninos são todos negativos e direcionados às questões de higiene e autocuidado. Ao refletirmos sobre isso, notamos que o cuidado consigo, a higiene pessoal, citando a depilação como exemplo, sempre foram aspectos e um campo considerado feminino, do qual

¹² Entendemos que as discussões acerca de educação sexual e educação para a sexualidade vão muito além da simples e tradicional ideia de trabalhar sobre essas temáticas mencionadas. Entretanto, nosso objetivo com este trabalho não é abordar tais reflexões, mas pontuar acerca de como a presença ou ausência dessas temáticas impacta também o debate acerca de gêneros.

as mulheres seriam as detentoras, e os homens deveriam ser o oposto em relação à limpeza e a outros aspectos. Isso não é verídico e tem mudado constantemente. Entretanto, as narrativas das duas meninas demonstram que tanto meninos quanto meninas aprendem essas construções sociais sobre a representação do que é ser homem em nossa sociedade – uma pessoa sem muitos cuidados higiênicos, que não precisa atentar-se a isso –, o que é visto e reforçado também a partir dos currículos, desempenhando papéis antagônicos, apresentando meninos e meninas em lados opostos (Louro, 2020; Paraíso, 2016).

Deste modo, a feminilidade sempre está sendo associada a coisas delicadas, cuidadosas, a um papel quase de ingenuidade. Enquanto a masculinidade sempre é retratada como brutalidade, como algo viril, que não pode demonstrar essa delicadeza e cuidado consigo. Percebemos como tais processos cotidianos, vão sendo engendrados no pensamento das crianças, de certa forma, que se tornam naturalizados, algo que Miskolci (2017) aponta como um forte efeito da heteronormatividade.

Seguindo na mesma perspectiva acima, temos um pequeno embate na roda de conversa: “*Acho que meninos são chatos, nojentos, idiotas, e meninas são belíssimas*” (V.*, narrativa, 2019); “*Menina é chata, e menino é bonito e inteligente*” (D.*, narrativa, 2019). Demonstrando essa contrariedade entre os gêneros binários, pelo simples fato de socialmente serem contrários, as meninas e os meninos reforçam as divisões de gênero. As diferenças entre os gêneros são notadamente marcadas nos âmbitos educacionais com os próprios assujeitamentos dos corpos; socialmente existe algo que é o correto para um menino e errado para uma menina, ou vice-versa; esse é um processo normatizador que, por consequência, cria embates engendrados. Louro (2018) aponta que o próprio espaço escolar é esse lócus de divisão e de reforço das binaridades, ao estabelecer filas de meninos/meninas, ao dividir as atividades, ao propor e delimitar o que é certo

ou errado para cada gênero, como construções imutáveis e a-históricas, que fazem parte de uma norma social previamente estabelecida, que adquire certo caráter de verdade, quase que inquestionável.

O currículo, então, torna-se um campo fértil para esses movimentos, possibilitando que naquele espaço as crianças não só se percebam assim, mas continuem utilizando-se dessas oposições em todos os âmbitos sociais. Como Paraíso (2015) assinala, o currículo provoca uma relação de forma e força que, ao mesmo tempo, normatiza e reforça, mas também estabelece novas e outras formas de relações. Ranniery (2022) discute que é necessário entender o currículo não apenas como um espaço de normativas, mas também de rupturas, que tensionam e direcionam as crianças para outras perspectivas e visões de si e do mundo, as quais, dependendo dos movimentos e processos engendrados nas escolas, ora permitem questionamentos, ora provocam assujeitamentos.

Conforme Louro (2014), existe uma naturalidade nas divisões entre meninos e meninas, que não apenas é estabelecida socialmente, como reforçada a todo o instante em diferentes espaços; a escola apresenta-se como tal espaço de (re)produção dessas divisões e dicotomias dos gêneros. Em nossas observações sobre o espaço escolar, “parece” uma necessidade criada por essa instituição que haja tal divisão (fila de meninos e fila de meninas; brincadeiras e brinquedos de meninos e brincadeiras e brinquedos de meninas), como uma maneira de reafirmação aos papéis de gêneros (Louro, 2014).

A partir de Lugones (2014), inferimos que as divisões de gêneros que percebemos nas narrativas das crianças partem de uma ideia de colonialidade, pautada na hierarquização macho/fêmea, que se estabeleceu no início do processo colonial, sendo enraizada e apresentando-se com força também no espaço escolar.

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heteros-

sexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (Lugones, 2014, p. 936).

Com a reflexão de Lugones (2014), entendemos como o processo colonizador perpetuou e propagou ideias que estabelecem posições hierárquicas a partir de uma binaridade entre homens e mulheres. Os primeiros dominam e são exemplos da perfeição, enquanto as segundas são meros complementos da existência masculina, devendo agir de forma subalterna e passiva, ficam ligadas ao ambiente privado e associadas à reprodução biológica.

Ao questionarmos o motivo dessas diferenças e dessas afirmações sobre os meninos serem de tal forma e as meninas de outra, tivemos as seguintes respostas:

As meninas são muito organizadas; porém, elas são muito fofoqueiras, mentirosas (M.***, narrativa, 2019).

Os meninos são, são feios e chatos (V.*, narrativa, 2019).

Porque as meninas são chatas e nós não (N***, narrativa, 2019).

Percebemos que nenhuma das narrativas apresenta realmente um motivo claro sobre o porquê dessas perspectivas. Podemos pensar e problematizar que possivelmente isso se dá devido às construções sociais que ocorrem de forma normativa e sutil em todos os espaços sociais em que as crianças estão imersas, nem elas próprias conseguem ter noção de onde surgiram essas ideias ou o porquê de falarem isso. Segundo Foucault (2014), nossa sociedade é discursiva, e sendo assim, determinados discursos ganham legitimidade em detrimento de outros, se estabelecendo historicamente como verdades ao serem constantemente reproduzidos, sem questionamentos de suas estabilidades. O que as narrativas podem nos possibilitar/problematizar, é como muitas dessas opiniões das crianças são pautadas em construções históricas, que não possuem uma

“motivação”, e que são apenas reproduzidas como verdades, por terem sido constituídas como tais, devido aos espaços e processos legitimadores. Para Foucault (2014), é necessário analisar quem enuncia determinado discurso, e quem está autorizado a fazê-lo, pois, deste modo, podemos perceber que determinados grupos o realizam por terem este espaço de legitimação, e assim vão constituindo os currículos e reforçando tais estereótipos.

Ao rememorarmos esse processo, buscamos seu devir na divisão de gêneros. Para Louro (2018), ela se inicia no momento da descoberta do sexo biológico do bebê, o que provoca uma normatização sobre o ser/agir/falar/vestir ou até mesmo sobre as cores que deve usar. Uma consequência disso são as divisões, conforme as narrativas das crianças indicam.

Torna-se também necessário pontuar que, a partir das narrativas das crianças e da maneira como defendem ou criticam algumas ideias, percebemos que os espaços formativos, em destaque o familiar, apresentam-se como lócus com uma heteronormatividade intensa. Ela engendra e assujeita comportamentos e ações, que acabam sendo naturalizados e reproduzidos pelas crianças.

As oposições e contrariedades fortemente marcadas nas narrativas das crianças demonstram um embate entre os meninos e as meninas, os/as quais se acusam de características ruins para tentar demonstrar alguma superioridade, sendo os aspectos comportamentais e higiênicos os mais citados. Isso pode revelar um processo formativo e constitutivo dos/as sujeitos/as, entendendo-os/as como fruto de um âmbito social, com regras e normativas que querem, a todo custo, padronizá-los/as e encaixá-los/as em modelos estabelecidos em uma binaridade vista como natural. Estes modos de existência, são parte de um processo de controle e docilização dos corpos, que segundo Foucault (1991), começam a serem acionados, produzidos e reproduzidos, que chega um determinado momento que não precisam mais serem reforçados pelo exterior, pois as

próprias pessoas começam a fazê-lo de forma natural, devido a essa capilarização do poder em todos os espaços.

Em seguida, iniciamos a discussão com a temática *Meninas e Meninos em sala de aula*. O diálogo se construiu em torno das constatações das crianças de que meninas são quietas e meninos bagunceiros, sendo essas características inerentes a eles/as. Os meninos acusam as meninas de fofoqueiras; um deles reflete que os meninos são quietos; em seguida, outro reforça a ideia da fofoca, porém aponta que meninos são bagunceiros:

Eu acho que as meninas são muito fofoqueiras, e os meninos quietos (M.** , narrativa, 2019).

Os meninos são bagunceiros, e as meninas são atentadas, fofoqueiras, puxa saco (N.** , narrativa, 2019).

Já as meninas acusaram os meninos de serem atentados e inquietos, apontando que eles não ficam quietos e, no espaço da sala de aula, ficam “caçando conversa”:

Os meninos são fofoqueiros e mentirosos, atentados (V.* , narrativa, 2019).

Meninos são atentados, caçam conversa demais comigo. São inquietos e não param na cadeira (M.** , narrativa, 2019).

Notamos, mais uma vez, o binarismo de gênero; além disso, há o acréscimo de que meninos são mais agitados que as meninas, além da construção social acerca da fofoca por parte dos meninos para com as meninas. Conforme a pesquisa de Silva, Halperni e Silva (1999), há associações sobre meninas comportadas e meninos bagunceiros nos espaços escolares feitas por docentes:

as meninas [são vistas] como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas. Enquanto os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes (Silva; Halperni; Silva, p. 1999, 215).

As opiniões dos/as docentes apresentadas na pesquisa supracitada, vão ao encontro

do que as crianças narram. Ademais, estão permeadas de uma construção social que impõe determinadas atitudes para os meninos e outras para as meninas. Isso torna-se ainda mais visível no espaço escolar a partir da construção dos currículos, ao passo que determinadas ações e atividades são impostas e tidas como de meninos, outras, como de meninas. Essas divisões vão se estabelecendo com mais afinco nos espaços escolares.

Os espaços escolares propiciam situações que naturalizam as dicotomias de gêneros, determinando normas e formas de agir e ser a partir de enquadramentos do que é normal ou mesmo natural por meio de fatos culturais impostos como únicos e imutáveis, que devem ser acatados sem qualquer questionamento (Louro, 2014). Então, é na escola que a contradição se perpetua, mediante gestos, sentidos, corpos e movimentos produzidos; é o *lôcus* onde se aprende o que se deve fazer e o que não se deve fazer, o que pode ser dito ou não, o que deve ser escutado ou não. Segundo Brito e Moura (2020, p. 34) “A educação se distancia destas discussões porque não consegue lidar com isso. Em grande medida o currículo escolar, aí posto, serve como dispositivo de reforço de uma sociedade heteronormativa”.

Brito (2023) aponta que os processos curriculares são responsáveis pela exclusão e pseudoinclusão dessas temáticas nos espaços escolares, visto que sofrem forte resistência por parte não apenas das famílias, mas do corpo docente, da gestão e demais sujeitos/as da escola, que, de alguma forma, tentam a todo instante excluir e silenciar o debate sobre gêneros nesses locais. Apesar da pluralidade e da presença das diferenças nos espaços escolares, a escola e todos/as que dela fazem parte ainda não acolhem, e muito menos toleram, todos/as e tudo que fogem ao padrão hegemônico de gênero, estes são excluídos de forma intensa. Para Brito e Zapparoli (2024, p. 1238) “as instituições e as práticas escolares vão criando um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades, pondo e en-

quadrandos as pessoas em normativas que são tidas como normais e naturais”, e isto é efeito “de fatos culturais postos como únicos e imutáveis”, que precisam ser desestabilizados de algum modo, mas que são difíceis de acontecerem, devido a resistência e silenciamento de tais discussões no âmbito escolar. Corroborando isso, ainda temos as seguintes narrativas:

Os meninos são muito atentados na sala de aula, parece uns bichos (L., narrativa, 2019).*

*As meninas são atentadas bagunceiras, mas nenhum dos dois são quietos e nem se comportam (J.P.**, narrativa, 2019).*

A relação de meninos e meninas na sala de aula é uma calamidade, porque os meninos chutam as meninas, eu sei que não é tudo isso que eles pensam da gente. E tem os casais. Os meninos também não colaboram, pra gente falar e conversar (V.V., narrativa, 2019).*

As narrativas apresentam mais elementos interessantes, como possíveis agressões que os meninos realizam para com as meninas e a formação de casais, demonstrando a transição da infância para a pré-adolescência, porém a divisão ainda está marcada fortemente. Louro (2014) aponta que essas relações já estão na ordem das coisas como algo natural, que é vivenciado e deve ser seguido sem questionamentos ou alternativas, e o espaço escolar a todo instante reforça a divisão entre os gêneros, com filas, brincadeiras, cores e modos de sentar-se, vestir-se, ser e agir.

Outro momento significativo na roda surgiu quando das meninas relataram sobre como suas famílias influenciaram-nas na visão do que é ser mulher e na construção futura do papel de uma mulher:

Ter mil coisas acontecendo, menstruação. Eu soube que era pros meninos menstruarem, e não a gente. É ter mais responsabilidade, porque as mães confiam mais em meninas. São mais responsáveis. Porque, daqui uns dias, vão ser elas que estarão lá cuidando dos filhos; então, a mulher tem que aprender e passar isso para seus filhos (V.V., narrativa, 2019).*

Na narrativa de V.V.*, percebemos o quanto ainda são impostos às mulheres papeis

de cuidado consigo e com o outro, bem como a necessidade de ser mãe. Além disso, no futuro, as meninas, ao se tornarem mulheres adultas, deverão cozinhar, cuidar dos filhos e aprender tarefas domésticas para cuidar das crianças. Isso demonstra o quanto internalizado está nas crianças o papel da mulher na sociedade, pois uma menina de 10 anos de idade já pensa no futuro e em um planejamento pautado nos preceitos de que deverá cozinhar, passar, ser uma esposa, enfim, ter habilidades domésticas e ser o que a sociedade normativa impõe.

O papel apresentado por V.V.* é o de uma mulher submissa e servente ao homem. A ela, são impostos responsabilidades e modos de viver, que provocam agenciamentos de seu corpo e de quem ela deve ser, além de poder alterar todas as suas perspectivas do futuro. Entretanto, a fala dela também traz um tom de tristeza e, ao mesmo tempo, revolta ao passo que ela entende que seu papel não pode e não deve ser destinado unicamente a isso. Sua narrativa vai ao encontro do que escreveu Bourdieu (2012, p. 39):

As mulheres são controladas e possuem as suas formas de agir, pensar, falar, se comportar, [...] os sentimentos relacionados com as diferentes partes do corpo, com as costas a serem mantidas retas, com as pernas que não devem ser afastadas etc. e tantas outras posturas que estão carregadas de uma significação moral (sentar de pernas abertas é vulgar, ter barriga é prova de falta de vontade etc.). Como se a feminilidade se medisse pela arte de “se fazer pequena” (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível.

O controle é pautado no corpo e na apresentação que as mulheres têm, apresentando as nuances de como elas devem se comportar, vestir-se e até mesmo se sentar. O processo de dominação é gradativo e imposto de forma engendrada, algo que se naturalizou nos cotidianos e nos discursos passados de geração para geração, como esse da mãe de V.V.*.

Foucault (1991, p. 119) assinala que “a disciplina fabrica assim corpos submissos e

exercitados, corpos ‘dóceis’. [...] Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo”, como a narrativa de V.V.* demonstra: o corpo da mulher é assujeitado a ser dócil, e o corpo de que estamos falando não se refere unicamente ao físico, mas a todas as ações, regras e formas de ser exercidas pelas pessoas. O corpo feminino é visto sempre com fragilidade, ternura e doçura, e tudo/todos aquilo/aqueles que fogem a isso são tidos como anormais (Miskolci, 2017). Em consonância a essas definições, as instituições escolares a partir de seus currículos continuam também a perpetuar essas visões ao impor normas e formas de comportamentos que devem ser exercidos pelas meninas para que elas se enquadrem em seus papéis de gêneros pré-estabelecidos, mantendo a colonização dos corpos.

A construção do que é ser uma mulher é envolta em diversas regras e condições sociais que devem ser seguidas sem questionamentos, impondo as formas até de como elas devem se sentar ou manter sua postura. V.V.* percebe isso muito cedo ao dizer que isso é um incômodo, demonstra não entender por que ela deve seguir essas normativas que lhe foram apresentadas por sua família, enquanto os meninos não precisam e não são cobrados da mesma forma. Em consonância a isso, temos outra narrativa:

Ser menina é ser organizada, é ser pop, ter responsabilidades. Tem vários tipos de coisas que menina faz, porque, tipo, ficar na casa, quando minha mãe manda eu limpar a casa, eu vou limpar, lavar as louças... E meu irmão não, tudo eu que faço. Meu irmão tem 20 anos e não faz nada em casa (R.*, narrativa, 2019).

Responsabilidades surgem, mais uma vez, como um ponto principal na narrativa. Mas que responsabilidades são essas? Analisando a narrativa acima, vemos que uma das tais responsabilidades são as tarefas domésticas que as mulheres devem fazer; além disso, R.* apresenta que, em sua família, isso é normalizado. A estudante possui um irmão mais velho que, pelo simples fato de ser homem,

não faz nada, nenhum trabalho doméstico, enquanto ela, por ser menina/mulher, tem obrigação de fazer. Ainda podemos problematizar que isso parte de outra mulher (sua mãe). A reprodução perpassa a níveis próprios dentro dos gêneros como uma forma de dominância e controle que nos remete à situação colonial.

Ao nos atermos às narrativas de V.V.* e R.*, percebemos o quanto as construções coloniais normativas são internalizadas nos seios familiares e como as crianças naturalizaram isso de uma forma assustadora. Elas já têm uma consciência de que, por apenas serem meninas, têm mais obrigações e responsabilidades que os meninos. Mesmo sabendo disso, elas não podem fazer muito, pois, nos dois casos, a figura feminina da mãe não apenas reproduz, mas também reforça esses discursos e essas normativas para essas meninas, que já se veem envoltas em meandros sociais que reproduzem isso. A pesquisa com crianças de Brito e Moura (2020, p. 31), também apresenta a indignação sobre essa divisão na narrativa de uma menina sobre “à separação dos gêneros nas atividades domésticas, por isso Clarice chama isso de injustiça, sugerindo a derrubada deste muro que separa meninos e meninas no espaço doméstico” de forma que ocorra, para ela, uma “ideia de mistura dos gêneros, igualando-os. E justifica que todas as pessoas, independente do sexo, deveriam fazer tarefas domésticas” (p. 31).

Porém, ao mesmo tempo em que elas demonstram esses assujeitamentos, também apresentam inquietações e resistências por não entenderem o porquê de isso ser normalizado e ocorrer de tal forma. A partir de suas narrativas, percebemos como é latente a vontade de transgredir esses padrões impostos às mulheres (Bourdieu, 2012).

Ao questionar o que é ser menino, obtivemos as seguintes falas dos meninos: “Hummm. Menino ser, é muito educado, bagunceiro e jogar só videogame” (M.***, narrativa, 2019); “Ser menino é pegar o mestre de Free Fire em um dia” (N.**, narrativa, 2019). Aqui notamos como o ser menino está conectado

apenas com atividades voltadas para o lazer, como brincadeiras e jogos tidos socialmente como para homens, isentando-os de atividades domésticas ou de obrigações cotidianas da casa, que as meninas são obrigadas a realizar. As narrativas dos dois meninos demonstram que eles veem o papel de ser menino como diversão e como um espaço muito tranquilo, completamente contrário ao que as meninas descreveram em suas narrativas.

Em dado momento, questiona-se para a aluna V.V.* o que ela acredita ser um menino, e então N.** intervém: “*Ela não pode falar, porque ela não é menino*” (N.**, narrativa, 2019). A partir disso, intervimos dizendo que ela também poderia narrar suas perspectivas, pois ela, apesar de não ser menino, pode ter uma opinião sobre tal construção; assim, ela pontua:

Ser menino é não fazer nada, não ter responsabilidade. Porque menino nunca faz nada sem a mãe pedir. Inclusive, menino só bota pra cima das mulheres/mães, mas, assim, eu acho que tanto meninas e meninos têm que fazer as coisas, porque sua mãe pode trabalhar. E os meninos não arrumam a casa (V.V.*, narrativa, 2019).

Percebemos a construção social e normativa do papel feminino e da mulher enquanto pessoa “obrigada” a realizar as atividades domésticas; e a construção social e normativa do papel masculino dos meninos e homens que não possuem essa obrigação. Isso nos remete ao espaço privado destinado às mulheres e ao espaço público destinado aos homens. E mais ainda, há um incômodo por parte da estudante V.V.* de entender que os meninos não são obrigados a fazer nada, e as meninas precisam realizar as atividades domésticas. Outro aspecto interessante é o fato de que ela cita as mães e mulheres como pessoas de direito para trabalharem em outros espaços, de modo que os meninos também devem ajudar nas atividades domésticas.

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas

coisas, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (Bourdieu, 2012, p. 17)

Louro (2014) e Bourdieu (2012) convergem ao pontuar que a naturalização dos papéis foi e é marcada notadamente por uma ordem única, seguida sem questionamentos, por mais que isso seja percebido como incorreto, tal qual as inquietações de V.V.* ao não compreender essa divisão e toda a carga de responsabilidades ou de expectativas em cima das mulheres. A fala de J.P.** corrobora a visão de V.V.*:

Ser menino é ser bonito, ter organização na vida, e nem todo menino é assim. Lá em casa, a minha mãe sai, e eu fico jogando videogame, quando ela chega, ela reclama comigo, porque a casa tá um chiqueiro, se duvidar tem até porco andando. Porque eu não faço as coisas (J.P.**, narrativa, 2019).

Ele próprio admite que, por ser menino, não realiza as atividades domésticas que sua mãe pede. Percebemos que, apesar de ela solicitar-lhe, talvez a cobrança não seja tão grande, pois, a partir das narrativas das meninas e das construções normativas, entende-se que esse não é o papel que os garotos devem fazer ou seguir, sendo direcionados a desfrutar dos privilégios do gênero privilegiado desde muito cedo. Enquanto isso, ocorre o contrário com as meninas, pois são educadas cotidianamente para o trabalho doméstico e julgadas se não o realizarem desde a infância, tendo a atenção chamada pela própria mãe e pelos demais membros da família.

A conversa sobre o que é ser menina gerou algumas falas bastante inquietantes: “*Ser menina é ser bonita e arrumada, algumas. Ser educada, porque menina tem que ser educada, se não é feio*” (L.*, narrativa, 2019); “*Porque menina tem que sentar com postura, tem que ser charmosa e não feia.*” (V.V.*, narrativa, 2019). As narrativas de L.* e de V.V.* são completamente contrárias às dos meninos ao se autodefinirem enquanto meninos. São carregadas de normatizações e assujeitamentos acerca do que

é ser uma mulher e do modo como, enquanto mulheres/meninas, elas devem se comportar e agir. A postura e os padrões que as meninas devem seguir são estabelecidos desde cedo, os de meninos também, mas são padrões bem diferentes, como percebemos. Elas são ensinadas a ter a visão de que a mulher deve ter um papel e um parâmetro de comportamento, pois, se fugir a essa norma, ela será considerada feia, errada, não suficientemente boa. Essas normatizações são propagadas e reforçadas pelas famílias e nos espaços educacionais (Paraíso, 2016).

A questão da postura é muito forte. O se comportar como uma menina é sinônimo de delicadeza, como outros momentos das narrativas revelam: “*Ser menina comportada*” (V.*, narrativa, 2019); “*Sentar com postura. É sério, minha mãe fala: ‘senta igual mocinha’*”. (V.V.*, narrativa, 2019).

O que seria sentar igual mocinha? Seria sentar-se com as pernas fechadas? As narrativas das estudantes acima nos fazem refletir sobre o controle que existe para com os corpos femininos e, portanto, com suas atitudes. Como Bourdieu (2012, p. 39) pontua, “sentar de pernas abertas é vulgar, ter barriga é prova de falta de vontade etc.”. A mulher é controlada até em suas atitudes e formas de agir. Determinadas ações não são consideradas como femininas ou, quando são, são classificadas como inferiores ou não dignas para serem reproduzidas por elas em um entendimento normativo do que é ser e se comportar como menina, como nos lembra Lugones (2008).

As narrativas das crianças revelam o ambiente de educação doméstico, em particular o materno, voltado para uma educação de distinção dos gêneros. Assim, a casa se torna o ambiente primeiro no qual as crianças experimentam o que é ser menina e o que é ser menino. Após isso, quando a criança chega à idade escolar, a escola passa a dividir com a família essa função. Podemos dizer que não há rupturas de um espaço para outro, os currículos das escolas são fabricados por meio de uma ideia de regulação e padronização dos corpos

e de todos/as que dele fazem parte. Meninos devem ser meninos, meninas devem ser meninas, estritamente ao sentido social que é dado a esse “ser”. Dessa forma, casa e escola se apresentam como lócus de reprodução de colonialidades dos gêneros no momento que funcionam como modelo de como fazer e, ao mesmo tempo, como excelentes instâncias sociais de regulação de corpos e de subjetividades. Sobre a escola, Miskolci (2017, p. 57) comenta que “o grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos problematizar as construções binárias e normativas de gêneros expressas nas narrativas de crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e urbana de uma cidade do Oeste do Maranhão. A pesquisa possibilitou pensar que os processos de colonialidade dos gêneros, forjados na colonização, tendo a violência e a desumanização como elementos centrais, não deixam de se atualizar na contemporaneidade. O currículo e a escola apresentam-se como lócus fecundo para essas reproduções que tensionam e, em sua maioria, provocam esses assujeitamentos, trazendo à tona ideias sociais de controle e dominação dos corpos, pautados em uma visão binária e dicotômica sobre ser menino e menina, homem e mulher.

Entretanto, também percebemos, em dados momentos, narrativas que demonstram inquietação e resistência, que evidenciam um incômodo com a naturalidade de como tudo isso é dado e forjado. Ademais, mesmo envolvidas em diversas instâncias sociais que continuam a reforçar e propagar isso, algumas crianças, principalmente as meninas, questionam e divergem sobre como as coisas são postas como únicas, de acordo com uma visão de que as meninas sempre devem se comportar e ser de determinada forma, enquanto os meninos

possuem maior liberdade. Isso torna-se evidente e é congruente ao papel que o currículo desempenha ao validar e reproduzir esse padrão comportamental. Brito e Moura (2020, p. 36) apresentam que “as queixas das crianças sugerem aos professorxs caminhos para a reconstrução do currículo, através de pequenas vitórias (menina querer jogar bola, menino querer usar rosa, menina brincar com carro)”, demonstrando que muitas delas entendem e querem transgredir a esses processos binários.

Se ser mulher é uma construção social, como já dizia Beauvoir (1960) em seu clássico *O segundo sexo*, publicado em 1949, ser homem também o é, e ser menina e ser menino não foge a essa regra. Desde a tenra infância, as crianças têm seus corpos treinados para performar (Butler, 2021) aquilo que a sociedade espera de um homem e de uma mulher. Como vimos nos relatos, educa-se a criança não pensando no que ela é, mas no que ela será; quando uma mãe ou um familiar ensina para uma menina a necessidade do trabalho doméstico; projeta nesta uma mulher e diz qual seu lugar na divisão sexual do trabalho. Quando meninos são convidados desde a infância aos jogos e às aventuras, são os homens que estão sendo projetados como seres públicos. Essas considerações nos remetem a pensar que as crianças aprendem aquilo que ensinamos para elas na escola, na família e em outros espaços. Uma sociedade heteronormativa baseada em construções binárias sobre o gênero só pode ensinar o que sabe.

Por fim, entendemos que esta pesquisa não consegue abarcar a potencialidade e riqueza que as narrativas e percepções das crianças sobre gêneros trazem, porém, ela apresenta pistas para suas percepções e problematizações do mundo e de si mesmas, possibilitando um protagonismo de suas experiências e narrativas, e apontando a necessidade de outros trabalhos que tragam e visibilizem suas vozes e vivências nos currículos.

Recebido para publicação em 27/09/2023

Aceito para publicação em 01/08/2025

Editor Chefe: Renato Francisquini Teixeira

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA:

John Jamerson da Silva Brito - Conceitualização. Curadoria de dados. Análise Formal. Investigação. Metodologia. Escrita - esboço original. Escrita - revisão e edição.

Jónata Ferreira de Moura - Conceitualização. Análise Formal. Metodologia. Escrita - revisão e edição.

Vanda Pantoja - Conceitualização. Metodologia. Escrita - revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS:

Os dados deste artigo podem ser obtidos mediante solicitação ao autor correspondente.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación en Brasil y España. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. *La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada: EUG; Porto Alegre, 2014. p. 8-33.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 11. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Gab n.º 38, de 28 de Fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: SEI/CAPE, [2018]. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRITO, John Jamerson da Silva. *NOSSA PRESENÇA INCOMODA!?A (re)produção dos currículos na formação/experiência de sujeitos docentes LGBTQIA+*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas. Universidade Federal do Maranhão, 2023, 192f. Disponível em: <https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/4956>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jónata Ferreira de. Narrativas de Crianças Sobre as Relações de Gêneros no Currículo: uma análise à luz dos estudos QUEER.

Humanas & Sociais Aplicadas, [s.l.], v. 10, n. 28, p. 25-38, 2020. Disponível em: https://www.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/2003. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRITO, John Jamerson da Silva; ZAPAROLI, Witembergue Gomes. Narrativas de docentes lgbt+ : currículos e práticas pedagógicas em gêneros e sexualidades. *Diversidade e Educação*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 1231-1245, 2024. DOI: 10.14295/de.v12i1.16755. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16755>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?*. São Paulo, Boitempo, 2024.

CANTANHEDE, Ysadora Barreto. *Gênero no plano municipal de educação de Imperatriz-MA: um debate sobre a ausência do termo gênero nos documentos oficiais de educação*. 2019. 40 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2019.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas, Rev. Ciênc. Soc.*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revistasletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica Educação. Clássicos das histórias de vida).

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistasletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/ref/a/64NPxWpgVkt9BXvLXvTvHMr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, María. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008. Disponível em:

<https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1501>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: HOLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 369-392.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QtnBjL64Xvssn9F6FHJqznb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2021.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Cadernos da Diversidade nº 6. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NEVES STREY, M. Mulheres e moda: a feminilidade comunicada através das roupas. *Revista FAMECOS*, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 148-154, 2008. Disponível em: <https://revistasletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3090>. Acesso em: 15 maio 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição, et al. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análises. Investigação qualitativa em educação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM PESQUISA QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. *Anais [...]*. Salamanca: [s. n.], 2017. v. 1. p. 468-477. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1365>. Acesso: 15 fev. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição, et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11345>. Acesso em: 15 fev. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição, et al. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 155-169, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulufona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6440>. Acesso em: 26 abr. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 67-86, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 19 jan. 2022.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. *Contemporânea – Revista de Sociologia da Ufscar*, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/340>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESÉS,

Maria Paula. (org.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 72-117.

RANNIERY, Thiago. Ecoar o possível: do currículo queer a queerização da teoria de currículo. *ACENO* - Revista de Antropologia do Centro-Oeste, Cuiabá, v. 9, n. 21, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/13766>. Acesso em: 10 ago. 2023.

REA, Catarina. Crítica queer racializada e deslocamentos para o Sul global. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.). *Pensamento feminista hoje: sexualidades no Sul global*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 63-73.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-37.

SANTOS, Hellen Cassia Cruz dos; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de crianças do 1.º ano do Ensino Fundamental sobre a cor da pele. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 27, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5384>. Acesso em: 22 abr. 2023.

SILVA, Cármen A. Duarte da; HALPERNI, Fernando Barros E Sílvia C.; SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], n. 107, p. 207-225, jul. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000200009>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 297 p.

John Jamerson da Silva Brito – Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desde 2023, vinculado à linha de pesquisa Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos. Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Davinópolis/MA. Sua principal publicação é “Nossa presença incomoda!? A (re) produção dos currículos na *formaçãooexperiência* de *sujeitosdocentes* LGBTIA+” disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4956>.

Jónata Ferreira de Moura – Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco (USF), com período de estágio doutoral na Universitat de Barcelona (09/2018-02/2019). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE). Sua principal publicação é “Narrativas de professoras da Educação Infantil sobre o ensino de Matemática para crianças pequenas”, disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emd/article/view/52581>.

Vanda Pantoja – Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA/PPGSA). Professora Associada III da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA), atuando na Licenciatura em Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). Sua principal publicação é: “Uma Interpretação dos Reflexos da Secularização no Campo Pentecostal: Congregação Cristã no Brasil e Assembleia de Deus em Imperatriz – MA”, disponível em: <https://doi.org/10.18766/2446-6549/interespaço.v1n2p204-224>.

CHILDREN'S NARRATIVES ON BINARY AND NORMATIVE GENDER CONSTRUCTIONS

John Jamerson da Silva Brito
Jónata Ferreira de Moura
Vanda Pantoja

This article presents narratives of elementary school children regarding gender, dialogued within the perspective of queer decolonial studies in interface with the role of the curriculum in these constructions. Gender discussions are prevalent in various spaces; however, they are perceived as taboos in certain educational spheres. With this in mind, the aim is to problematize the binary and normative gender constructions expressed in the narratives of fifth-grade children in a public school in a city in Western Maranhão. The research took place in 2019 with a fifth-grade class, children aged 9 to 11, and used oral narratives from the children in group discussions on the theme of gender, subsequently transcribed and analyzed in light of the *queerdecolonial* perspective. It was observed that the children hold binary and dichotomous constructions of gender, differentiating and categorizing behaviors and objects as belonging to boys and girls based on heteronormativity.

KEYWORDS: Gender. Elementary school. Queer studies. Decoloniality. Narratives.

NARRATIVAS DE NIÑOS SOBRE LAS CONSTRUCCIONES BINARIAS Y NORMATIVAS DE GÉNEROS

John Jamerson da Silva Brito
Jónata Ferreira de Moura
Vanda Pantoja

Este artículo presenta narrativas de niños de los primeros años de la Educación Primaria sobre los géneros, en diálogo con la perspectiva de los estudios queerdecoloniales y la interfaz con el papel del currículo en estas construcciones. Las discusiones sobre géneros están presentes en diversos espacios, sin embargo, se perciben como tabú en determinadas esferas del campo educativo. Teniendo esto en cuenta, el objetivo es problematizar las construcciones binarias y normativas de los géneros expresadas en las narrativas de niños de quinto grado de Educación Primaria de una escuela pública en una ciudad del oeste de Maranhão. La investigación se realizó en 2019 con niños de 9 a 11 años de edad, y se utilizaron sus narrativas orales, producidas en grupos de discusión con la temática de géneros, posteriormente transcritas y analizadas a la luz de la perspectiva queerdecolonial. Se constató que los niños poseen construcciones binarias y dicotómicas sobre los géneros, diferenciando y categorizando actitudes y objetos de niños y niñas a partir de la heteronormatividad.

PALABRAS CLAVE: Géneros. Educación Primaria. Estudios queer. Decolonialidad. Narrativas.