



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Izzie Madalena Santos Amancio

**Criança Trans:** Articulando identidade de gênero e percepções sobre raça na infância numa perspectiva das diferenças

Florianópolis  
2022

Izzie Madalena Santos Amancio

**Criança trans:** Articulando identidade de gênero e percepções sobre raça na infância numa perspectiva das diferenças

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima, Dr.<sup>a</sup>  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Cristina Teodoro, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos Amancio, Izzie Madalena  
CRIANÇA TRANS : Articulando identidade de gênero e  
percepções sobre raça na infância numa perspectiva das  
diferenças / Izzie Madalena Santos Amancio ; orientador,  
Patrícia de Moraes Lima, coorientador, Cristina Teodoro,  
2022.  
175 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. 3. Criança trans. 4. Etnografia.  
5. Identidade de gênero e raça. I. de Moraes Lima, Patrícia.  
II. Teodoro, Cristina. III. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Izzie Madalena Santos Amancio

**Criança trans:** Articulando identidade de gênero e percepções sobre raça na infância  
numa perspectiva das diferenças

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.a Megg Rayara Gomes de Oliveira, Dra.

Instituição UFPR/PR

Prof.a Kátia Adair Agostinho, Dra.

Instituição UFSC/SC

Prof.a Joana Célia dos Passos, Dra.

Instituição UFSC/SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi  
julgado adequado para obtenção do título de mestra em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof.a. Patrícia de Moraes Lima, Dra.

Orientadora

---

Prof.a. Cristina Teodoro, Dra

Coorientadora

Florianópolis, 2022.

Dedicado aos meus familiares, amigas(es/os) e em especial às crianças: meninos, meninos e meninas trans, travestis, intersexos, e entre outras identidades dissidentes de gênero.

## AGRADECIMENTOS

*Peço licença para aqueles corpos que foram lançados ao mar, e, também, a benção às minhas mais velhas (es/os), às minhas mais novas (es/os), que fazem comigo essa travessia.*

Antes, aos que me guardam: aos que fizeram a passagem e às entidades que me dão força e proteção para seguir viva e sã da mente.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Mariá Reis Santos e Antonio Domingos Pereira Amancio, por me darem o dom da vida, me apoiar e demonstrar ter por mim um amor incondicional. Aos meus avós, em especial, vovó Marivá que me ensina tanto em nossos convívio. Aos meus irmãos e cunhadas: Wladi e Mary e Guinho e Lane. Aos meus sobrinhos: Victor, Malu, Zezeque e Elisinha.. aos meus tios e tias, em especial, Vado, Xú, Deide, Vanda, Pederá E Reinaldo. Aproveito a oportunidade para agradecer aos meus primos(as): Aline, Igor, Milena, Eloá, Vandinho, Jean, Vanessa, Gustavo, Bruninha e Poliana. E à todas(os) as(os)amigas(os) de Marcionílio Souza: Átina, Anita, Raquel, Jamile, Marta, Iranir, Cema, Ítalo, Ana Rita, Ravena, Jhon, Malena e Guilherme -, entre tantos outros.

À prima Mara, Oyá Labaromin, um presente generoso dos ventos em minha vida. Ainda, estendo este agradecimento à Eris, Tata Rian de N'Kisse Mabelocy, que vem me ensinando a importância da caça por bem-estar e das frentes de batalha por mais respeito nas cidades interioranas. À prima Marcinha e Bisa por acreditarem em meu potencial e compartilhar a intimidade da convivência ao longo do meu ensino médio.

Aos cursinhos pré-vestibulares, públicos e de qualidade, Universidade para Todos e Oficina de Cidadania, ambos de Salvador-BA.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, em especial, aos professores(as), demais funcionários e queridos colegas que pude aprender ao longo da minha formação em BI em Humanidades e Pedagogia.

À Cristina Teodoro, pela oportunidade de orientação desde a minha graduação em pedagogia e agora a co-orientação no mestrado, sobretudo por assumir um vínculo afetivo e ancestral comigo. Em você encontro acesso a uma biblioteca viva de conhecimentos, neste sentido, bendigo o seu Ori e intelectualidade. Pró Cris, mulher preta, que tem me ensinado muita coisa, inclusive a importância de Sankofar quando preciso e a caminhar pra frente sem perder de vista as políticas de estratégias e afetos.

Às minhas amigas desde o começo da graduação: Carol, Bruna, Beatriz e Poliana. Mas também, à Ruthe, Paloma, Cátia, Yohana, Moacir e Enzo...

À Catarina A. Rea minha orientadora do tcc do BI em Humanidades e co-orientadora do tcc da pedagogia. Estendo este agradecimento à Ana Benfica, esposa de Cate, ambas, pela afetividade e compartilhamento de conhecimentos.

À João e Letícia por construírem comigo uma amizade especial e me acolherem em casa durante a graduação.

Ao Babalorixá Rubens de Omolú, do Ilê Axé Mean Jagum, por me acolher, abençoar e ensinar que o Tempo e as folhas curam as feridas do corpo e renovam o Axé.

À Universidade Federal de Santa Catarina, em especial, professores(as) da pós-graduação, movimentos estudantis e de resistência da ilha de Florianópolis.

À Patrícia de Moraes Lima, minha orientadora do mestrado e companheira de luta nas trincheiras da resistência, por se permitir aos encontros das águas e transbordar os vínculos da universidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Às minhas colegas e amigas do “Grupinho do mestrado” de 2019: Amanda, Daniela, Karine, Danusa e Mariana.

À irmandade constituída no Núcleo Aya: Aquilombamento de Intelectualidades afro-transcendradas: Mirê, Dias, Alê, Luck, Rafael, Lucie e Ti.

Às trocas de conhecimento e afeto às colegas do grupo de estudos e orientação: Zoleima, Jacira, Ivana e Amanda.

À Ângela, Ivandro e Ernesto pelo carinho, amizade e estadia no tempo que me permitiram morar na casa de vocês.

À banca de qualificação e defesa de mestrado pela oportunidade de aprimorar os olhares.

...tudo que é memorável e carregado afetuosamente comigo.

## Menimelímetros

	.... num citam, num escutam	percebe, esses menino desfilam moda
Os meninos passam liso pelos becos e vielas	só falam, falácia!	havaiana azul e branca e preta número 35 / 40 e todos
vocês que falam becos e vielas	é que “ceis” gostam mesmo do gourmet da quebradinha	que é tamanho exato pro seu pé número 38
sabem quantos centímetros cabem em um menino?	um sarau, um sambinha, uma coxinha	esses meninos tudo sem “educação”
sabe de quantos metros ele despenca quando uma bala perdida o encontra?	mas entrar na casa dos menino	que dão bom dia, abrem até portão
sabe quantos não ele já perdeu a conta?	que sofrem abuso de dia não cabe nas suas linhas	tão tudo fora das grades escolares
quando “ceis” citam quebrada nos seus tcc's e teses	suas laudas não comportam os batuques dos peitos laje vista pro córrego	tão sem escola nunca teve reforço ---- de ninguém
“ceis” citam as cores das paredes natural tijolo baiano?	seu corretor corrige a estrutura de madeirite	mas reforça a força e a tática
“ceis” citam os seis filhos que dormem juntos?	quando eu me estreito no beco feito pros meninos "p"	do tráfico mais um refém os menino sabem nem escrever
“ceis” citam o geladinho que é bom só por que custa 1,00?	de (in)próprio eu me perco	mas marcam os beco tudo com caquinhos dos tijolo
“ceis” citam que quando vocês chegam pra fazer suas pesquisas	e peço por não saber nada por não saber geógrafa	pcc! prucê vê, vê ... vê?
seus vidros não se abaixam?	invejo tanto esses menino mapa	num vê!

esses meninos que num  
tem nem carinho

são muitas vezes pés no  
chão

num tem carrinho preso  
no barbante

pensa que bonito

se fosse peixinho fora  
d'água

a desbicar no céu

mas é réu na favela

lhe fizeram pensar alto

voa, voa, voa

...

aviãzinho

o menino corre, corre,  
corre

faz seus corres, corres,  
corres ...

podia ser até flecha,  
adaga, lança

mas é lançado fora

vive sempre pelas  
margens

na quebrada do menino  
passa nem ônibus pro  
centro da capital

isso me parece um sinal

é tipo uma demarcação de  
até onde ele pode chegar

e os menino malandrão  
faz toda a lição

acorda cedo e dorme tarde

é chamado de função

queria casa

mas é fundação.

tem prestígio, não tem  
respeito

é sempre o suspeito de  
qualquer situação

“ceis” já pararam pra  
ouvir alguma vez o sonho  
dos menino?

é tudo coisa de  
centímetros

um pirulito

um picolé

um pai uma mãe

um chinelo que lhe caiba  
nos pés

aviso:

quanto mais retinto o  
menino

mais fácil de ser extinto

seus centímetros

não suportam 9  
milímetros

esses meninos

sentem metros.

(Luz RIBEIRO, 2016)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender, por meio de narrativas, como e com quais atribuições uma criança trans constrói sua identidade de gênero e racial. A pesquisa ampara-se nos estudos sobre etnografia com crianças e define-se através de um estudo de caso com uma criança trans, com seis anos de idade, que, no início do campo da pesquisa, residia em Fortaleza-CE, região nordeste do Brasil. A pesquisa visa: (1) perceber como uma criança trans narra e constitui sua identidade de gênero e racial, (2) compreender, em processos de interações, como negocia e interpreta as expectativas sociais de gênero, masculinos e femininos, pulsantes em nossa cultura e (3) compreender como a criança significa seu corpo infantil. O referencial teórico teve como base as seguintes abordagens: a) Estudos Interdisciplinares e Estudos da Infância, que compreendem a criança como sujeito social e de direitos b) Estudos sobre raça e gênero, compreendidos como constructo social e, ainda, c) os Estudos Culturais, que defendem a identidade e as diferenças como constituintes do sujeito. Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa vincula-se àquela de caráter qualitativo, e faz uso da Etnografia da Educação como campo epistemológico e do Estudo de Caso, como procedimento para a geração de dados.

**Palavras-chave:** Educação. Etnografia. Infâncias. Crianças trans. Identidade de gênero e étnico-racial.

## ABSTRACT

This research aims to comprehend, through narratives, how and with what assignments a criança trans builds your gender and racial identity. The research is supported by studies on ethnography with children and defines itself through a case study with a criança trans, with six years old, that, at the beginning of the search field, resided in Fortaleza-CE, northeast region of Brazil. The research aims: (1) perceive as a criança trans narrates your gender and racial identity, (2) comprehend, in processes of interactions, how it negotiates and interprets societal expectations of gender, male and female, pulsating in our culture and (3) comprehend as the child means his child body. The theoretical framework was based on the following approaches: a) Estudos Interdisciplinares and Estudos da Infância, that comprehend the child the child as subject social and of rights b) Estudos raciais e de gênero, understood as a social construct and, even, c) the Estudos Culturais, that defend identity and differences as constituents of the subject. Regarding the methodological procedures, the search links itself to a qualitative character, and makes use of Etnografia da Educação as an epistemological field and the Estudo de Caso, as a procedure for generating data.

**Keywords:** Education. Ethnography. Childhoods. Crianças trans. Ethnic-racial and Gender identity.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Print da tela do computador – Diálogo a partir das fotos do instagram.....103
- Figura 2 - Representa a família do Gustavo.....114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Total de apresentações de trabalhos no GT 07, GT 21 e GT23 na ANPED, nos últimos cinco anos. ....	36
Quadro 2 - Apresentação de trabalhos na ANPED que interessam esta pesquisa.....	37
Quadro 3 - Total de apresentações de trabalhos na ANPED analisados.....	37
Quadro 4 - Do mapeamento na ANPED.....	38

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>DOS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
2.1	PERCURSO DA PESQUISADORA .....	19
<b>2.1.1</b>	<b>A travesti negra pesquisadora em processo de escolarização: memórias e vestígios de uma infância desviada .....</b>	<b>25</b>
<i>2.1.1.1</i>	<i>MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: PÉRIPLO DAS EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA DISSIDENTE.....</i>	<i>28</i>
<b>3</b>	<b>MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE CRIANÇAS TRANS: APROXIMAÇÕES, AUSÊNCIAS E DESENCONTROS.....</b>	<b>35</b>
<b>4</b>	<b>OS SABERES DOS OUTROS: DIZERES SOBRE AS INFÂNCIAS E A MIRADA À OUTRAS CRIANÇAS.....</b>	<b>52</b>
4.1	QUESTÕES INTRODUTÓRIAS PARA PENSAR AS INFÂNCIAS E CRIANÇAS TRANS E TRAVESTIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	60
<b>5</b>	<b>IDENTIDADE, GÊNERO, RAÇA E INFÂNCIA .....</b>	<b>71</b>
5.1	O QUE É IDENTIDADE?.....	71
<b>5.1.1</b>	<b>Compreendendo o conceito de gênero .....</b>	<b>73</b>
<i>5.1.1.1</i>	<i>Identidade de gênero .....</i>	<i>76</i>
<i>5.1.1.1.1</i>	<i>Raça, racismo e racialização.....</i>	<i>81</i>
<i>5.1.1.1.2</i>	<i>Interseccionalidade e entrecruzamento das relações de poder .....</i>	<i>84</i>
<b>6</b>	<b>ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA ÚTIL PARA PESQUISAS COM CRIANÇAS.....</b>	<b>93</b>
6.1	A etnografia e ausculta: sobre a escuta da criança .....	94
<b>6.1.1</b>	<b>Revelando tramas sociais por meio de um "caso".....</b>	<b>96</b>
<i>6.1.1.1</i>	<i>A entrada no campo da pesquisa.....</i>	<i>102</i>
<b>7</b>	<b>CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SÓCIO-CULTURAIS NA INFÂNCIA .....</b>	<b>108</b>
7.1	A criança trans na pesquisa: Da auto-proclamação às narrativas de si mesmo e sobre o Outro	108

7.1.1	Constituições de redes e relações familiares.....	113
7.1.2	As relações com a escola.....	121
7.1.3	Processos de normatização.....	131
8	<b>CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE UMA CRIANÇA TRANS.....</b>	<b>136</b>
8.1.1	<b>O ÂMBITO FAMILIAR.....</b>	<b>148</b>
8.1.2	<b>O espaço escolar na produção de opressões por vias interseccionais .....</b>	<b>151</b>
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
9.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE (I)MOBILIZA.....	158
9.2	Considerações sobre a escuta da criança .....	159
10	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
11	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>170</b>
12	<b>APÊNDICE B - PROPOSTA DE ENTREVISTAS COM A RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA DA PESQUISA.....</b>	<b>174</b>
13	<b>APÊNDICE C - PROPOSTA DE OFICINAS VIRTUAIS COM A CRIANÇA DA PESQUISA .....</b>	<b>175</b>



## 1 APRESENTAÇÃO

Leitores, se tens maior zelo pela colonização das mentes e dos corpos banhados pelo negrume da noite, e no fundo ainda desejas ver-nos escravizados, podes retornar ao descanso em sedas macias. O terreno arenoso ao qual cavuquei não cabe descer e tocar o barro aos pés de quem deseja encontrar a miséria do africano em diáspora.

Convoco o exército de Dandaras, Mahis e Xicas para a continuidade de um novo tempo para o nosso povo, no qual idosos, adultos e crianças negras são reconhecidas por suas potencialidades e o gozo dos direitos plenos. Para nós ascendentes de África é importante resistir as táticas de isolamento de nossas narrativas e corpo-subjetividades, me refiro ao que nos alerta Conceição Evaristo, quando diz que: “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”. assim, no brado negro do âmago de aquilombamentos, afronto as lógicas das estatísticas de genocídio de travestis negras brasileiras ao escrever esta dissertação de mestrado.

Nesta dissertação não me ocupei com a contestação de narrativas que pautam veracidade, fraude ou negação da transexualidade e travestilidade na infância, em verdade, parti da criança concreta. Nas primeiras elaborações e reflexividade, visei construir indagações que me levaram à esta pesquisa e tive como ponto de partida a infância que me habita, aquela que vive numa releitura de memórias, a travesti em processo de construção, desde a infância.

Todavia, na busca de conceitos, descrições e sujeitos que mais se adequassem a narrativa que tenho buscado desenvolver e, compreender, tomo como base a criança hoje, ou seja, levo em consideração a criança que está em construção de seus pertencimentos em relação a identidade de gênero e racial, considerando seus modos de vida e seus corpos infantis, me refiro, efetivamente, as crianças trans\* do aqui e do agora.

Me lancei no mar da construção de epistemologias dentro da academia pública brasileira, com uma escrita que diz muito sobre o meu lugar de fala. Assim, a partir dessa compreensão, apresento os passos deste trabalho: na seção *Dos caminhos da pesquisa* é possível compreender sobre esta escrita transpassada por vivências. É uma escrita que exige alteridade, porque se faz em ondas de protesto, por aquelas que foram assassinadas e daquelas iguais a mim, sobreviventes do extermínio que acomete à população travestis e transexuais brasileiras, sobretudo, nós negras. Haverão de encontrar itens da seção supracitada, que revelam vestígios da criança que habita em mim, memórias que tecem o meu corpo e a minha subjetividade, em uma caminhada que não é solitária por completo, porque não ando sozinha, trata-se de uma

multidão que segurou as minhas mãos, me acalentou e abrigou-me em seus colos e casas, também, uma multidão que até aqui constrói comigo estratégias de bem viver com o meu “eu” e em coletividade.

Busquei entre as produções da Reunião Nacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisadores em Educação), por meio de apresentações de trabalhos da 35<sup>a</sup>, 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup> e 38<sup>a</sup> reuniões científicas em âmbito nacional da ANPED, que ocorreram, respectivamente, entre os anos 2012, 2013, 2015 e 2017. Por meio delas, busquei encontrar produções que continham os seguintes descritores: “Infância(s)”, “Gênero(s)”, “Raça(s)”, “Trans” e “Criança(s)”, nos trabalhos apresentados e artigos publicados nos Grupos de Trabalhos (GT) 07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos, GT 21 - Educação e Relações Étnico – Raciais e GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação. Com mais detalhes sobre esse garimpo, na seção Mapeamento da produção - Entre apagamento e epistemicídio: cadê as crianças trans e travestis? encontram-se registros que, conforme mergulhava na busca pelas produções, me afogava em ausências, lacunas epistemológicas, que muito dizem sobre o projeto de sociedade e de sujeitos (as) entranhados na cultura brasileira e mais especificamente no campo da educação. Tais ausências, ficam evidentes, já que, foi possível encontrar, ao fim, apenas 8(oito) trabalhos que mais se aproximavam da minha busca, da minha pesquisa.

Entre encontros e desencontros, numa lida pesquisadora-ativista-pedagoga em busca de respostas, escrevi a seção *Os saberes dos outros: dizeres sobre as infâncias e a mirada à outras crianças*, é onde entro em diálogo com pesquisadoras (es) que buscam evidenciar a infância enquanto uma categoria-sócio-histórica, justaposta numa relação de poder na qual “o adulto escreve a infância e inscreve a criança” (Maria Cristina Soares de GOUVÊA<sup>1</sup>, 2009, p. 106). Não muito distante, as questões sugeridas por Miguel ARROYO entorna interrogações produzidas pelas crianças em relação à ciência e a pedagogia, apontam que a infância ainda é pouco conhecida pelos adultos e, sendo assim, é fundamental que a ciência se permita ao deslocamento incentivado pelas interrogações produzidas por elas e que, de modo similar, que

---

<sup>1</sup> No livro “O diabo em forma de gente” publicado pela editora Devires, em 2022, a autora Megg Rayara Gomes de Oliveira, escreve no prólogo: “Por defender uma educação não sexista, além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo (gênero) e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas” (p.23). Cabe salientar que este livro advém da produção da tese da Megg de Oliveira, defendida em 2017, consagrada enquanto a primeira travesti negra doutora em Educação no país. Neste movimento, ponho em prática nesta dissertação esta subversão das lógicas patriarcais na academia, ao escrever o nome completo de todas(es/os) autoras(es/ies) citadas ao longo desta produção.

a pedagogia ao se nutrir do contato direto com as crianças, possa tecer novos fios da infância, tendo em vista a “tarefa de formar o sujeito sociocultural” (2009, p.123). Ainda, nessa seção, há uma breve compreensão sobre infâncias e crianças trans e travestis no campo da educação, assim, trago um pouco da perspectiva filosófica da infância enquanto dimensão do humano (Walter KOHAN, 2019, p.59).

Em busca de trazer o sujeito e evidenciar o seu contexto social que a seção *Identidade, gênero, raça e infância*, foi elaborada. Ao passo que abordo a interseccionalidade, discuto, à priori, o conceito de identidade, compreendido como uma construção cultural (Stuart Hall, 2014), que, neste sentido, engendra relações de diferenciação (Tomás Tadeu da Silva, 2005/2014). Deste modo, a identidade é construída sob uma estrutura social de dominação, num processo relacional, onde o contexto enquadra as noções e formas de mirar os diferentes sujeitos (Kathryn Woodward, 2014).

De modo semelhante, o gênero é compreendido enquanto uma construção cultural (Ann OAKLEY, 1972), histórico e social, que se constitui a partir das relações sociais (Joan SCOTT, 1995). As identidades de gênero, por sua vez, podem variar em um mesmo indivíduo e, entre os próprios sujeitos ao longo do tempo, sendo diversas as possibilidades de autopercepção: mulheres trans, homens trans, homens cisgêneros, mulheres cisgêneros, intersexuais, não-binários e, entre outras possíveis. Discuto, nesta seção, os processos de diferenciação (Tomaz Tadeu da SILVA, 2014, p.79) no contexto das identidades de gênero trans e travestis e, como a colonização cisgênera (Viviane VERGUEIRO, 2012) se manifesta culturalmente por meio de representações simbólicas (Joan SCOTT, 1995). Dito isso, lanço as seguintes questões neste trabalho: afinal, onde estão as crianças trans e travestis, que não aparecem nas cartografias dos saberes sobre infâncias e crianças? Quais seus modos de vida e suas formas de significação de si e do mundo? De que forma a discriminação incide sobre suas vidas e seus corpos infantis? E quais são as estratégias e mecanismos que as/os mesmas/os constroem para sobressair nos tempos de hoje?

A fim de compreender melhor os contextos e sujeitos encantados historicamente, passeio brevemente pela construção do conceito de interseccionalidade, lembrando autoras como bell hooks (1989), que não nomeava a interseccionalidade, mas discutia com maestria sobre a necessária intersecção entre machismo, racismo e classismo. Afirmo, nesta pesquisa, que a interseccionalidade é potente para tornar contextos e sujeitos invisibilizados em expoentes e, expressivos, numa leitura política da vida. Evidencio, para além do transatlântico, em África, e, em específico por meio de Awino Okech (2013), que às discussões sobre este conceito tem

sido caro para as ciências sociais, mas, trago o mesmo para o campo da educação, por considerá-lo adequado, para pesquisar com crianças. De forma contemporânea, apresento as discussões sobre interseccionalidade desenvolvidas por Carla Akotirene (2019), intelectual negra, comprometida com a luta contra o epistemicídio, sobretudo, as violências e insurgências no que tange às mulheres negras. Um dos contributos desta seção é pensar gênero, raça e infância como marcadores sociais das diferenças que produzem encantamentos e vulnerabilidades aos sujeitos em infância, cabe mencionar que esta vulnerabilidade é construída em termos políticos, econômicos e sociais.

A seção *Etnografia como metodologia útil para pesquisas com crianças* reflete sobre as pesquisas que tratam sobre as diferenças de gênero, presentes nas construções da identidade de gênero das crianças, também, na seção, busca-se evidenciar um olhar sensível e ético que tenho construído, frente aos desafios metodológicos quando a pesquisa tem como foco as crianças trans\* e suas experiências. Assim, compreendo que infância e criança trata-se de dois conceitos distintos, já que, a infância é uma categoria geracional e a criança(s), por sua, vez, é o sujeito concreto. A Sociologia da infância, uma das áreas de conhecimento que vêm produzindo sobre tais conceitos consideram, elas, as crianças, enquanto atores sociais de direito (Lucimary Bernabé Pedrosa de ANDRADE, 2010, p.52), nesse sentido, há um reconhecimento de seu estatuto de cidadania.

A etnografia no processo de descobertas e pesquisas com crianças tem sido um dos procedimentos epistemológicos mais valiosos para escutá-las em suas narrativas sobre seus modos de vida. Antes que passe despercebido, a etnografia na educação, como parte da abordagem qualitativa, busca compreender os contexto, as construções dos sujeitos, as ações e os efeitos da cultura sobre o indivíduo. Nesse sentido, para além de ouvir a criança, é necessário auscultar (Eloisa Acires Candal ROCHA, 2008; Eloisa Acires Candal ROCHA, Juliana Schumacker LESSA e Márcia BUSS-SIMÃO, 2016), numa relação mesmo de interdependência entre a pesquisadora e a criança. Neste processo, a reflexividade como proposta metodológica traz à tona a compreensão sobre e com o sujeito, assim, a criança e o contexto a sua volta, por meio dessa reflexão se evidencia na escrita, visando uma aproximação da realidade e das narrativas apresentadas. Dito isto, é a partir do olhar de perto, do estar com e da escrita como elemento político, conforme defende Patrícia de Moraes Lima (2015), que traduzimos um campo e seus sujeitos.

Apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam esta pesquisa, a seção *Constituição da identidade trans na infância* exhibe, por meio da realidade e das narrativas da mãe da criança trans e da própria criança trans desta pesquisa, processos de constituição social e identitárias linkando uma identidade trans na infância que sinaliza, através das vivências narradas ao longo do campo da pesquisa, para a reconhecimento de potencialidades e alteridades, mas sobretudo, aponta para um horizonte de necessidade de políticas institucionais, em termos de educação, que visam o acolhimento e a garantia da cidadania das crianças trans no Brasil.

Na última seção *Constituição da identidade étnico-racial de uma criança trans*, apresento as narrativas da criança trans negra da pesquisa que destacam os conceitos e atribuições em torno da sua identidade étnico-racial, e também, atribuições e conceitos que dizem sobre o entendimento da própria criança em torno das identidades étnico-raciais de alguns de seus familiares, para isso, percorri brevemente por estudos históricos das relações raciais e identidades étnico-raciais (Kabenguele MUNANGA, 2004/2012/2016/2021; Nilma Lino GOMES, 2003; Gustavo Proença S. MENDONÇA, 2007; Rafael Guerreiro OSÓRIO, 2003) e de modo semelhante, me debrucei especificamente em analisar as mesmas narrativas trazidas para a dissertação a partir do campo de conhecimento no Brasil sobre relações raciais nos estudos da infância, ou posso dizer também, sobre a constituição das identidades étnico-raciais em crianças e relações raciais com crianças (Maria Aparecida Silva BENTO, 2012; Cristina Teodoro, 2011; Míghian D. Nunes, 2016; Eduarda Souza Gaudio, 2015; Georg Reid Andrews, 1998; Frances E. Aboud, 1987).

Neste sentido, apresento esta dissertação, sob desafios de uma produção em contextos pandêmicos, que descreve a realidade emergente de crianças trans, por meio de um estudo de caso de uma menino trans, atualmente com sete anos de idade, do nordeste do Brasil, que, ao passo que se desloca territorialmente para o sudeste do país, também provoca deslocamentos no imaginário social sobre infâncias e crianças trans deste solo cultural brasileiro.

## **2 DOS CAMINHOS DA PESQUISA**

### **2.1 PERCURSO DA PESQUISADORA**

Introduzo ao(a/e) leitor(a/e), primeiramente, nos pressupostos atrelados a minha trajetória pessoal, na qual me baseei e que me possibilitou o encontro com esta pesquisa. Desde

2014, ano em que mergulhei no contexto acadêmico da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), me percebi enquanto sujeita capaz de contribuir para a construção de novos conhecimentos. A permanência na graduação me propiciou o contato com pensadoras(es) e me apropriar de temáticas sobre raça, gênero e sexualidade, tanto em contexto brasileiro quanto internacional.

Na UNILAB tive contato mais próximo, também, com docentes e com grupos de pesquisas e de extensão, em especial, cito o meu encontro com a professora Caterina A. Rea, que foi fundamental para o meu entendimento sobre os conceitos de gênero, raça e sexualidades em contextos globais, juntas e, com outras colegas iguais a mim, da graduação, fundamos o grupo de pesquisa e extensão “Pós-colonialidade, Feminismos e Epistemologias anti-hegemônicas”, que, inicialmente, se chamava (FEMPOS). Era um grupo de estudos, no qual tive a oportunidade de me inserir na iniciação científica desde o primeiro ciclo de formação na mesma instituição, que foi o Bacharelado em Humanidades. No FEMPOS, sob a orientação da professora Caterina Rea, trabalhei durante três anos como bolsista PIBIC, nos seguintes projetos: “Interseccionalidade, uma categoria útil de análise da dominação: gênero, orientação sexual, raça e classe no entrecruzamento das relações de poder”, (PIBIC/UNILAB 2015-2016), “Diversidade sexual, homofobia e debate sobre teoria Queer em contextos africanos: uma primeira abordagem”, (PIBIC/UNILAB, 2017- 2018) e “Discutindo gênero e sexualidades: traduções e trajetórias Queer no eixo sul-sul”, (PIBIC/FAPESB, 2018-2019).

No segundo ciclo, no curso da Licenciatura em Pedagogia, tive contato com a Educação Infantil e pude entender as potencialidades e fragilidades desta modalidade de ensino. Por meio do componente curricular realizado com a professora Cristina Teodoro<sup>2</sup>, fui inserida nos estudos do campo da Sociologia da Infância, que prima pelos direitos das crianças e busca entendê-las como sujeitas(os) de direito e produtoras de cultura. De forma autônoma, estudei a sua tese de doutorado em educação “Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços educação infantil (2011)”, que apresenta uma sensível escuta de crianças, por meio de uma etnografia.

Os encontros e desencontros possibilitados pelas minhas andanças nos últimos anos, me levaram a compreender a necessidade de contribuir com uma escrita preocupada com as lentes que articulam gênero, sexualidades, raça e infância. Dito isso, aposto, nesta produção,

---

<sup>2</sup> A profa. Dra. Cristina Teodoro é co-orientadora desta pesquisa de mestrado.

em novos olhares sobre as infâncias, ao me lançar por vertentes recentemente inauguradas como interpolação epistemológica, trazendo a infância trans à baila, busco, assim, evidenciar a existência de crianças transgressoras das normas sociais de gênero e raça, para, além da unívoca imagem apresentada por predecessores, nas produções de conhecimento sobre crianças. Essa é minha contribuição para o campo epistemológico dos Estudos da Infância.

O discurso jurídico e normativo que versa sobre as crianças, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 visa assegurar, entre diversos outros aspectos que o compõem, a cidadania da criança, o entendimento sobre o cuidado e o afeto em relação à ela enquanto sujeitas(es/os) de direitos. No entanto, ressalta-se a necessidade de tratar as diferenças das infâncias e das crianças como plurais, justamente porque elas não são universais. Sendo assim, é necessário certa ampliação dos seus direitos, visando a contemplação dessas suas diferenças, no caso deste estudo, das crianças trans e travestis, com isso, é possível assegurar os direitos humanos previstos. Àquilo que se tem escrito sobre proteção e cuidado e, os seus limites, significa um problema de ordem ontológica e deve-se, inclusive, por carência de fiscalização e revisão da própria lei, mas não somente, também pela insuficiência de sensibilidade para a interpretação legal daquilo que impossibilita a criança, em especial, aqui, as crianças dissidentes em identidade de gênero, de alcançar o seu Estatuto.

Assim, considero, portanto, que o cuidado em relação à criança, aquele que se faz de direito da criança e dever do Estado, só se fará presente por meio da escuta e da compreensão de que as crianças são sujeitas (os) plurais, ou seja, será à partir do foco e do olhar da criança sob a realidade de si, do outro e do contexto sociocultural que a própria criança irá constituir o seu estatuto de cidadã. Em segundo plano, a partir do entendimento dos Estudos Interdisciplinares sobre as crianças e as infâncias, julgo necessário trazer, nas pesquisas, as vozes das crianças trans, sendo assim, passei a questionar aonde estavam as “vozes” delas, narrando sobre suas vidas, pois, não as escutava ou não as conseguia enxergar na maioria das pesquisas que falavam a partir de vozes adultas ou de interpretações de adultos, sobre as ações e falas de crianças.

No âmbito desta ciranda analítica sobre crianças, o horizonte histórico e epistemológico (Patrícia de Moraes LIMA, 2015) do conceito de Infância não se perde de vista, pois, possibilita, até certo ponto, o rompimento com os paradigmas inerentes ao adultocentrismo que não nos deixa desconsiderar o caráter da construção deste conceito, que é moderno. Neste sentido, as instituições que foram construídas para possibilitar o exercício da cidadania, o direito à Educação, devem protagonizar ao possibilitar o pleno desenvolvimento

da pessoa à criança, como estabelecido no capítulo IV do ECA (BRASIL, 1990). E, neste contexto, ocidental, a criança “passa a ter corpo e ganha presença na esfera da vida social” (Patrícia de Moraes LIMA, 2015, p.96) sob a égide do legislativo brasileiro, que somente se tornou existente devido às reivindicações sociais.

No dia 09 de julho de 2020, assisti, pelo Youtube, uma live<sup>3</sup> muito interessante sobre “A BNCC para a Educação Infantil: qual é o lugar das diferenças e das relações étnico-raciais?” promovido pelo GEPILIS-UNILAB<sup>4</sup>, com mediação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lucilene Alcafor e a convidada Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Teodoro, que apresentou pontos a serem considerados nesse nosso diálogo, entre autora e leitores. Me permitam trocar o nome live por aula, tendo em vista, os aspectos pedagógicos que foram mobilizados para garantir o aprendizado e a interação em contextos virtuais. Então, foi interessante perceber naquela aula, direcionada, mais intencionalmente aos estudantes de licenciatura e pesquisadoras(es) do campo da Educação e, entre outros usuários, que a infância, enquanto categoria, faz parte da estrutura da sociedade, por isso, sofre impactos tanto políticos quanto econômicos e sociais.

Numa frequência *sankofa*<sup>5</sup>, fomos direcionadas(es/os) no decorrer da aula, a compreender o histórico da construção da educação infantil, que deixa de ser um direito das famílias, neste caso, das mães, que naquele contexto da década de 1980, precisavam exercer, enquanto cidadãs, outros papéis para além da função de mãe, concepção cultural e cristalizada socialmente, ou seja, de que a mãe é a responsável principal para garantir o cuidado e prover educação de seus filhos.

Há que se ter um olhar atencioso em relação aos diversos contextos vivenciados pelas mães, pois não é de todo homogêneo a(s) concepção(ões) de mulher(idades). Trata-se de um complexo contexto histórico social que atravessa, de modo próprio, em diferentes tempos,

---

<sup>3</sup> “A BNCC para a Educação Infantil: Qual é o lugar das diferenças e das relações étnico-raciais?” foi o título da live realizada pelo GEPILIS, no dia 09 de julho de 2020, com a palestrante Cristina Teodoro, que visava debater a educação infantil. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iум1\\_s49IHM](https://www.youtube.com/watch?v=iум1_s49IHM). Acesso: 04/08/2020.

<sup>4</sup> O Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS/UNILAB-Campus dos Malês), está, neste momento de pandemia da COVID-19, em que o contato virtual é uma possibilidade de continuar os debates abertos e de trocas de conhecimento, inaugurando o I Ciclo de Estudos Virtuais. Acessar: <http://gepilis.unilab.edu.br>.

<sup>5</sup> Por meio da imagem do Sankofa, um pássaro com o pescoço voltado para trás, é mobilizado uma série de elementos da aprendizagem e de conhecimento cultural, necessariamente, ancestral de povos africanos. Especialmente, os povos da região da África ocidental que é de onde vem o provérbio que dá sentido ao entendimento impresso nesta dissertação, na língua Akan, o provérbio pode ser traduzido enquanto “não há problemas em voltar para buscar o que se esqueceu”.

dessemelhantes grupos sociais. Neste sentido, os efeitos racistas no contexto patriarcal na história da humanidade, causam distintas experiências no que diz respeito às vivências relacionadas às mulheridades: enquanto mulheres cisgêneras brancas pautavam o direito ao trabalho, fora do âmbito doméstico/familiar com remuneração, as mulheres cisgêneras negras já acumulavam vivências de exploração nos campos e em ambientes domésticos pela supremacia escravista branca desde o período da escravidão, posteriormente, da segregação racial. Reprimidas do pertencimento enquanto mulheres, tendo em vista a imagem de mulher tida pela sociedade da época. (bell hooks, 1981 - trad. Bhuvi Libiano, 2019, p.37-89)

As mulheres (cisgêneras) negras foram obrigadas a enfrentarem os desafios do sistema escravagista, enfrentando uma mudança cultural no século XIX, devido a ascensão econômica dos estadunidenses, onde as mulheres (cisgêneras) brancas estavam sendo vistas enquanto virtuosas, puras, inocentes e sem desejos sexuais, as mulheres (cisgêneras) negras eram submetidas à escravidão, subserviência sexual (abusos sexuais) e processos dolorosos de gestação e criação de seus filhos. (bell hooks, 1981 - trad. Bhuvi Libiano, 2019, p.37-89)

Pautada numa concepção intelectual e ativista negra, a profa Angela Davis nomeará como ideologia da feminilidade do século XIX, segundo pontua:

O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidade de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero. Nas palavras de um acadêmico, “a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa”. A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias. (Angela, DAVIS, 1944 trad. Heci Regina CANDIANI, 2016, p17)

Antes mesmo da determinação legal em relação à abolição, as mulheres cisgêneras negras trabalhavam fora do seu próprio ambiente doméstico e proviam sua casa. Não podemos nos refutar deste episódio da história da humanidade, que, em verdade, traduz-se em um contexto cultural de sequestros, estupros, abusos e violências de diversas ordens que diferem as experiências, discursos e pautas entre as mulheres cisgêneras mães. As vivências em uma política cultural racista, misógina que recrudescia um empenho da branquitude pela masculinização ou negação da mulheridade das mulheres negras escravizadas marca uma distinção histórica entre as experiências das mulheres brancas e mulheres negras na sociedade patriarcal (bell hooks, 1981 - trad. Bhuvi Libiano, 2019, p.37-89).

Dito isto, do ponto de vista histórico da estrutura social, é possível exemplificar o quanto as vivências de raça dimensionam as vivências de gênero e está imbricação gera outras formas de desigualdades sociais.

Neste sentido, compreender o histórico processo de constituição da Educação Infantil, é preciso levar em consideração as diversas narrativas de mães que pautavam a necessidade social de uma instituição voltada para atender, naquele momento, os interesses de maior produtividade social, inicialmente o foco não era o direito da criança, à priori um direito das mães.

Numa perspectiva dos direitos humanos, com enfoque no atual direito das crianças, a história da Educação Infantil aponta para "a tarefa de produzir um modo específico de cuidado, um cuidado que não se caracteriza mais só pela assistência ao processo de desenvolvimento, mas que ganha contorno formativo na atualidade" (Patrícia de Moraes LIMA, 2006, p.50), sob este aspecto, passa, a ser um direito das crianças o acesso e permanência em espaços de educação infantil, e, como bem explicitado no Art. 54 da Constituição: "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, o direito à Educação". (BRASIL, cap. IV, 1990)

Por outro lado, as(os) dirigentes de estabelecimento de ensino e profissionais à serviço da educação, de modo geral, ficam as responsabilidades, social e profissional, de gestar e mediar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança em espaços de educação infantil.

Portanto, nós, profissionais da educação, sabemos que quando o assunto é criança, é importante considerar que elas não são adultos em miniatura, que não estamos falando do futuro da nação. A criança é o aqui e, também, é o agora, por se manifestar com um caráter singular. A criança cidadã, a criança hoje, a criança de direitos, àquela que tem voz, são aquelas que, portanto, devemos ouvir, escutar, por suas diversas maneiras de se comunicar. Deste modo, para compreender a sociedade e suas transformações, é necessário considerarmos os pontos de vista das crianças.

Trilhamos até aqui nesta leitura, um caminho que nos leva a compreender o importante papel que têm as pesquisas. Pesquisadores/as e as profissionais à serviço da educação da pequena infância, que enfrentam os desafios e as complexidades para escutar suas narrativas, suas histórias e a elas dar visibilidade, como sujeitas de direito que são. O universo que envolve as crianças é múltiplo e elas, assim como os adultos, compartilham entre seus pares experiências de construção, negociação e afirmação de suas identidades. As crianças também criam culturas

e, assim como os adultos, estão a todo o tempo, em construção de suas identidades e reconstruindo suas formas de ser, agir e estar.

### **2.1.1 A travesti negra pesquisadora em processo de escolarização: memórias e vestígios de uma infância desviada**

Escrevo como quem deseja reposicionar os olhares sobre as infâncias, verdadeiramente, contribuir para as discussões no campo dos estudos interdisciplinares, de gênero e raça. Busco, aqui, codificar contribuições epistemológicas para transmitir o que venho discutindo sobre crianças trans, em contextos brasileiros. Sem perder de vista que a teoria se constrói um passo atrás da vivência, mas, também, concomitante a ela.

Neste sentido, também cabe dizer que os “nossos passos vêm de longe” (Jurema WERNECK, 2010) e, neste sentido, sob uma escrita com estratégias políticas, que é vivida e, portanto, gestada em razões sentidas. Reticente, seguimos possíveis, numa reelaboração da cartografia do saber<sup>6</sup>, encontro na escrita, portanto, um lugar de cura. Na escrita como lugar de cura, habita o rompimento das mordças e correntes que prendem os nossos corpos, mentes e impedem nossas vozes de se erguer.

Tenho sido influenciada por bell hooks, e, com ela, compartilho experiências similares, principalmente quando escreve “Ensinando a transgredir” (2017, p. 10), e sinalizava que em nossas vidas negras, “aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista”, mas que, também, a academia é um território complexo de disputa.

Deste modo, é a partir da escrevivência que as estéticas, subjetividades e perspectivas afro-brasileiras são inseridas nas novas jangadas da produção do conhecimento, desde o século XX. As nossas escrevivências - conceito elaborado por Conceição Evaristo e vivenciado ao longo da construção da literatura negra a nível global-, ressignifica e devolve, para a sociedade brasileira, à intelectualidade negra em signo de autoridade e quebra de estigmas sociais, como,

---

<sup>6</sup> Ainda na minha primeira graduação tive contato com a ideia de cartografia do saber, utilizo aqui para pensar as lacunas na produção da representação do conhecimento nas ciências. Intento, pensar a cartografia do saber, atrelada à cartografia do poder, onde situa-se a rota epistemológica por onde caminham as narrativas da ciência, que sustenta e ampara um ao outro. A cartografia do saber, neste sentido, é parte de uma realidade omissa que, em função de intelectuais-outros tem sido tensionada a recartografar-se em função do reconhecimento de representações de conhecimentos e saberes outros.

a injúria racial cometida por cientistas cis-euro-brancêntricos do século XIX, que sustentou a falácia da inferioridade racial do povo oriundo de África.

A escrevivência, enquanto conceito e prática, vêm para lançar mão de corpos negros em produção constante e válida, mas, também, advém dos corpos-subjetividades negras. Deste modo, traz à baila um histórico processo de recusa e anulação social das nossas formas de produção, escrita e expressão. Aquela ciência, tida como verdade universal, incontestável, tem se produzido sob pilares de uma falsa neutralidade e racionalidade, dicotomias, binarismos que privilegiam povos e culturas em detrimento de “Outros”.

O processo de escrita dessa ciência, para nós, povo negro, porém, a contradiz, diferentemente, esta é carregada de experiência que compõem as linhas do texto. E, o lugar da escrita é advindo d’um esforço intelectual-ancestral, tendo em mente, que a língua, escrita e falada, até os dias de hoje, é um instrumento de poder (Marcos BAGNO, 1997) usado comumente em benefício da supremacia, dos brancos, construindo uma escrita que dá conta de nos posicionar enquanto sujeitas(es/os). Para fazer contraponto ao ideal cientificista proposto pelas academias tradicionais, tomo emprestado as palavras da bell hooks em ensinando a transgredir, quando enegrece o caráter da teoria, da escrita, como lugar de cura, de libertação:

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada aos processos de autorecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidência é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (bell hooks, 2013, p. 85-86)

Na continuidade, a autora sinaliza que esta teoria, como lugar de cura, é uma investida de quem escreve, a(e/o) sujeita(e/o) que se anuncia enquanto teórica, demanda e produz na teoria um lugar de libertação, de cura. Ou seja, provocamos a teoria como lugar de cura. A teorização, em nome da libertação coletiva, é fundada num espaço de cura, com base em experiências advindas das nossas relações sociais, os significados são construídos ao longo de nossas trajetórias de vida, nesse sentido, a teoria é preenchida de memórias do passado. As memórias são, do ponto de vista da escrita negra travesti, um locus privilegiado de análise, por meio dela, um indivíduo é capaz de tecer narrativas que, ao serem analisadas em contextos mais amplos, são capazes de revelar tramas sociais mais complexas.

Por exemplo, a palavra do povo acrà, o Sankofa, símbolo Adinkra Axante, é pássaro africano de conhecimento ancestral, que posiciona meu olhar para trás, como à sua imagem, e

revela as razões da escrita travesti negra, que se deixa levar dos passos de suas mais velhas, aqui, ler-se a produção teórica sobre experiências de libertação. A ascendência das filhas de África que foram trazidas, forçosamente, para viverem sob regime de escravização no Brasil, por volta de 1500, me fazem perceber que a conquista de uma de nós, travestis negras, representa a continuidade do movimento das coisas. A abertura de precedentes, enquanto avanço na leitura do mundo, concentra um histórico de injustiças anteriores àquele determinado progresso social.

Carrego fortes influências dos povos tradicionais do nordeste brasileiro que como diz a música de Caetano, “sabe a dor e a delícia de ser o que é”, <sup>7</sup>ao viver num cenário político desfavorável ao crescimento dos seus filhos, em suas terras. Me arrisco na áspera região Sul, como migrante nordestina e me refaço num encontro com o meu povo, em outro canto do país.

Meu Ori recebe a influência da correnteza de acadêmicas negras do Brasil, me coloca a defender a dissertação na pós-graduação, causando rachadura nos muros visíveis e invisíveis impostos pela academia, predominantemente sulista-branco-ciscentrada. Nesse sentido, me posiciono possível a partir do brado do movimento negro e do movimento de pessoas trans\*, ambos, do Brasil, que exigem direito a ocuparmos todos os espaços com equidade. Escrevo essa dissertação como quem assina a própria carta de alforria, deste modo, esta escrita é contrária às lógicas de poder e dominação da branquitude<sup>8</sup>, que, por sua vez, ceifa o povo negro do direito de escrever e narrar a própria história.

A produção entre as dissidências às normas acadêmicas, representa o deslocamento de indivíduos que se afirmam donos do local da produção do conhecimento acadêmico-científico, numa narrativa ampla, que, também pode, buscar o encontro de si na história do tornar-se negra (e/o), por sinalizar que é preciso ressignificar o local da escrita acadêmica, para um novo presente, levando a sério às experiências do passado que significam o olhar ao mundo de hoje, é uma flecha que se lança ao futuro. Deste modo, tenho me arriscado na academia, mirando um cenário político repleto de disputas ideológicas, um campo a ser transformado. Da escrita compreendo a força para encerrar a ciência com outras linguagens e narrativas. A escrita negra travesti <sup>9</sup>é capaz de dar um novo sentido às narrativas e leituras sociais. O nosso corpo dissidente

---

<sup>7</sup> Frase extraída da música “Dom de Iludir” do Caetano Veloso.

<sup>8</sup> De acordo com Maria Aparecida Silva BENTO, a branquitude: “é o reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade” (2002, p.163). Assim, à branquitude confere vantagens estruturais aos brancos, beneficiários das desigualdade sociais em detrimento de negros, indígenas e ciganos historicamente prejudicados.

<sup>9</sup> A escrita negra travesti tece os fios da memória coletiva, pois não responde apenas por si, responde ao entrecruzamento das relações de poder-saber, e, neste sentido, abre espaço para a cura no exercício da teorização.

desloca as(os) sujeitas(os) (cis) e as estruturas das instituições de ensino (cisnormativos). Em busca de forças para resistir às adversidades advindas de um país que mais mata pessoas trans e negras, procuro, na escrita, um lugar que é meu, que é de cura como pensa a bell hooks, mas também, um lugar que é nosso por direito.

Em meio ao racismo estrutural, que edifica as instituições no Brasil, produzir requer pôr em prática a politização da memória, dito isto, reafirmo: “a nossa luta também é a luta da memória contra o esquecimento” (Carta da Liberdade, <sup>10</sup>1955). As nossas mais velhas atestam que,

a academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013.p. 273)

Dito isso, é possível transgredir as barreiras que impedem o acesso e permanência na academia, deste modo, acredito ser possível seguir um horizonte da transvivência<sup>11</sup> lado a lado, com a escrita acadêmica.

#### *2.1.1.1 MEMÓRIAS DA INFÂNCIA: PÉRIPLO DAS EXPERIÊNCIAS DE UMA CRIANÇA DISSIDENTE*

A partir das minhas memórias, por exemplo, considero que parte considerável da adolescência, foi de uma política de vigilância, que se fazia constante e atingia os meus desejos, por meio da colonização na construção da subjetividade, da performance e do corpo. Reprender e recusar-se a colonização do corpo-mente, requer travar lutas cotidianas tendo como princípio a ancestralidade e o fundamento Ubuntu: sou porque somos. Neste sentido, a gente se constrói nessa relação de significação de si, do outro e do universo que nos envolve.

---

<sup>10</sup> CARTA DA LIBERDADE (Charter of Freedom) adotada durante o Congresso do Povo, em Kliptown, em 26 de junho de 1955 na África do Sul. Fundamental na luta antiapartheid na África do Sul.

<sup>11</sup> Termo comumente utilizado no âmbito dos movimentos sociais de travestis e transexuais do Brasil, que aponta as vivências sociais, específicas, de pessoas trans e travestis.

É limitado e limitante o pressuposto que homens e mulheres são construções sociais únicas e essenciais de sujeitas (os), que representam as categorias de gênero, existentes na sociedade brasileira. Existem outras categorias de gênero que precisam brotar, sem toxinas e nos campos do conhecimento popular e científico. Por séculos, assistimos e enfrentamos cotidianamente uma ditadura que regula os gêneros no Ocidente. Parte significativa desta construção ideológica, que é compulsória, ganha corpo por meio das expectativas de gênero. As expectativas de gênero são projeções que versam sobre os comportamentos esperados socialmente, ligados à uma noção bio-cultural do gênero, e, tal lógica, não leva em consideração as demais construções de gênero, não normativas, principalmente de corpos afrodiaspóricos.

A estética ocidental contemporânea da mulher é imposta para a mulher cisgênera como norma, prerrogativa natural e, por outro lado, a estética da mulher não possuem às travestilidades e mulheridades trans<sup>12</sup>, são negadas a nós, desde a infância e adolescência. Assim, a complexidade que envolve a construção da identidade negra trans e travesti também envolve a estética e deve ser compreendida. O cabelo é parte notável da nossa expressão estética corporal, também ancestral. Os nossos cabelos são símbolos identitários (Nilma Lino GOMES, 2003, p.174), quando crespos, em nossa sociedade, estão expostos às experiências de preconceito, desde a pequena infância.

Durante minha infância, percebi que o cabelo dos meus irmãos possuíam uma narrativa de valorização, do belo, em oposição ao meu que precisava ser corrigido, cortado na raiz. O cabelo do meu pai se parece com o meu e pouco vi o cabelo dele grande, era e ainda é, bem na raiz. Quando criança, me questionava sempre porque não poderia deixar meu cabelo crescer igual ao dos meus irmãos, porque apenas o meu cabelo deveria ser cortado uma vez a cada mês.

Para ir ao salão, a autoridade dos adultos me faziam rebelar a ponto de, aos gritos, implorar para voltar para casa e prometer me comportar nos moldes de meninos, se não cortassem meu cabelo. Havia uma consciência de que aquele momento era marcado por transgressão às normas sociais, estavam me ensinando a esconder meus traços ancestrais, para me proteger da discriminação social. Ter o cabelo crespo, me fazia sentir culpada por não poder ter um cabelo grande, me incutiram o pensamento de que meu cabelo era feio, que devia ter vergonha dos meus traços negro.

Por vezes, a imaginação era uma forma de alcançar a performance desejada. Imaginava, com uma toalha na cabeça, que eu tinha cabelos longos e, naqueles momentos,

---

<sup>12</sup> As mulheridades trans têm sido uma expressão utilizada pelos movimentos sociais no Brasil, em contestação à ideia de mulher universal, coloca em xeque a ideia de diversidade das mulheres.

performava uma feminilidade a partir da geografia do meu corpo de criança. Sempre que meu irmão ia fazer tratamento de saúde e minha mãe o acompanhava, meus cabelos cresciam sem cortes e o espelho, nesses momentos, exibiam a minha satisfação, sempre usando algo que me lembrava minha mãe, um salto, um vestido, uma pulseira, anel ou batom. Era nela que espelhava a minha beleza feminina negra. Questionava sempre o porquê meu irmão podia “criar” cabelo longo. A certeza criou raiz quando notei que crianças de cabelo liso, sejam meninos ou meninas, poderiam ter o cabelo longo, portanto, eu estava aprendendo com todos esses cortes, que o problema não era o desejo pelo cabelo grande, mas que a impossibilidade de ter um cabelo grande se fazia pela textura do meu cabelo, pois os meus não eram lisos.

Aos treze anos de idade, no dia do meu aniversário, pedi aos meus pais que me deixassem morar em outra cidade. Quando completei quinze anos, uma prima da minha mãe disse que eu era muito esperta e inteligente e me convidou para morar com ela. Assim que abriu as vagas do meio do ano no colégio, foi realizada a minha matrícula, a validação do ingresso se dava pela análise do histórico escolar. No dia seguinte estava eu, sozinha, dentro de um ônibus saindo do interior para estudar na região metropolitana de Salvador, assim, fiz meu ensino médio em Lauro de Freitas-BA.

Sai de uma escola onde conhecia todos os meus colegas, alguns eram da minha família e boa parte desses colegas brincávamos juntos desde a infância e passei a morar numa cidade cheia de novidades e possibilidades. Morei no final de linha de ônibus, o que facilitava a ida à escola que era no centro, a depender da forma como se caminhava dava para fazer esse percurso em cerca de uma hora e meia, andando. Tinha apenas um ônibus escolar por região, direito de todos os estudantes, principalmente de escola pública das periferias da cidade, se perdêssemos o ônibus, nós, estudantes, tínhamos que ir andando ou podíamos pagar meia passagem de um transporte, que não deixava na porta da escola, mas sim, no centro da cidade, depois, tínhamos que andar mais uns quarenta minutos.

O novo colégio do ensino médio era enorme e logo me aproximei do movimento estudantil secundarista. Minhas amigas e amigos do bairro e da escola, eram pessoas iguais a mim, negras (os) e pobres, as pessoas mais desajeitadas da escola. As minhas amigas alisavam os cabelos, minha prima também, posteriormente, alisei o meu também e deixei crescer, sempre cortava o cabelo após três meses de alisado. Sempre que o cabelo começava a mostrar as raízes,

me envergonhava a ponto de me fazer sentir uma ânsia, de não me deixar ser vista com a raiz do cabelo natural, preferia cortar na máquina um.

Na escola nova, as salas de aula tinham televisão, datashow, caixa de som e era grande, apesar de, na época, o sucateamento pelo Estado, das instituições públicas educacionais de ensino médio, estar em voga. A escola tinha poucos recursos físicos e humanos, porém, o modelo de ensino que a escola adotava era, ao meu ver, progressista liberal. A ausência da democracia combinava com o cansaço dos profissionais da educação, para pouco se preocupar com uma “educação libertadora”, de fato. Um ou outro professor(a) arriscava um ensino com capacidade de emancipação moderada.

As aulas de educação física eram ministradas por um professor, ele era casado com a professora de português, ambos conversavam sobre questões pessoais em sala de aula, pertinentes ou não com o conteúdo abordado em aula, de modo a nos fazer sentir de corpo e subjetividade pertencentes àquele espaço. Certa vez, recorde de ter participado de uma aula fora da sala de aula, com o professor de Educação Física. Na turma, a aula de Ed. Física estava em substituição da aula de Língua Portuguesa. Naquele momento, era a segunda aula dele que eu participava, então, já tinha copiado todo o conteúdo do caderno da minha colega. Ele, o professor, aplicou, para nós, uma prova surpresa. A proposta avaliativa surpresa consistia em dois momentos: (1) teórico e (2) prático. Após explicar isso, recebemos uma prova em nossas carteiras e ele pediu que arrumássemos corretamente as carteiras, algo parecido e inspirado na instituição de ensino militar. Naquele momento, os estudantes exigiram que ele revisasse o conteúdo das aulas e em seguida aplicasse a prova para a turma. Assim foi feito, havia estudado pelo caderno da colega e quando entreguei a prova, ele leu em voz alta o meu nome (antigo, naquele contexto eu nem tinha sonhado com o meu nome atual) e perguntou de onde eu era, se eu era estudante daquela turma. Nos conhecemos naquele momento. Na quadra, a parte prática se daria de duas formas, as meninas jogariam vôlei em equipe e os meninos o futebol, também em equipe. Permaneci sentada embaixo de uma árvore até que as meninas me chamaram, mas ele disse que eu não poderia fazer a avaliação, como as demais. Argumentei que não sabia jogar bola e ele me interrogou em voz alta: “você é um homem ou um viadinho?” e em seguida mandou eu entrar no time do futebol, pois aquele seria o único meio de receber pontuação na unidade. Encostei nele e falei que não poderia realizar aquela avaliação porque não tinha as roupas apropriadas, já que, não sabia que teria aula prática. Ainda comentei que não tinha uniforme para jogar futebol na escola (chuteira, meia, bermuda, blusa) como os meninos, ele, novamente, insistiu em me ofender, disse que era desculpa de “boiola”. Ameacei chamar a

diretora da escola para repreendê-lo, ele correu ao portão da quadra e trancou o cadeado mandando eu pular o muro. Todos sabiam que tal gesto era sinônimo de assumir uma suspensão durante dias e naquela altura, não poderia correr o risco de chegar em casa com uma suspensão e fazer minha prima ir à escola, enquanto minha responsável. Comecei a dizer ao professor que ele estava sendo antidemocrático e que estava praticando um ato violento. Naquele momento, não me contive emocionalmente, sob gritos de insultos repetitivos, com demarcação de autoridade, comecei a chorar incontrolavelmente na frente de todos. As estudantes questionaram o professor pela atitude e ele disse que eu não sabia brincar, mandou eu ficar sentada e que posteriormente pensaria em outra alternativa de avaliação. Após ir à diretoria, fui para casa e não pude contar toda a história, pois não era a primeira vez que algo do tipo acontecia e eu sabia que no fim, minhas dissidências seriam reveladas e mais uma vez sofreria retaliações na casa da minha prima, assim como em minha casa. Era um medo de trazer o passado para a vida nova.

Mesmo que sem saber nomear, as violências que atravessaram minha infância e adolescência, sinalizavam que eu deveria agir, seja na negociação ou no conflito. Muitas dessas violências se deram no âmbito do doméstico, por vezes, a casa era local de acolhimento e amor, mas, por outras, o lar, a casa dos meus pais, também representava um lugar de hostilidade e demais reprodução de assujeitamentos, assim como a escola. Esta memória da cultura política doméstica, experienciada durante a infância e adolescência, me silenciava como forma de autocuidado. O silêncio era um modo de me preservar da violência alheia.

Ao longo do tempo tenho aprendido a ressignificar o significado de família, venho construindo famílias em minhas andanças até aqui. E hoje, compreendo a casa de minha mãe, Mariá Reis, como figura central das relações matrilineares que estruturam a minha família nuclear, como um abrigo, um local em que ela me cura. Atualmente, ao andar pela minha cidade, busco encontrar vestígios de lugares, cheiros, pessoas e lembranças de momentos que ali vivi e que carrego na memória. A pacata cidade não parou no tempo e por isso, assim como eu, as pessoas, as casas, também mudaram e isso distancia as pessoas umas das outras.

A dissidência de gênero é agressiva para defensores da normatividade cisgênera e também distancia pessoas, mesmo aquelas que em dado momento construíam laços de solidariedade e afeto. Muitos chefes de família da minha cidade, que me viram crescer, logo quando regressei para casa após a transição de gênero quando passava por eles, fingiam não

perceber a minha existência nos lugares, não por desconhecimento do meu corpo-identidade, mas por não conseguir acompanhar a frequência de uma travesti sem se esbarrar na fronteira da transfobia e isso nos impede de tecer relações e construir afetos, em contextos de discriminação. A transfobia é tão perversa e o que conhecemos sobre ela já foi decodificado de um modo tão sensível, que é capaz de se revelar num olhar: seja de aversão, ódio ou medo.

Voltando às experiências do ensino médio, último ano no colégio, vésperas para fazer o exame nacional do ensino médio, sistema de avaliação para inserção no ensino superior público e, também, privado do Brasil. Certa vez, a experiência de discriminação me impulsionou a realizar aquele exame previamente, a fim de conhecê-lo e defini-lo, como meta. Uma delas foi protagonizada em sala de aula, com o professor do ensino médio.

O professor insistia em não atualizar os seus métodos tradicionais de ensino, mantendo, rigorosidade, autoridade e disciplina, durante suas aulas. Em uma das últimas aulas do ano, ele não conseguiu “prender” a atenção da turma, também, utilizava, enquanto exclusivos recursos de sua aula: o giz, o caderno e o quadro. Seu roteiro de aula era o mesmo ao longo do ano: parte da aula ele explicava os conteúdos teóricos e na segunda, aplicava exercícios para copiarmos do quadro, o que estava no papel, que era encontrado na internet. Neste dia, enquanto boa parte da turma interagiam entre si, em festividade, outres copiavam o que ele estava escrevendo. Em dado momento, recordo que ele se recusou a continuar a aula, sentou-se e lá ficou até ser questionado por mim sobre o porquê de ter parado a aula. Me lembro a “cara” de desprezo quando ele nos olhou rindo, dizendo que o salário dele cairia na conta dando aula ou sentado, assim, nos observando. No entanto, ele conseguiu me fazer chorar quando me respondeu dizendo que também não valeria a pena dar aula, se naquela sala as meninas ficariam grávidas, as que já não estavam ou já tinham filhos, outros, entraram no crime, com sorte não morreriam e, um ou dois alunos, entrariam na universidade e, também, com sorte, terminariam a graduação, mais ninguém, chegaria ao mestrado.

Naquela turma, majoritariamente de estudantes negras, jovens negros, dos bairros periféricos. Havia uma grande diversidade de estudantes, mas a turma não passava de 30 alunos. O garoto branco da sala era viciado em drogas, videogames, festas e sanduíches naturais. A garota branca não acreditava no ensino, já havia repetido de ano, uma por assiduidade/faltas e outra por nota. Esses riram e minhas amigas e eu ficamos perplexas e com receio de sermos nós, as vítimas daquele prenúncio, parecia que ouvíamos a voz de nossos medos, a sina do povo pobre, virar a base que alimenta o sistema selvagem capitalista.

Anos depois voltei na mesma escola, junto com o movimento estudantil atual da cidade. Havia entrado na universidade e fui convidada para apoiar a manifestação dos estudantes, contra o sucateamento do prédio da escola. O movimento me tinha como uma das alunas que atuava no movimento de minha época no colégio. Busquei saber de todos os professores e, evidentemente, fui atrás do professor de geografia, dei boa tarde e perguntei se ele se lembrava de mim. Havia se passados dois anos apenas, mas ele já estava diferente, mais velho, porém, eu estava com o cabelo *black power*, usando brincos, maquiagem e numa performance não binária de gênero. Ele me estranhou, mas lembrou-se de mim, sempre me chamava de “lerdo pra copiar” e eu dizia que iria processar ele, rimos dessas recordações. Contei que estava na universidade pública e, ele, me parabenizou.

O contexto de trabalho também era violento para ele, que precisava acreditar na missão de professor e entender, quiçá, que o Estado lucrava com o cansaço que causava a ele. Do meu lado, tinha a minha família apostando tudo para eu realizar os meus sonhos, mas nem todos os colegas tinham uma família que apoiava seus sonhos (quais eram os sonhos delas/deles mesmo?). A maioria deles tiveram seus sonhos cancelados pelo racismo estrutural e seguiram a descrição que o professor outrora reproduziu. Fiz dois pré-vestibulares durante o ensino médio, ambos públicos e com professores bem capacitados, o Universidade Para Todos (chamado de PT), pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual da Bahia, e o Oficina de Cidadania, um projeto social que oferecia aulas com professores voluntários. Ambos tiveram processos seletivos.

Estudava no terceiro ano do ensino médio pela manhã, no Para Todos pela tarde e no Oficina, pela noite. Durante um ano, meu percurso foi do final de linha de Vida Nova, bairro em que residia, para o colégio no centro da cidade, depois, do colégio em que funcionava o Para Todos, no bairro do Imbuí, em Salvador e durante a noite, pegava o transporte para o Oficina, que era no instituto de Oceanografia - IGEO/Universidade Federal da Bahia-UFBA. Retornava para casa por volta das 22 horas e no outro dia tudo recomeçava. Nas nossas trajetórias de vida educacionais o ensino sempre foi uma conquista coletiva, sob lutas diárias e árduas.

Fui aprovada em Bacharelado em Humanidades na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira-UNILAB/Campus dos Malês, em São Francisco do Conde-BA. Me apaixonei pelo projeto da instituição, pois, levavam a sério as problemáticas vivenciadas pessoas negras em sua proposta de universidade. Meu pai desejava uma médica,

minha mãe uma advogada e eu estava encantada por um curso que não me levaria a nenhum dos dois caminhos. Fui na instituição me matricular sozinha, como a maioria daquelas(es) que viriam ser meus colegas.

Minha inserção no ensino superior se deu por meio de políticas de ações afirmativas, as cotas. Na minha família, apenas eu e minha mãe tem ensino superior, ela foi cotista na Universidade Estadual da Bahia, logo no início, quando as cotas foram implementadas naquela instituição, no interior da Bahia. Na minha primeira graduação, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/Campus dos Malês), entrei como estudante de escola pública/baixa renda. Minha segunda graduação, Licenciatura em Pedagogia, que compreendia uma segunda etapa de formação, não obrigatória. Atualmente, encontro-me no mestrado no programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina e, entrei como cotista Travesti. Partindo do contexto apresentado, invisto em novos enredos teóricos e práticos, não neutro, consciente das falácias e injustiças produzidas sobre o corpo e subjetividade negra trans\*<sup>13</sup> nas academias brasileiras.

### **3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO SOBRE CRIANÇAS TRANS: APROXIMAÇÕES, AUSÊNCIAS E DESENCONTROS**

Interessa-me, nesta seção, evidenciar um mapeamento sobre a produção de pesquisas direcionadas à infância, gênero e raça, em contextos brasileiros, para realizá-lo, segui os procedimentos descritos a seguir.

Em um primeiro momento, identifiquei as pesquisas apresentadas nos últimos cinco anos, na Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisadores em Educação). Considerei, para isso, as apresentações de trabalhos da 35<sup>a</sup> à 38<sup>a</sup> reunião científica nacional, realizadas entre os anos de 2012 a 2017. Foram selecionados Grupos de Trabalho que tinham algum tipo de relação com o tema da pesquisa em questão, sendo assim, foram mapeados trabalhos apresentados no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos, GT21 - Educação e Relações Étnico – Raciais e, GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação. No quadro 1, abaixo, é possível compreender a organização realizada, por GT:

---

<sup>13</sup> A partir deste momento, o texto abandona a fórmula restrita do genérico masculino “o” ou o para binário “a/o” e passa a adotar o genérico fluido “e”, apostando na versatilidade e respeito às/es/aos leitores.

<b>Quadro 1: Total de apresentações de trabalhos no GT 07, GT 21 e GT23 na ANPED, nos últimos cinco anos.</b>				
<b>REUNIÃO</b>	<b>GT-07</b>	<b>GT-21</b>	<b>GT-23</b>	<b>Total da reunião</b>
35 <sup>a</sup>	14	16	14	44
36 <sup>a</sup>	12	14	14	38
37 <sup>a</sup>	9	23	23	52
38 <sup>a</sup>	17	21	21	59
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Por meio do quadro exposto, acima, é possível verificar que foram encontradas 54 apresentações de trabalho no GT-07, 72 apresentações de trabalho no GT-21 e 72 apresentações de trabalho no GT-23, totalizando 198 trabalhos, apresentados em cinco anos, ou seja, nas quatro últimas reuniões científicas da ANPED.

Posterior à identificação e mapeamento iniciais, empenhei esforços para agrupar os trabalhos apresentados a partir dos seguintes descritores definidos previamente, foram eles: “Infância(s)”, “Gênero(s)”, “Raça(s)”, “Trans” e “Criança(s)”.

Ao listar todos os 198 títulos das apresentações, conforme demonstrado, foi realizado um cruzamento entre os descritores, a fim de aproximar as produções que tinham temáticas relacionadas ao interesse da pesquisa. Dessa, foi possível a construção do quadro abaixo:

<b>Quadro 2 - Apresentação de trabalhos na ANPED que interessam esta pesquisa</b>				
<b>REUNIÃO</b>	<b>GT-07</b>	<b>GT-21</b>	<b>GT-23</b>	<b>Total da reunião</b>
35 <sup>a</sup>	6	1	4	11
36 <sup>a</sup>	6	1	6	13
37 <sup>a</sup>	4	3	12	19
38 <sup>a</sup>	7	2	12	21
<b>Total por GT</b>	<b>23</b>	<b>7</b>	<b>34</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Por meio do quadro, é possível verificar que ocorreu uma diminuição significativa em relação ao quantitativo de trabalhos, que apresentaram, em seus títulos, algum dos descritores elencados. Entre os resultados, foi possível identificar 23 apresentações de trabalho no GT-07, 7, apresentações de trabalho no GT-21 e, 34 apresentações de trabalho no GT-23. Assim, do total de 198 trabalhos, inicialmente mencionados e, por meio da delimitação de interesse por título, restaram 64 trabalhos.

Em posse dos trabalhos apresentados nos anos dos GTs da ANPED visitados, me empenhei em analisar o resumo de cada um, com o objetivo de encontrar, nos mesmos, pelo menos um dos cinco descritores definidos e que pudessem estabelecer alguma relação com a dissertação, seja em relação aos conceitos, metodologia, objetivos, etc. Segue abaixo, conforme, distribuídos por Número de Reunião e por GT:

<b>Quadro 3 – Total de apresentações de trabalhos na ANPED analisados</b>				
<b>REUNIÃO</b>	<b>GT-07</b>	<b>GT-21</b>	<b>GT-23</b>	<b>Total da reunião</b>
35 <sup>a</sup>	1	0	0	1
36 <sup>a</sup>	0	0	1	1
37 <sup>a</sup>	2	0	1	3
38 <sup>a</sup>	2	0	1	3
<b>Total por GT</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>Total: 8 trabalhos</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Com base nos quadros apresentados acima, podemos observar que, a partir da leitura dos resumos e o cruzamento com os cinco descritores definidos para o mapeamento, foram eliminados 56 trabalhos, restando apenas 8 trabalhos. Ainda, também é possível verificar que foram encontrados 54 trabalhos do GT-07 e apenas 5 versam sobre conteúdos que tinham algum interesse para a pesquisa, dos 72 trabalhos no GT-21, nenhum correspondia aos interesses já citados e, dos 72 trabalhos do GT-23, apenas 3 trabalhos se aproximavam do interesse dessa investigação.

Abaixo, segue os trabalhos, com leitura na íntegra:

QUADRO 4 - DO MAPEAMENTO NA ANPED

<b>35ª Reunião Nacional da Anped - Porto de Galinhas/out 2012</b>		
<b>GT 07</b>		
<b>Referência Bibliográfica</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Resumo</b>
Romilson Martins Siqueira – PUC- Goiás	DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO: POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E CRIANÇA	<p>O presente trabalho discute em que medida as concepções de infância e criança têm sido constituídas contemporaneamente no campo da Educação e da Psicologia. Portanto, analisou a produção bibliográfica de 10 grupos de pesquisa ligados a estes campos e inscritos no Diretório do CNPq. Mas porque estudar o sentido e o significado destas concepções? Porque as palavras são realidades lógicas e históricas. Nos seus sentidos e significados, são sínteses produzidas por objetivações humanas em condições históricas</p> <p>Determinadas e, enquanto tal, revelam ou velam intencionalidades, direções, projetos. Desta forma, as análises e os resultados deste estudo apontam para: a ausência do tema da subjetividade, a presença de riscos que envolvem reducionismos, a presença do recorte da identidade pelo Direito, a presença de uma epifania da criança na exacerbação do protagonismo infantil, a ausência da tensão entre natural-biológico e social-histórico e</p>

		ausência do debate sobre o desenvolvimento da criança. Portanto, considera-se que, sem a apreensão daquilo que se entende por infância e criança no campo da relação entre lógico-histórico e das condições concretas e objetivas que produzem os padrões de sociabilidade, a infância, a criança e a subjetividade continuam abstratas.
--	--	--

<b>36ª Reunião Nacional da Anped - Goiânia/out 2013</b>		
<b>GT 23</b>		
<b>Referência Bibliográfica</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Resumo</b>
Dayana Brunetto Carlin dos Santos – UFPR	A ESCOLA COMO EMPREENDIMENTO BIOPOLÍTICO DE GOVERNO DOS CORPOS E SUBJETIVIDADES TRANSEXUAIS	A partir de uma questão contemporânea sobre o acontecimento da transexualidade na escola, este texto se propõe a dialogar com alguns conceitos de Michel Foucault para pensá-la por meio da invenção do dispositivo da sexualidade, de um de seus deslocamentos – o dispositivo da transexualidade, bem como sobre os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governamento dos corpos e subjetividades trav e trans. Problematisa também a utilização do Nome Social por travestis e transexuais nos estabelecimentos de ensino no que se refere ao paradoxo inventado que por um lado é visto como uma conquista, pelos movimentos sociais identitários e, por

		<p>outro, compreendido como uma estratégia biopolítica de governo e controle dos corpos e dos processos de subjetivação dessas/es personagens. Por fim, apresenta uma provocação em relação à invenção de possibilidades de escape dos agenciamentos biopolíticos da escola.</p>
--	--	--

<b>37ª Reunião Nacional da Anped - Florianópolis/out 2015</b>		
<b>GT 07</b>		
<b>Referência Bibliográfica</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Resumo</b>
<p>Cibele Noronha de Carvalho – UFMG</p>	<p>PALAVRÃO É TUDO QUE TEM NO CORPO DE DEUS UM ESTUDO SOBRE O OBSCENO DAS CRIANÇAS</p>	<p>Discutiu-se a apropriação que as crianças fazem, por meio de músicas, parlendas e de informações acerca da sexualidade interditas pelos adultos. Objetivou-se investigar como e por que as crianças compartilham um conjunto de saberes sobre a sexualidade constituindo uma—cultura obscena infantill por referência do conceito. O trabalho se situa no campo da Sociologia da Infância, operando com os conceitos de—reserva simbólica de Sarmiento,—reprodução interpretativall de Corsaro, —folclore obsceno das crianças do historiador e etnólogo Claude Gaignebet. O recurso metodológico utilizado foi a análise do</p>

		<p>cotidiano escolar de crianças, tendo como procedimentos de coleta de dados a observação não estruturada com registro em diário de campo, o registro fotográfico de grafitos em portas de banheiro e carteiras e entrevistas informais com professores e alunos. Concluiu-se que o folclore obsceno infantil pode ser compreendido como uma resposta adaptativa das crianças às proibições de uma administração simbólica da infância socio-historicamente variável. Por se tratar de um estudo de caso, credor das especificidades do grupo em questão, tais conclusões não poderão ser universalizadas, tampouco esgotam as possibilidades de outros modos e outras razões.</p>
<p>Raquel Gonçalves Salgado – PPGEduc/UFMT Carmem Lúcia Sussel Mariano – PPGEduc/UFMT Evandro Salvador Alves de Oliveira – UMinho/Portugal</p>	<p>ENTRE A INOCÊNCIA E O PROFANO: A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA</p>	<p>A infância como tempo da inocência é uma das imagens seculares na qual se fundam as concepções da vida humana, de sujeito e de mundo na cultura ocidental. Neste trabalho, considera indispensável o debate, no campo da educação, sobre as imagens sociais da infância, muitas vezes paradoxais, que circulam na escola e nos discursos públicos, e trazem ora a inocência como moldura, ora a sexualidade como o elemento violador dessa sacralização e valor da cultura do consumo. Na virada do século XXI, esse</p>

		<p>debate ganha muitos vieses na pesquisa acadêmica, ora tende à proclamação de uma possível “morte” da infância, ora afirma novos mapeamentos simbólicos da infância contemporânea, com o redesenho de suas fronteiras com a vida adulta. As reflexões ancoram-se, também, em uma pesquisa com crianças de uma escola de Educação Infantil. Na cultura midiática, o “profano” – discursos que dão visibilidade à sexualidade – entra na escola sem pedir licença. Mais do que proteger as crianças, cabe educá-las a se apropriarem dos signos da mídia pelo viés da crítica e da criação de culturas que não permaneçam encerradas na moldura da lógica do consumo.</p>
--	--	---

**37ª Reunião Nacional da Anped - Florianópolis/out 2015**

<b>37ª Reunião Nacional da Anped - Florianópolis/out 2015</b>		
<b>GT 23</b>		
<b>Referência Bibliográfica</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Resumo</b>
<p>Dayana Brunetto Carlin dos Santos – Doutoranda – PPGE/UFPR</p>	<p>CORPOS E SUBJETIVIDADES TRANS* NA ESCOLA E NOS MOVIMENTOS SOCIAIS: A REINVENÇÃO DAS</p>	<p>A partir de uma questão contemporânea sobre o acontecimento da transexualidade, da travestilidade e da transgeneridade na escola, este texto se propõe a dialogar com alguns conceitos de Michel Foucault para pensar a reinvenção das normativas que regulam a presença trans* na escola. Se por</p>

	TENTATIVAS DE CAPTURA POR MEIO DAS NORMATIVAS OFICIAIS	um lado tais normativas constituem-se em conquistas importantes dos movimentos sociais, por outro talvez reinventem mecanismos de controle biopolítico dos corpos e das subjetividades trans* na instituição escolar. Analisa também os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governo desses processos de subjetivação, problematizando a utilização dos espaços coletivos da escola e do nome social por pessoas trans*, maiores e menores de 18 anos. Apresenta, ainda, uma discussão teórica sobre as potencialidades produtivas do Transfeminismo, movimento que se reivindica “pós-identitário” e que propõe pensar o feminismo pela perspectiva trans*.
--	--	---

**38ª Reunião Nacional da Anped - São Luís do Maranhão/out 2017**

**GT 07**

<b>Referência Bibliográfica</b>	<b>Título da Publicação</b>	<b>Resumo</b>
Aline Helena Mafra-Rebelo – UFSC Márcia Buss-Simão - UNISUL	FORMAS REGULATÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RETRATOS A PARTIR DA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS	Este texto apresenta as contribuições de uma pesquisa, em nível de mestrado, que assumiu como problemática investigar as formas regulatórias inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil de uma rede pública municipal a partir do ponto de vista das crianças. Para tanto, ressaltam-se os

		<p>caminhos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa e os aspectos principais que sobressaíram nas duas categorias de análise em diálogo com estudos da Sociologia da Infância, de Boaventura de Sousa Santos e de uma Pedagogia da Infância. Na categoria denominada “Formas regulatórias da instituição”, evidenciou-se elementos sobre o processo de inserção das crianças novatas em regras da instituição. Já na categoria intitulada “Como as crianças vivem as regras no Grupo/4/5”, destacaram-se as atividades dirigidas como eixo da prática pedagógica. Os dados gerados revelam que há regras elaboradas para as crianças de todos os grupos da instituição de educação infantil que visam organizar o cotidiano educativo, às quais as crianças são submetidas de forma hierárquica. Contatou-se também que, constrangidas às imposições de regras elaboradas pelos adultos, as crianças ora reproduzem ora subvertem essa lógica e manifestam seus desejos, explicitando seus universos culturais.</p>
--	--	---

Tarcia Regina da Silva – UPE	<p>QUE COR É A MINHA COR? A AUTOIDENTIFICAÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Nesse artigo, retomamos a questão da autoidentificação racial para observar, após a implementação da Lei no 10.639/03, como em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede do Recife vinte e seis crianças do Grupo IV, entre 4 e 5 anos, fazem a sua identificação racial num contexto escolar que as incentiva a reeducação das relações étnico-raciais. Reconhecendo que as crianças são protagonistas sociais, bem como sujeitos de direitos, propusemos que elas fizessem seu autorretrato e a partir dele expressassem a sua cor. Nesse contexto, visibilizamos que as crianças estão aptas para se nomearem racialmente, pois apesar de não fazerem uso dos termos utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, nem dos termos empregados no Censo Escolar proposto pelo Ministério da Educação, elas se aproximam bastante das categorias comumente utilizadas pela população brasileira. Logo, defendemos que sejam propostas metodologias que oportunizem as vozes das crianças sobre as suas percepções raciais.</p>
------------------------------	--	---

**38ª Reunião Nacional da Anped - São Luís do Maranhão/out 2017**

**GT 23**

Referência	Título da Publicação	Resumo
------------	----------------------	--------

Bibliográfica		
Renata Aparecida Carbone Mizusaki - UFMT Cleomar Ferreira Gomes - UFMT	EXPERIÊNCIAS DE IDENTIDADES DE GÊNERO: CORPO BRINCANTE EM ESPAÇOS INSTITUCIONAIS – ENTRE BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E OUTRAS HABITAÇÕES LÚDICAS	<p>As práticas institucionais na Educação Infantil, direcionadas ao trabalho com as relações de gênero, junto às crianças, devem ser um dos eixos centrais na proposta pedagógica desta modalidade educativa, ancorada nos princípios éticos, estéticos e políticos, principalmente, por se tratar, neste tempo de vida, de um momento privilegiado de construção identitária. Diante disso, imersas em uma cultura marcada por uma tradição patriarcal e por relações desiguais entre homens e mulheres, as crianças devem ter oportunidades ampliadas e experiências inovadoras vivenciadas em que se sintam motivadas e seguras em intervir cultural e socialmente, a partir de novas perspectivas que superem preconceitos cristalizados historicamente. Nessa direção, este texto apresenta uma pesquisa, em andamento, que busca compreender os modos pelos quais as crianças constroem experiências de identidades de gênero, em contexto institucional, especialmente durante as brincadeiras e jogos, através de uma leitura de inspiração etnográfica, que utiliza a observação direta de pré-escolares (Pré-I e Pré-II), a entrevista semiestruturada e o registro fotográfico como possibilitadores da interpretação desse fenômeno.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Os trabalhos mapeados foram lidos e analisados. De antemão, informo que nenhum dos 198 trabalhos mapeados nos últimos cinco anos da reunião científica anual da ANPEd, nos GT's contém a temática: crianças trans. Todavia, em 8 (oito) trabalhos lidos, em sua íntegra, se aproximavam de alguma maneira a temática desta dissertação.

Entre os trabalhos, foi realizada a leitura do texto “Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança” (Romilson Martins SIQUEIRA, 2012) do GT-07, que discute as concepções de infâncias e de criança no Brasil. Discute-se as infâncias enquanto concepção, a partir de propostas oriundas do local da adultez, do projeto social de determinados períodos históricos (IDEM, p.3). A partir da leitura do texto, é possível perceber como forma para compreender as vivências das crianças, a universalização das experiências, a partir de um determinado grupo de crianças. Sobre os conceitos utilizados, foi possível identificar infâncias e crianças, enquanto ser histórico, social, de direito, sujeito e ator social (IDEM, p.10). Está presente, também, as crianças enquanto sujeitos concretos e com potências, reconhecidas enquanto construtoras de cultura, no entanto, são experiências de crianças universalizadas a partir das normas cisgêneras, não são as crianças trans e travestis. Neste sentido, para estas últimas, tudo indica que estão sendo negadas, esquecidas, não é o recorte de escrita. Há silêncio dos estudos da infâncias e da criança em relação às crianças trans, uma abstração no tocante às suas existências, um desconhecimento histórico em relação às mesmas e suas experiências sociais, ou seja, há uma negação cultural em torno das formas de significação de si, do outro e do mundo.

Outro exemplo é o texto “Entre a inocência e o profano: a sexualidade na infância contemporânea” (Raquel Gonçalves SALGADO, Carmem Lúcia Sussel MARIANO e Evandro Salvador Alves de OLIVEIRA, 2015), do GT-07, que discute a imagem sacralizada da infância enquanto tempo de inocência, apontando que a sexualidade se distancia do imaginário socialmente construído sobre infância, a fim de tornar profano a relação dela com a sexualidade. A priori, havia compreendido que sexualidade, na pesquisa, seria trabalhada no sentido específico do desejo, pertença e identidade (hetero, homossexual, bissexual e etc), mas, a sexualidade, foi tratada de um modo mais próximo aos sentidos da expressão do corpo, dos sentidos da corporeidade, da significação cultural do biótipo do humano. Os autores, em relação a literatura utilizada apresentam a história da infância, conforme Philippe Ariès (1981), também, apresentam argumentos escritos por Michel Foucault (2006), no que tange ao sistema poder-saber-prazer quando trabalha com a história sobre a sexualidade. Outro marco

importante, neste texto, são os argumentos de Postman (1999), citado para destacar a derrubada da infância moderna, com o advento da tecnologia, a exemplo da televisão, que democratiza os conteúdos para adultos e crianças, diferentemente da tipografia que se destina ao público mais restrito, letrados. Também, foram apresentadas análises de uma pesquisa com crianças de contexto escolar, com o foco em referências culturais para as crianças, por meio de entrevistas sobre uma música, viralizada na turma, chamada de “Ela é top”. Por meio de entrevistas, alguns pontos foram elencados como requisito para a visibilidade ao que significava “ser top”, trocando em miúdos, seria a imagem de um “corpo feminino, magro, esbelto e sensual, de vestido curto” (Raquel Gonçalves SALGADO, Carmem Lúcia Sussel MARIANO e Evandro Salvador Alves de OLIVEIRA, 2015, p.11). Compreendo que uma trama social mais ampla, sobre estética e beleza na contemporaneidade, está sendo revelada por essas crianças, quando explicitam os requisitos para se considerar “top”.

A infância é uma construção moderna, fundada sob medida na perspectiva da inocência (IDEM, p.13) que, aos olhos da sociedade, as questões que envolvem a sexualidade, são vistas como “fora da infância” (IDEM, p.12). E, neste sentido, é importante ressaltar sobre os discursos que se constroem em torno da mesma,

Em especial sobre a questão da sexualidade de crianças e jovens tanto a Convenção quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não a contemplam pela ótica do “direito a”, mas sim somente na perspectiva do “direito de” serem protegidos contra o abuso e a exploração em especial sobre a questão da sexualidade de crianças e jovens tanto a Convenção quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não a contemplam, pela ótica do “direito a”, mas sim, na perspectiva do “direito de” (IDEM, idem).

Neste sentido, a discussão trazida no artigo versa sobre a proteção da criança em relação à violação de direitos, o que não significa tutelar a criança e distanciá-la de sua corporeidade, expressão e apropriação de artefatos culturais, como, por exemplo, a sexualidade. Essa discussão atravessa aquilo que é de outra ordem, por ser do cotidiano. Implica discutir a respeito da apropriação e compreensão das crianças em torno da cultura, da construção cultural e expressão de seus corpos.

Ao trazer essas discussões pensando as identidades trans\*, do contexto cultural brasileiro, vejo um discurso que captura as crianças trans, sobretudo, por serem crianças, mas que somadas ao contexto, a realidade social, apresentam desdobramentos específicos, me refiro às singularidades, em relação à adultez.

A concepção de infância e crianças, por meio do olhar ao profano, às situam enquanto estranhas, anomalias sociais, sujeitas(es/os) nocivas(es/os) ou inocentes demais que precisam ser vigiadas e corrigidas, deste modo, são ignoradas em suas necessidades, em seus direitos, desejos, identidades, subjetividades e de expressão de gênero, são vestidas a partir das normas de gênero e sexualidade.

O conceito de administração simbólica da infância, desenvolvido por Sarmiento (2004) e presente no trabalho, “Palavrão é tudo que tem no corpo de deus, um estudo sobre o obscuro das crianças”, elaborado por Cibele Noronha de Carvalho (2015), mesmo sem direcionar esforços, responde aos feixes de opressão direcionados às crianças trans enquanto sujeitos de infâncias. Este conceito de Manuel Jacinto Sarmiento (2005) se faz presente na vida das crianças trans, de modo a desempoderá-las de suas próprias identidades de gênero, atuando por meio da repressão de seus desejos, direitos e possibilidades de constituição de si, de forma positivada.

Ainda, neste texto, indagações me enlaçam em relação à operacionalização do conceito de reprodução interpretativa (William A. Corsaro, 2009), assim, me interessei em conhecer como uma criança trans, de hoje, cria e reinterpreta as construções sociais de gênero e raça. Levanto minha hipótese de que havia, na sociabilidade delas, uma criação de laços de solidariedade, que as permitem reelaborar as fronteiras culturais das normas de gênero.

Nesta direção, no texto “Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças” (Aline Helena Mafra RABELO e Márcia BUSS-SIMÃO, 2017), as autoras concluem, por meio de uma pesquisa empírica com crianças da Educação Infantil, que as crianças mais velhas aprendem um conjunto de estratégias impostas pela instituição, a fim de garantir a ordem e conter o caos, mas, também, para garantir a organização da instituição. As crianças mais velhas acabam por cumprir com a função de inserir as crianças novatas, recém chegadas no ambiente, para cumprir suas funções sociais.

Ainda, as autoras apresentaram um percurso metodológico que se aproxima da postura ética que perspectivou nesta pesquisa com crianças, conforme será possível perceber nas próximas seções, ou seja, aquelas que perpassam pelo assentimento e consentimento por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa, cito, autorização das crianças e de seus responsáveis legais, para realização da experiência de campo. Uma outra postura semelhante que busco alcançar, presente na produção da pesquisa empírica deste trabalho, é da autorização para utilização do nome da criança na dissertação, garantindo, assim, a identidade da criança registrada (p.4).

Outro ponto que me chamou atenção neste texto, foi a metodologia utilizada no estudo, trata-se de registro fotográfico, realizado durante a pesquisa e, posteriormente, entregue às

crianças, enquanto retorno da pesquisa. Se tratando de achados e metodologias, me interesse, também, pelo trabalho “Que cor é a minha cor?” a autoidentificação racial das crianças na educação infantil” da autora Tarcia Regina da Silva (UPE), que destaca a percepção das crianças sobre as questões raciais (Idem, 2017, p.2) e informa que,

As pesquisas que tratam de autotransclassificação racial reforçam que os declarantes, em geral, recorrem a muitos termos, extrapolando os utilizados pelo IBGE (branco, preto, pardo e amarelo). Com as crianças não foi diferente. Elas utilizaram um vocabulário com o seu universo, assim como expressaram, de forma rica e multicolorida, a sua identificação racial; fato também evidenciado na pesquisa de Fazzi (2006) e Trinidad (2011), da mesma maneira que associaram a cor a outras características físicas (Regina SILVA, 2017, p.3)

Por meio de narrativas recolhidas através de desenhos produzidos pelas crianças, autorretratos, a autora conseguiu destacar que as crianças brancas sentem-se confortáveis para apreciar a sua cor, já, aquelas que se aproximam da identificação enquanto pardas demonstraram dificuldades na autoidentificação racial, indicando um degradê de cores para se classificar. Os meninos negros, apresentaram um mal-estar e as meninas, ao contrário, apreciaram sua autoidentificação, por meio do pertencimento étnico-racial (IDEM, p.15).

Um outro trabalho que apresenta uma forma lúdico de gerar dados a partir das crianças, intitula-se “Experiências de identidade de gênero, corpo brincante em espaços institucionais - entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas” (Renata Aparecida Carbone MIZUSAKI e Cleomar Ferreira GOMES, 2017) que, apesar de ser uma pesquisa em andamento, traz a questão da construção da identidade de gênero, dentro das instituições de educação infantil e busca compreender, por meio de entrevistas, os modos dessa construção identitária, durante as brincadeiras e atividades didático-pedagógicas. De acordo com as autoras:

O corpo que brinca, que movimentada a ciranda da cultura, traz para a vida infantil uma nova relação com a identidade. Na medida em que brinca, que se transporta para outras possibilidades, outros mundos, a criança recria a realidade que a cerca, dotando-o de outros sentidos, vivenciando outros corpos, outras linguagens, outros discursos, outros encontros. (IDEM, p.09)

Neste contexto do universo lúdico infantil, temos pistas para compreender em quais condições as crianças trans experienciam a identidade de gênero dentro da Educação Infantil.

Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2013) não trata sobre crianças, porém ao escrever sobre transexualidade, compreende que “os saberes produzidos pela psicologia e biologia sobre experiência transexual funcionaram juntos, produzindo poder e controle, na criação do diagnóstico da/o transexual verdadeira/o. O sujeito transexual, surge na história como um “doente mental”. (p.6). Segundo a autora, o conceito de transexuais surge na modernidade, carregado de discurso biomédico e jurídico, importando as experiências de sujeitas (es/os) para um lugar aquém, um Outro, fora da normalidade. Para pensar a transexualidade na escola, uma instituição moderna, cito Dayana Santos (2013, p.8), quando afirma que as escolas “não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar, a norma heterossexual”, cabe destacar que a esta norma heterossexual é, por si mesma, cisnormativa, mesmo havendo uma possibilidade de reinterpretação da norma heterossexual no contexto de vivências transcentradas.

Dito isso, as instituições de ensino precisam desenvolver estratégias políticas e pedagógicas, para garantir que grupos, considerados marginalizados pela sociedade, permaneçam nas escolas. Diante das reivindicações dos movimentos sociais de travestis e transexuais no Brasil, conquistamos o reconhecimento do uso do banheiro e do nome social a partir da autopercepção de gênero de cada pessoa. Tais conquistas se valeram do reconhecimento de pessoas trans\* e travestis, como sujeitas(es/os) de direito. Todavia, a ausência de normativas que garantam/fiscalizem o uso do nome social por parte das crianças trans nas instituições de ensino, constrange o direito ao reconhecimento de suas identidades de gênero enquanto sujeitas (es/os) de direito,

a não obrigatoriedade da autorização de mãe, pai e/ou responsável para a utilização do nome social na escola, sem limite mínimo etário, parece representar a ampliação do acesso à escola. No entanto, pode-se perceber uma reivindicação dos mecanismos biopolíticos de controle dos corpos e das subjetividades trans\* na educação (Dayana SANTOS, 2013, p.6)

Há um esforço institucional de burocratizar o alcance aos direitos das crianças trans, neste sentido, algumas crianças trans da realidade brasileira estão sendo distanciadas do alcance ao direito do uso do nome social, tendo que passar por psicólogos e juizes para validarem a veracidade de sua identidade de gênero. Estão exigindo das famílias das crianças trans laudos de profissionais da saúde e ação judicial, a fim de garantir o direito ao nome social e uso dos banheiros conforme suas identidades de gênero nas instituições de ensino. Mesmo com o

avançar do pensamento e discurso legal sobre sujeitos trans no Brasil, acusam em instituições o desconhecimento de princípios dos direitos básicos voltados à cidadania trans.

Avançar nos estudos com crianças, é reconhecer as crianças trans enquanto sujeitos de direito e que ainda não estão tendo alcance dos seus direitos plenos enquanto cidadãs, invisibilizadas e tão pouco ouvidas do local de suas experiências e do reconhecimento identitário de gênero. A anulação da presença de crianças trans está posta nos resultados apresentados por meio deste mapeamento da produção. Por exemplo, foi possível discutir transexualidade, a partir da experiência de adultas(os), discutir raça, gênero e infância, via criança cisgênera. Não alcançamos o patamar epistêmico de discutir as transexperiências na infância, realizadas por meio das crianças trans, enquanto informantes principais da construção do saber.

Neste mapeamento de produções de conhecimento, não encontrei pesquisas que trouxessem as crianças trans como protagonistas da cultura infantil, nem que se interessassem em revelar as narrativas das mesmas. Dito isso, deste local de ausências na produção do conhecimento que buscamos visibilizar as transexperiências na infância, trazendo uma criança trans, concreta, para o centro do debate epistemológico.

#### **4 OS SABERES DOS OUTROS: DIZERES SOBRE AS INFÂNCIAS E A MIRADA À OUTRAS CRIANÇAS**

*As imagens e as experiências dissidentes, com as quais nos importamos e nos mobilizamos, é convocatória política para prestarmos atenção ao que nos passa, convoca e impulsiona ao próximo passo. O que elas pedem, no direito de existir, é que suas vidas sejam garantidas! A criança e a experiência-criança serão sempre novidade. (Alexsandro RODRIGUES, Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, Pablo Cardozo ROCON e Steferson Zanoni ROSEIRO, 2019, p.11)*

As bases teóricas produzidas no campo dos estudos da infância nos possibilitam avançar nas políticas de acolhimento e de respeito às diferenças, logo à frente irei explorar um pouco mais sobre este ponto que considero caro para entendermos não apenas as consequências do apagamento das vivências trans das crianças, mas, a própria produção dessas desigualdades

epistemológicas em relação às crianças trans. Por exemplo, para se pensar a(s) infância(s), é intrínseco posicioná-la(s) enquanto “categoria sócio-histórica geracional, internamente plural, heterogênea e desigual, e, como espaço social em que as crianças vivem as suas experiências como crianças” (Manuela FERREIRA e Inês NUNES, 2014, p.115-116) nas vivências de suas diversas identidades sócio-culturais.

Os estudos sociais da criança(s) e da(s) infância(s) vem, ao longo do tempo, passando por diversas mudanças em suas concepções e abordagens. Cabe citar que os estudos da infância até o final do século XIX, pouco dava ênfase à própria criança e a infância. Naquele período histórico, tais estudos levaram em consideração os fatores biológicos como modo de compreender o desenvolvimento da criança (Vera Maria Ramos de VASCONCELLOS, 2009). Sob este aspecto, Manuel Jacinto Sarmiento (2009) argumenta que:

A precocidade do estudo das crianças pela medicina, pela psicologia e pela pedagogia encontra aqui as suas razões de ser: as crianças eram consideradas, antes de mais, como o destinatário do trabalho dos adultos e seu estudo só era considerado enquanto alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos (cf. ROCHA & FERREIRA, 1994; ROLLET MOREL, 2000). Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social (Manuel Jacinto SARMENTO, 2009, p. 19)

Assim sendo, Manuel Jacinto SARMENTO (2009) nomeia este processo como “subalternidade da infância”, que, segundo ele, requer um empenho das diversas disciplinas. O autor aponta, também, que a modernidade pode ser compreendida como confinadora das crianças ao espaço privado, isso é possível verificar ao analisá-la, no início deste período histórico, da construção de instituições sociais destinadas às crianças (creches, orfanatos, asilos para menores). Para o autor, esta privatização da infância é responsável pelo ocultamento e invisibilização das condições sociais das crianças (Manuel Jacinto SARMENTO, 2009, p.19).

Ainda, ele descreve dois conceitos importantes da Sociologia da Infância: por um lado é o de crianças, estas que, por sua vez, são atores sociais, sujeitas(es/os) de direitos e por um outro lado e interligado ao anterior que é o conceito de infância, este que se materializa enquanto “categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (IDEM, p.22). A infância, enquanto específica categoria geracional, diante das demais existentes, situa-se socialmente numa estrutura que condiciona uma relação de poder, transversal, que subalterniza as crianças, baseado, a princípio, em condições etárias: “Existe infância na medida em que historicamente

a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade” (Manuel Jacinto SARMENTO, 2009, p.22)

A modernidade foi o palco da construção da Infância que ao tomar vida leva em consideração a diferença e as desigualdades, devido à natureza plástica das infâncias. Mas não somente, também, a Infância só é possível de ser compreendida no tempo-espaço. Assim, a proposta, nesta pesquisa, é levar a infância a um outro local de sapiência, alicerçado pela atenção e escuta. Neste caso, um lugar muito revisitado, mas pouco proposto a partir da infância atual, a partir do que a infância apresenta por ela mesma, distante de outras referências que não sejam as próprias crianças para, a partir daí, entendê-las em sua totalidade. Para Maria Cristina Soares de Gouvêa:

Mesmo a definição do período de vida ao qual o conceito de infância é referido, embora sustente-se numa inscrição biológica, constitui um construto sócio-histórico. O que denominamos como infância hoje difere do sentido produzido noutros contextos históricos, nomeando classes de idade distintas. Emerge na produção mais recente uma historização dos vocábulos a partir dos quais a infância foi nomeada, bem como uma maior precisão na definição do estrato geracional a que os termos eram dirigidos (Maria Cristina Soares de GOUVÊA, 2009, p. 98)

Para a autora, o campo historiográfico é vasto, tendo em vista que também se dedica em seus saberes e práticas ao estudo da infância e criança, porém, pouco situados do ponto de vista da produção. Maria Gouvêa chama atenção à necessidade dos “recursos a fontes e procedimentos metodológicos distintos” (p.98), a fim de dar conta do estudo da infância e da criança. De acordo com a autora supracitada, esta sociedade moderna exercita outra forma de inserção social e de representação das crianças e da infância, segundo ela:

Trazendo tal reflexão para o campo da história da infância, ressalta-se a aceleração de processos históricos, destacadamente no século XX. Alguns acontecimentos tiveram especial impacto na história destes sujeitos, tendo desdobramentos próprios na formação das crianças nas sociedades contemporâneas. Assim é que a significativa entrada da mulher no mercado de trabalho, o controle demográfico, a força dos novos meios de comunicação, entre outros fenômenos, reconfiguraram as relações familiares e os lugares sociais da criança, principalmente nas camadas médias. Por outro, nas camadas populares, a emergência nos últimos anos de novas formas de exclusão social tiveram dramático impacto na vivência das crianças de tais segmentos sociais, especialmente nas grandes metrópoles. (Maria Cristina Soares de GOUVÊA, 2009, p.103)

Deste modo, a autora também chama atenção que “os documentos produzidos pelo(s) adulto(s) constituem a principal - ou quase exclusiva - fonte para a escrita da história da infância” (idem, 2009, p. 106), diante disso, a produção discursiva sobre a infância precisa ser cuidadosa e prepositiva. Nas palavras dela:

Há que considerar que levantar e categorizar um possível elenco de fontes não constitui a principal questão para o historiador da infância. É fundamental ter em vista que os documentos só são passíveis de análise a partir das perguntas postas pelo investigador. No caso da história da infância, não basta inventariar e descrever as fontes selecionadas, fazer uma narração pura e simples das representações e práticas de cuidado da criança presentes num registro documental, mas construir hipóteses constitui um risco maior ainda na escrita da história da infância, em que o registro do passado mostra-se, muitas vezes, desvinculado da construção de um problema. (Maria Cristina Soares de GOUVÊA, 2009, p. 106)

Neste sentido, a autora defende que “o adulto escreve a infância e inscreve a criança” (IDEM, idem), na medida em que é construído no imaginário social, a infância e as práticas culturais destinadas às crianças, pensadas pelos adultos. Desta forma há, para ela, uma projeção da representação da infância e da criança (IDEM, idem).

Nesta direção, parece-me importante o aporte de Arroyo (2009) ao propor que “o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância. Esta traz à pedagogia as interrogações sobre as quais é obrigada a refletir para repensar suas verdades” (p.119), deste modo, se constrói uma relação de interrogações, em uma via de mão dupla, mas, não com o mesmo objetivo. Ou seja, ao passo que a infância interroga a pedagogia, as práticas pedagógicas também interrogam a infância. Nesse sentido, é a partir da infância que a pedagogia faz da sua prática atualizada, contextualizada, por meio do repensar a infância, a partir das experiências da e com as crianças e adolescentes que, por sua vez, devolve para a prática pedagógica, à docência, o interesse num olhar sobre as necessidades específicas das infâncias. Segundo Miguel Arroyo (2009, p.120), “a infância tem ocupado um espaço significativo nas diversas ciências do humano” e, com isso, têm apresentado outros sentidos e significados de infâncias.

Miguel Arroyo (2009, p.120) pontua, em relação a pedagogia, que ao ser interrogada, duas contribuições são evidenciadas: A proposição de que (i) “a pedagogia retoma o olhar sobre a infância” e, neste sentido, que há, na pedagogia, uma atenção às especificidades dos tempos humanos, sendo que, segundo o mesmo, as práticas pedagógicas são voltadas às crianças e adolescentes. Não tão distante, levanta-se a questão da (ii) infância enquanto construção social, “as ciências mostram que as imagens e verdades da infância com que a pedagogia se construiu, também são construções históricas” (p.121).

Ambas contribuições mencionadas, colocam em xeque a noção de verdades que naturalizam a infância, pode ser comparados a pancadas d'água contra o imaginário construído sobre as crianças e adolescentes, enquanto reprodutores de uma fase. Do contrário do que pensa o senso comum, tais contribuições apontam para a necessidade imperativa de revisitar as práticas pedagógicas, tendo em vista, as infâncias que interrogam as outras categorias geracionais. Ainda, seguindo a lógica do autor, as ciências relembram a pedagogia que o pensamento sobre ensino não deve ser restrito ao passar informações, mas sim, “fazer parte da tarefa de formar o sujeito sociocultural” (Miguel ARROYO, 2009, p.123).

É possível encontrar críticas de Miguel Arroyo em relação à produção do conhecimento sobre infâncias, nesta direção, é lançado um olhar sobre a infância civilizada, a partir do adulto civilizado. Há uma verdade explicitada, no que tange a infância enquanto contraponto à adultez, que se apresenta nas ciências não por seus processos e construções socioculturais, mas, através de uma imagem espelhada pelo adulto. Como bem explicita,

Nos estudos somos levados a pensar que as crianças e suas diversas formas de experimentar, de viver ou não viver a infância não condicionaram nem condicionam os processos de sua configuração histórico e social. Esta foi um produto dos sentimentos e imaginários dos adultos sobre si e sobre a sociedade civilizada. Mentalidades construídas no processo de configurar-se como civilizados e de projetar-se na infância a ser civilizada. Um complexo dispositivo de processos sociais, que constituem as crianças em suas identidades diferenciadas dos adultos. Os adultos e seus dispositivos constituindo a infância como um outro. Conseqüentemente, a infância termina sendo um objeto indireto dos estudos que revelam sua constituição. Pouco sabemos dos sujeitos reais que vivem. A própria pedagogia não tem a infância como referência direta, a desconhece ou sabe pouco sobre ela. Não é um objeto relevante de estudo nem nos cursos de pedagogia. Como não é referência nas políticas curriculares, nas didáticas, na organização escolar, na formação do perfil docente. (Miguel ARROYO, 2009, p.124)

Desse ponto de vista, é possível compreender que há uma noção de ser civilizado na nossa sociedade, que é parte do que acredita-se ser o adulto. Deste ângulo, a infância é considerada uma fase de lapidação aos moldes de socialização do seu contexto de vida. A crítica levantada reside na anulação da experiência das crianças nas produções sobre crianças. Mas, também, há críticas que se apresentam à pedagogia. A pedagogia também tece os fios que costumam a infância, mas de um outro local. A pedagogia encontra-se com as crianças em suas experiências na lida com elas, também, em sala de aula. Por exemplo, ao se deparar com a criança concreta, a imagem de criança universal não serve, as expectativas em relação às

potencialidades das crianças se transformam em outras verdades sobre infâncias, vistas sobretudo, por educadores.

A pedagogia, por ofício, capta esses desencontros entre verdades de infância construídas no imaginário adulto, sobretudo em um dado imaginário adulto destacando historiografia para uma determinada infância, e as formas concretas em que as “outras infâncias” experimentaram e experimentam seu tempo geracional” (Miguel ARROYO, 2009, p.129)

A partir das contribuições de Miguel Arroyo (2009), algumas questões me enlaçam, como, por exemplo: quais infâncias estão sendo escritas pelas ciências? Quais crianças estão sendo contempladas pelos estudos sobre infância(s)? Esta ciência que produz imagens e conhecimentos sobre crianças, têm produzido sobre quais crianças? Qual imagem de infâncias têm fundamentado as formações de professores? Quais têm sido as estratégias e metodologias utilizadas para dar conta das relações que têm o gênero e a raça, como elemento em destaque? Como as questões de identidade de gênero e raça estruturam a infância? De qual modo, o adulto constrói a imagem da criança no que concerne às identidades de gênero e racial? As crianças possuem identidades e as instituições de ensino precisam se atentar a este fato. Afinal, como superar o imaginário cisnormativo para pensar a infância trans? Quais as estratégias, utilizadas pelas crianças trans, para contestar as imagens unívocas produzidas pelos adultos?

Assim, me desperta o interesse em compreender as estratégias de negociação e enfrentamento, produzida pelas crianças trans, sejam as que desmistificam ou as que endossam os sentidos e significados sobre elas. As transexperiências<sup>14</sup>, em suas especificidades na infância não estão sendo consideradas nas produções de conhecimento e nem tampouco, no pensar das práticas pedagógicas. Novamente, convoco Arroyo, para ampliar a base desse salto teórico, quando diz que,

Os estudos não deixam de mostrar-nos que há infâncias que ao longo da história não couberam, nem na atualidade cabem, nesse estatuto e perfil universais de infância; que há outras infâncias que não foram atingidas pelas estratégias e instituições civilizatórias e pedagógicas. Infâncias que não foram objeto dos mesmos saberes legitimados. Para essas outras infâncias foram pensados outros estatutos e outros saberes pedagógicos. Os estudos mostram que outros coletivos de adultos e de crianças nem sequer foram imaginados como civilizáveis, nem como educáveis. Se os estudos nos revelam que há outros adultos e outras crianças, como esses “outros” interrogam o pensar e fazer educativos? Como interrogam os estatutos e ideários, as instituições, estratégias e verdades e os saberes tidos como universais? (Miguel ARROYO, 2009, p.130)

---

<sup>14</sup> Conheci este termo através do João Nery e dentro dos movimentos sociais de travestis e transexuais.

Ele, ainda, lança mão de um fator muito importante para a pedagogia, a julgar por sua convivência com as infâncias, consideradas “outras”, que tende a ser enriquecida ao atentar-se às experiências junto às crianças. Neste sentido, questiono-me o que as crianças trans nos revelam sobre a pedagogia? Quais as interrogações propostas pelas crianças trans à pedagogia?

As diferentes infâncias não são capturadas pelas explicações naturalizadas sobre crianças, pelo caráter normativo das suas linhas. Sobre a própria diversidade é notável avanço e conquistas nas laudas acadêmicas, mas, ainda, pouco focado na criança trans. De acordo com Miguel Arroyo (2009, p. 133) “estas interpretações da diversidade não interrogam, antes reforçam visões consolidadas no pensar e fazer educativos”. Assim, os imaginários impregnados na cultura política, pensamento social e pedagógico, é algo a ser questionado, por meio de propostas de tornar visível as crianças concretas, aquelas que, comumente são vistas como objeto e descritas através do espelho de quem as descrevem.

Ainda, há que se questionar, que fruto da modernidade, o sentimento da infância é carregado de tentativas de emancipação, construção da infância, mas também, impregnado com pedagogias que visam a regulação de tempos humanos por meio do disciplinamento da infância, aqui, destaca-se o paradigma da modernidade emancipação-regulação, apontado por Boaventura de Souza Santos (2005, apud Miguel ARROYO, 2009, p.136). A crítica ao caráter regulatório se daria pela pretensão universalista da infância, que ignora e estabelece parâmetros para a infância - universalizada - e outras infâncias. A diferença é apontada não a partir da alteridade, que, por sua vez, valoriza as experiências e saberes das outras infâncias, mas, antes, como construtora e mantenedora de desigualdades. É preciso interrogar os estudos da infância e a pedagogia, para que se reveja a partir das infâncias, em suas diferenças de experiências e saberes. Isso é, devido a universalização das infâncias cisgêneras as outras infâncias, também plurais, as infâncias trans, travestis, intersexos e não-binárias (entre outras dissidentes de gênero), estas outras que não estão sendo postas em evidência.

A ausência de epistemologias capazes de humanizar, que trazem à baila as crianças trans, marca as diversas áreas do conhecimento, sobretudo, me refiro à Educação. Em efeito, esta ausência e aqui retomo as palavras sobre ausências, têm causado impactos desfavoráveis no acesso aos direitos básicos das crianças em contexto escolar, como, por exemplo, o direito de usar o nome social, bem como, frequentar o banheiro conforme sua identidade de gênero.

Nota-se, estamos aqui abordando os direitos básicos, como a garantia da dignidade da pessoa humana, tratando-se de instituições públicas. Nesse sentido, o olhar pedagógico adultocêntrico cisnormativo é presente na consolidação da imagem e de verdades sobre as infâncias, inclusive em instituições modernas, pensadas para crianças. Afinal, para quais crianças foram pensadas as instituições, as práticas pedagógicas e as políticas de afeto-acolhimento, nas instituições construídas para crianças?

É vasta a escrita científica que trata das crianças a partir da infância universal, é possível, porém, que as crianças consideradas outras, apareçam nas pesquisas etnográficas e nas salas de aula. Assim, não deve haver dúvidas sobre o caráter da existência das crianças trans e travestis, mas afirma-se, aqui, o caráter duvidoso de escritas e práticas pedagógicas que se fazem por lentes cis-compulsórias. A tensão estabelecida pela modernidade, entre o caráter regulador médico e jurídico e emancipatório-social, bloqueia a expansão de concepções sobre infâncias e suas culturas, bem como, também limita a valorização das experiências e saberes, apresentados a partir do convívio com as crianças trans, tidas como “outras” das infâncias.

Todavia, nas rachaduras dos rígidos solos sócio-culturais brasileiros, a transgressão das (cis)normas de gênero, por parte das crianças trans, travestis, intersexos e não-binários, reside também na ordem do existir dentro dos s(c)istema, seja por meio da afirmação, ocultação ou negociação de suas identidades de gênero. O caráter da resistência por parte das crianças trans, travestis, intersexos e não-binários, parece-me se acentuar, em verdade, no cruzamento das avenidas identitárias entre a categoria geracional, racial e de gênero, e, por vezes, pode significar permanecer viva(e/o).

Decerto, essa dureza com que narro, neste momento, as infâncias trans, travestis, intersexos e não-binários, sobretudo negras, por vezes é, também, constituidora de tais identidades, é, ao que as crianças trans, travestis, intersexos e não-binários negras, também estão expostas para além da romantização da experiência. Em outras palavras, resistir pode muito bem se traduzir em desenvolver mecanismos - consciente ou inconscientemente - e estratégias de sobressair às diversas formas de violências que atravessam os corpos e subjetividades, sejam elas as violências físicas, psicológicas, simbólicas, patrimoniais, rejeições/abandonos, exposições, discriminações, abusos sexuais...em último grau, sem estabelecer ciclos de violências, a morte (simbólica ou física).

Outro ponto que me parece se realçar na transexualidade e travestilidade na infância, é o caráter da plasticidade de sua construção, que, ao se construir entre seus pares e laços de solidariedade, reafirmam - mesmo que de modo marginal - positivamente as suas experiências

e construções identitárias. E, aqui, me refiro à experimentação, elaboração de performances e construção de identidades a partir dos próprios corpos infantis, neste determinado rito de passagem humana. Estamos tecendo outras narrativas sobre nós e sobre o mundo.

Se nos queremos corpos-precários, fazemos da nossa própria precariedade uma forma de luto e luta. As crianças e as experiências-crianças em dissidências, dessas que nada sabemos, desfilam em nós e por aí. Suas histórias, individuais e coletivas, importam. (Alexsandro RODRIGUES, Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, Pablo Cardozo ROCON e Steferson Zanoni ROSEIRO, 2019, p.19)

Nesta sociedade estruturalmente transfóbica, atualmente, de idosas às crianças, sem luta somos soterradas (es/os) pelas políticas de colonização de corpos e mentes trans, travestis, intersexos e não-binários. Por isso, acredito na importância da educação para a transformação social e a escola como espaço de construção de rede de solidariedade, amparo, afeto, com funções sociais e individuais e é neste sentido que, como diz Jaime Eduardo ZANETTE e Jane FILIPE (2017) “a escola pode-se inserir como palco dessa mediação e articulações com outras instâncias” (p. 33).

Me aproximando do fim deste item, afirmo uma atitude generalizada de ocultar a criança trans, travestis, intersexos e não-binários - e tantas outras possíveis dissidentes de gênero -, há um esforço social e uma investida, instituída pelas normas, nos espaços pensados para crianças, de negar às crianças dissidentes das normas de gênero e sexualidade uma vida plena, o bem estar social e o gozo dos seus direitos humanos básicos.

#### 4.1 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS PARA PENSAR AS INFÂNCIAS E CRIANÇAS TRANS E TRAVESTIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Parto do pressuposto de que no Brasil é considerável e recente as pesquisas e os estudos que possuem a perspectiva das crianças e as suas construções de narrativas sobre suas próprias vidas e suas culturas. Dito isso, compartilho essa minha discussão inicial sobre infâncias trans e travestis, no contexto da educação, tendo em vista a profunda ausência desse olhar pelas diversas ciências.

O debate qualificado nas academias sobre crianças transexuais, crianças travestis, crianças transmaculinas, crianças não-binários e crianças intersexos - e todas as transvestigeneridades possíveis - é ainda muito pouco, mesmo considerando a atenção às

crianças e adolescentes dada pela Educação. Nas universidades, de um modo geral, temos um encontro com uma rota epistemológica de saberes que não consideram positivamente a transexualidade, travestilidade, transmasculinidade, não-binariedades e intersexualidades e todas as identidades de gênero dissidentes da cisgeneridade.

As formações institucionais, cidadã, espiritual da(e/o) sujeita(e/o) brasileira(e/o), na maioria das vezes, são calcadas numa cultura da violência. Sobretudo por isso, é nesta mesma cultura que resistimos de diversas maneiras e disputamos um projeto civilizatório que visa uma formação da identidade nacional brasileira mais justa e igualitária.

Um outro ponto a ser considerado é que as pesquisas sobre travestilidade e transexualidade na infância, em sua grande maioria partem de périplos de informantes “nativos(as/es)”, pessoas trans e travestis adultas(es/os), em pesquisas escritas, em grande medida, por pessoas cisgêneras.

Uma outra consideração importante a ser feita, se refere à totalidade da produção epistêmica sobre infâncias, pois, ainda são ínfimos os números de autoras e autores trans e travestis que produzem na área da educação. E, ainda mais restritos, quando vinculados à área da educação, a partir da produção de travestis e transexuais.

Entramos num abismo ainda maior, ao buscarmos referências de pessoas não cisgêneras do campo da educação que pesquisam as crianças trans e travestis, enquanto sujeitas(es/os) da pesquisa. Isso incide de forma sofisticada na concepção que se tem de infância, na qual a criança, ainda é homogênea, entre seus pares e, não se discute identidade de gênero, enquanto construto social, que se coloca para todas(es/os) desde a infância. Em contraposição às lacunas no tecido epistêmico, travestis e transexuais, sobretudo negras, vêm posicionando o olhar mais atento e específico para o cruzamento dos marcadores de classe social, identidade de gênero, infância e raça.

A pesquisadora, ativista, Jaqueline Gomes de Jesus, travesti negra, doutora em psicologia, professora efetiva do Instituto Federal do Rio de Janeiro produziu uma literatura a partir da realização de uma pesquisa virtual com dez pessoas, entre estas, haviam homens e mulheres trans, travestis e crossdresser. Nesta pesquisa, Jaqueline de Jesus (2013), por meio do instrumento qualitativo e quantitativo, aplicou um questionário online e com isso buscou acessar narrativas sobre a primeira vez que seus(suas) entrevistados (as/es) sentiram que possuíam um gênero diferente do atribuído socialmente. Os dados foram analisados a partir dos escritos de Deizin (1989), quando apresenta a noção de epifania:

Com relação à lembrança de quantos anos tinham quando, pela primeira vez, teriam sentido que a sua identidade de gênero estava em desacordo com a designada socialmente, configurando-se assim a idade da epifania, os respondentes indicaram uma idade média entre 6 e 7 anos (média igual a 6,75), com moda (valor mais frequente) de 5 anos, idade mínima de 4 e máxima de 12 (Jaqueline Gomes de JESUS, 2013, p.5)

A pesquisa foi baseada em narrativas de pessoas trans adultas e buscava evidenciar, por meio de memórias das pessoas dissidentes em identidade de gênero, as implicações psicossociais das vivências de gênero - os conflitos, desejos e realizações - na experiência de suas infâncias. Em uma de suas considerações sobre as análises das respostas, Jaqueline de Jesus destaca:

Uma leitura das narrativas sobre as memórias da infância como crianças trans, e de alguns de seus fragmentos, aponta para experiências comuns da vivência da transgeneridade entre os diferentes sujeitos, com aspectos negativos, como o sentimento do “estranho”, remetendo a uma internalização, pelas crianças, do discurso binarista de gênero que busca controlar e evitar que os limites atribuídos aos sexos biológicos sejam rompidos, e que sua falibilidade seja evidenciada (Jaqueline Gomes de JESUS, 2013, p.10)

Jaqueline de Jesus (2013) pontua, ainda, sobre o quanto que fora do campo da psiquiatria e saúde mental *latu sensu*, há pouca produção de pesquisas sobre crianças trans (2013, p.2) e isto tem um efeito na vida social e por um outro lado, poderia ser um reflexo da relações como estão estabelecidas socialmente e não apenas na psiquiatria e saúde mental.

A defesa em torno das crianças trans em contextos acadêmicos, que pouco ecoam, são das mães de crianças trans, enquanto voz que movimenta e impulsiona a construção de direito para as crianças e já é existente há algum tempo, no caso das crianças trans. Luciana Oliveira, mãe de uma criança trans e doutora em Antropologia (UFPB) realizou uma pesquisa com duas mulheres e três homens, ambos, transexuais. De acordo com Luciana Oliveira (2014) haveria em seu estudo etnográfico, uma proposta mãe-biográfico, que parte de vivências com seu filho trans, discute com autores do campo de gênero e dialoga com sujeitos trans adultos sobre suas infâncias. Interessa-me aqui, a parte que lhe coube a preocupação sobre como estava se dando as constituições de infâncias trans a partir dos adultos daquele estudo em andamento. Ao final do texto houve uma brecha, na disputa entre protagonismo cisgênero e protagonismo trans, pude ler com maior exatidão a compreensão da mãe de uma criança trans que compreende infâncias trans, de outros tempos, comenta Luciana Oliveira:

O caminho da patologização médica, da estigmatização e da rejeição social apontadas no decorrer deste texto levam a um terreno arenoso em que os diálogos se fecham naquilo que não deveria estar: o errado – o doente – o desviante, pautando as possibilidades de aceitação da condição trans apenas pela perspectiva da doença mental moldada a partir de ideias já bem ultrapassadas, e superadas cientificamente, da biologização e naturalização das identidades de sexo e gênero (Luciana OLIVEIRA, 2014, p. 2659)

Apesar da complexa narrativa sobre transexualidade - sexo, gênero e identidade - ao longo da escrita, o texto de Luciana Oliveira (2014), vossifera em conjunto com outros textos embrionários sobre crianças trans no Brasil, como ela mesma coloca-se a partir da antropologia.

Tanto o texto da Luciana, quanto o da Jaqueline, são artigos que para além de contribuírem para os seus próprios campos de conhecimento, possuem o potencial de revelar sobre contextos escolares e práticas pedagógicas, porque a Educação, enquanto área de conhecimento, atravessa pessoas trans, tal qual pessoas cisgêneras. Naquele contexto, por exemplo, Jaqueline de Jesus (2013) impulsiona na disputa de narrativa pela saúde e direitos das infâncias trans:

Qualquer naturalização das questões sociais deve ser questionada, e nesse aspecto, repensar e rediscutir a forma adultocêntrica como se trata atualmente o tema da transgeneridade se mostra uma necessidade, a fim de que jovens e adultos trans tenham de lidar com menos danos psicossociais, que ao contrário do senso comum, não decorrem do fato de serem da população transgênero, mas, isso sim, de terem crescido em grupos e comunidades, inclusive em escolas, nas quais, quando havia um discurso inclusivo, este não as incluía como seres humanos possíveis, tendo igualmente a possibilidade de serem felizes da forma como são (Jaqueline Gomes de JESUS, 2013, p.12)

Já no campo da Educação vem sendo construído o conhecimento em torno das crianças trans, que evidencia as experiências dentro da escola, que reforçam a importância do cuidado em relação a saúde mental da criança trans, mas, também, apontam para outros modos de vermos as instituições e o modo como as relações interpessoais estão se dando.

Em 2017, Jaime Eduardo Zanette e Jane Felipe escreveram sobre transexualidade na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa realizada com três mulheres trans e três homens trans que, ao meu ver, apontam os mecanismos que possibilitam a cisgeneridade se colocar como norma, enquanto a transexperiência é colocada no espaço da diferença. De acordo com as autoras:

Pudemos compreender que a escola, por sua vez, se caracteriza como uma instituição biopolítica, que sustenta os preceitos heteronormativos e dá continuidade ao cumprimento de vigiar e regular os sujeitos infantis que “cruzam a fronteira” estabelecida pela norma (Jaime Eduardo ZANETTE e Jane FELIPE, 2017, p.35)

As autoras apontam, ainda, para o quanto a temática da transexualidade na Educação Infantil é um assunto ignorado, pouco conhecido e reprimido (Jaime Eduardo ZANETTE e Jane FELIPE, 2017, p.20).

Megg Rayara Gomes de Oliveira, Travesti preta, doutora em educação, artista plástica, professora efetiva na Universidade Federal do Paraná, em 2018, publicou o artigo intitulado “Minha vida em cor-de-rosa: cenas e encenações da transexualidade feminina na infância”, onde ela faz a análise de um filme e um documentário para abordar a transexualidade feminina. Importante notar a relação que vai sendo criada entre a voz da escritora negra travesti, dos autores das obras citadas e os contextos culturais, ali, Megg Oliveira vai explicando com detalhes como que o modelo de organização social costura a cisgeneridade como marca de uma produção cultural, nas palavras dela “as pessoas precisam ser ensinadas, desde muito cedo, a agir de modo que consigam reproduzi-lo no futuro” (2018, p.111) o agravamento da discriminação com a adultização impõem uma lógica perversa às crianças trans, segundo a autora comenta:

No caso da criança transexual, existe ainda o agravante de que ela pode ser vista como portadora de uma patologia, que precisa e deve ser tratada, passando por experiências que evidenciam o quanto está em desacordo com os padrões pré-estabelecidos e como é necessário que altere sua forma de pensar e agir para que possa adequar-se ao sexo anatômico e assim levar uma vida “normal”. As cobranças impostas às crianças transexuais partem de vários segmentos de nossa sociedade – da família, da igreja, dos vizinhos, da escola, etc. – restando pouco ou nenhum espaço para que elas possam se constituir como sujeitos. Isso é ainda mais evidente quando suas reivindicações em adotar uma identidade de gênero diferente do sexo biológico são ignoradas, tratadas apenas como meras fantasias infantis (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2018, p.113)

Ainda, Megg Oliveira está refletindo sobre a realidade, atual, de pessoas que transacionam de gênero na infância, que comumente, passam por processos violentos e dolorosos que envolvem o reconhecimento de sua identidade de gênero por parte da família, dos vizinhos e da sociedade de modo geral, mas, também, processos estes que, por vezes, se dão através de conflitos e discriminações que não apenas atravessa a criança trans, mas, também a rede que a cerca (p.118), são tensionamentos da sociedade que vislumbram para a criança

trans a inserção na lógica cisnormativa e, sobretudo, uma lógica que atravessa a todas(es/os) de uma dada cultura e que a partir da coerção, faz-se permanente.

Considerando que a escola é um dos primeiros espaços de vida pública das crianças, um espaço verdadeiramente de acolhimento, a partir da leitura do caso de violência da análise fílmica, produzida pela autora, na qual a personagem é agredida dentro do banheiro da escola, colocando em cheque as contradições entre as vivências de pessoas trans em espaços escolares e as normas institucionais. Megg Oliveira analisa essas violências como possíveis práticas corretivas para o sujeito trans.

Atualmente, uma das discussões do movimento social de travestis e transexuais no Brasil tem sido feito a partir das violações e violências dentro de banheiros (públicos ou privados). De qual modo esta discussão pode ser travada dentro das especificidades das instituições previstas para crianças?

Seguindo esta direção, por exemplo, o empenho deve caminhar na organização dos ambientes que visam favorecer o bem estar da criança no espaço de aprendizagem. Deste modo, é importante respeitar os banheiros escolhidos pelas próprias crianças e permitir a experimentação e experiência de gênero.

É importante compreender que os banheiros são locais necessários para todas as pessoas e que, portanto, serão usados por todas as pessoas, independentemente de suas identidades de gênero, de seus pertencimentos identitários, a criança certamente é introduzida às políticas e acordos sociais.

Temos o costume cultural de identificar os banheiros com indicadores de uso, é parte das políticas culturais que versa sobre a construção dos gêneros, sinalizam - de forma escrita, por cores ou por meio de desenhos - o que se espera do macho ou da fêmea da espécie humana. Esta ideologia transfóbica não possibilita o acesso pela auto identificação do sujeito, em outras palavras, não possibilita o exercício da cidadania, da dignidade e nem tampouco do respeito. O banheiro enquanto espaço que constitui um ambiente escolar, na medida em que possibilita as interações e apreensões de códigos de conduta moral torna-se privilegiado no ambiente educativo, é banheiro onde a vida acontece, as crianças vivem a construção da cultura de pares, de modo que também estabelecem entre si, relações de poder e opressão.

Neste sentido, proponho articularmos a valorização das diferentes identidades de gêneros (Transexuais, Transmaculines, Travestis, Não-binárias) à partir dos banheiros que promovam cidadania, dignidade e respeito. O direito ao uso dos banheiros conforme sua identidade de gênero é um tema de amplo debate pela comunidade trans/travesti do Brasil,

pautado pelos movimentos sociais de pessoas trans/travestis, entre outros, a ANTRA<sup>15</sup>, IBRAT<sup>16</sup> e ABRAI<sup>17</sup>. Inclusive, a discussão sobre violência contra pessoas trans/travestis nos banheiros culmina na tematização da Parada LGBTQIA+ de São Paulo, em 2021, que teve como tema: Banheiros Inclusivos.

Ainda, nesta direção, quero pautar as políticas que perpassam as linguagens dentro das E.I.s. Por entender que as linguagens precisam ser mais inclusivas, por exemplo: temos que estar cientes que as crianças estão em processos de construção e possuem identidades de gêneros ou estão em seus processos de construção de identidade de gênero. Deste modo, ciente de que a instituição acolhe uma criança cisgênera, transgênera e não-binária, é preciso pensar em práticas pedagógicas que dêem condições da criança se expressar de suas diferentes maneiras, portanto, devemos possibilitar que as crianças explorem suas potencialidades, que vivam suas experiências de gênero de forma plena, principalmente que garanta o direito ao fluir entre os gêneros, seja nas brincadeiras, nas contações de histórias, e nos diversos momentos e ambientes da instituição.

As práticas pedagógicas precisam levar em consideração que crianças possuem múltiplas identidades e estão em processos de construções e significações de si e do que está a sua volta. A docência que pensa em conjunto com a criança e não a partir do modelo ideal de sujeito para a instituição, porque põe em prática o cuidado, compreende que as crianças são sujeitos completos. A exemplo das crianças pequenas que elaboram narrativas e são capazes de reelaborar as paisagens adultocêntricas sobre infância, gênero e raça. Assim, respeita-se o interesse e desejo das crianças em explorar os bonecos e bonecas, as fantasias tidas para meninas cis e para meninos cis, é urgente pensar a educação infantil para todas, todes e todos e não apenas para as infâncias e crianças cisgêneras. De modo semelhante, Megg Oliveira descreve a importância que se tem em relação aos símbolos culturais, por exemplo:

A construção de uma identidade de gênero, feminina ou masculina, tem nos cabelos um elemento simbólico dos mais importantes. Deixá-los crescer significa identificar-se como mulher e cortá-los, aproximar-se de uma identidade masculina, necessitando

---

<sup>15</sup> Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), para maiores informações sobre a história e produção desta associação, acessar: <https://antrabrasil.org/>.

<sup>16</sup> Instituto Brasileiro de Transmasculinidade (IBRAT), para maiores informações sobre a história e produção deste instituto, acessar: <http://institutoibrat.blogspot.com/>

<sup>17</sup> Associação Brasileira de Intersexos (ABRAI), para maiores informações sobre a história e produção desta associação, acessar: <https://abrai.org.br/sobre-a-abrai/historia/>.

no caso das crianças, do consentimento da família (Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2018, p.125)

Esta leitura dos padrões sociais e expectativas de gênero são afirmadas cotidianamente nas ações e desejos de pessoas trans\* e pessoas cis, justamente porque estamos submersos em uma mesma cultura. A transfobia<sup>18</sup>, que é autorizada por meio do discurso adultocentrismo, coloca em cheque o severo controle dos corpos e mentalidades das crianças trans. O conjunto de violências e violações acometidos à comunidade podem se desdobrar em um adoecimento, um desgaste da força vital e mental do sujeito. A autora, cita, também, a tentativa de suicídio da personagem após recorrentes práticas coercitivas e responsabilização da criança trans em relação as violências sofridas.

Neste sentido, é possível afirmar que as diferentes narrativas culturais atuam sob as crianças trans a partir de “tecnologias de administração e regulação dos corpos infantis, bem como a produção discursiva da infância como época da inocência, operam buscando garantir uma vida adulta “normal” e produtiva” (Jaime Eduardo ZANETTE, Michele LEGUIÇA e Jane FELIPE, 2019, p.111).

A noção de “cuidado” e “proteção” que giram em torno das infâncias, é perigosa para as crianças trans, travestis, não-binária e intersexos, pois é repleta de armadilhas, que recai sobre o universo da patologização ou negação das infâncias trans e travestis. Esses discursos carregam sentidos que edificam as relações sociais, assumem contornos e nuances variáveis e, por isso, precisam ser compreendidos em suas particularidades, tendo em vista o “objeto” em comum que é atravessado por discursos em diferentes óticas sobre o cuidado e a proteção. Deste modo, Sofia Favero<sup>19</sup> traz-nos análises sobre os discursos que circulam a compreensão sobre o às crianças trans e travestis no Brasil:

Apesar de performarem um “objeto comum” ao falar sobre criança trans, no momento em que essa fala advém do ativismo o que está sendo falado não é necessariamente sobre a infância, mas principalmente sobre a violência contra a população trans. Ao passo que, do lado da Saúde, quando a categoria emerge, fala-se na criança como uma pessoa que merece atendimento e internação clínica devido a garantias que se destinam à infância. De certa forma, ativistas trans, conforme exibido no mapeamento, estão se envolvendo com o tema “criança trans” para denunciar um aparato

<sup>18</sup> Este termo tem sido usado pensando o “Preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais ou travestis” (Jaqueline Gomes de Jesus, 2013, p.29).

<sup>19</sup> Sofia Favero, travesti, branca, nordestina, mestra em psicologia, entre outras áreas de interesse, apresenta uma discussão estabelecida no Brasil sobre crianças trans e travestis especialmente das áreas da saúde e do campo do ativismo. Sofia Favero em seu livro *Crianças Trans: Infâncias Possíveis* (2020), publicado pela Editora Devires, que é fruto da sua dissertação de mestrado, expõem os discursos da saúde, do ativismo trans e ativismos de parentes de crianças trans. Neste sentido, ela se debruça nos documentos de políticas de atendimento à saúde integral das pessoas trans, as leituras sobre as políticas de saúde para pessoas trans, especificamente, da saúde mental, na discussão sobre patologização.

transfóbico que não faz distinção de idade. Falam, sobretudo, da criança que foram um dia. Sob a outra perspectiva, o que está sendo pautado é a alternativa de evitar um possível (e posterior) adoecimento. Resumidamente, a “criança trans” do ativismo merece ser protegida em termos de direitos humanos, enquanto a mesma categoria, em relação ao campo da Saúde, merece ser atendida para que não venha a adoecer. Ainda que, em dados instantes, se encontrem quando defendem que os tratamentos psicológicos devem ser uma realidade, que não estão produzindo os mesmos efeitos. Então, que “objeto comum” seria esse? (Sofia FAVERO, 2020, 163)

Ao passo que se distanciam do sujeito, ambos os discursos favorecem a opressão cisnormativa na infância. Sofia Favero, que é doutoranda em psicologia social e institucional, ativista social do movimento de pessoas trans e travestis do Brasil, em seu livro, vai dialogar com a pequena Sofia, que representa a própria infância da autora, é um texto extremamente necessário para se pensar as Crianças Trans por meio dos discursos médicos, psi e do ativismo. Ao fazer isso, ela remonta um universo de experiências de gênero que compõem também a sua trajetória de vida e de tantas outras pessoas.

Numa perspectiva filosófica, feita em torno das infâncias, que leva em consideração a infância que habita o adulto, seria também considerada num tempo contínuo, ou seja, é aquela infância que foi corpo e agora é memória que nos constitui, aquela que habita-nos ao longo da vida. Esta infância do sujeito adulto, contribui para o sujeito criança, justamente por dar liga ao movimento de escuta da criança trans. De modo algum o sujeito concreto suplanta a narrativa do sujeito concreto, porque se alia a ele para problematizar, tematizar o social, na direção daquilo que Walter KOHAN (2019) chama de outras infâncias afirmadas pela filosofia (p.46) que” é pensada mais como condição do que como fase, como dimensão mais do que como etapa” (Walter KOHAN, 2009, p.52).

O fato é que a cartografia dos saberes que circulam pelo ensino superior público brasileiro está em defasagem no que tange a população trans\*, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais não estão sendo socialmente referenciadas e somente serão se levarem-nos a sério, desde os conhecimentos produzidos por crianças trans aos conhecimentos produzidos por pessoas trans adultos e sobretudo mais idosas, que para a cultura negra são consideradas bibliotecas vivas de conhecimento social, sobretudo, ancestral.

Quando crianças trans e negras ocupam um lugar de responsabilidade e reconhecimento de suas alteridades, com o seu tempo de experiência no mundo e suas capacidades de construção de culturas e de novas relações sociais, bem como nós, adultas(es/os) a experiência social se torna outra junto à criança. Para nós, povo negro, as crianças são tão

importantes na sociedade quanto adultos e idosos, porque constróem conosco o sujeito, o social e familiar, apesar do racismo negar-nos o direito ao cuidado, afeto e protagonismo. Não é à toa que nas casas de axé, nos Ilê, os erês, entidades de energia de crianças, nos candomblés, por exemplo, para além de representados, são responsáveis pelo equilíbrio emocional do humano, do arranjo do axé da casa e possuem uma sabedoria reveladora de verdades sociais e individuais, é por isso, também, que tem o momento que se propõem ritualmente a escuta das crianças, dos erês. Aqui reside a preservação de valores e sabedorias da comunidade, pois se revela ancestral.

Esta relação entre idosas(os/es), adultas(es/os) e crianças, quando entre pares, no caso pessoas trans/negras é privilegiada, porque se por um lado nos coloca num patamar de acesso à fonte de experiências-corpo que contextualiza todo um sistema amplo de significação e percepção corpo-mundo, por um outro lado, nos conecta de forma direta ao novo, aquelas(es/us) aos quais possuem habilidades, tais quais à nós adultas(es/os), de reelaborar paisagens adultocêntricas a partir de uma releitura da criança enquanto sujeito com potencialidades e modos próprios de ler o corpo-mundo.

Em oposição ao imaginário social, que descreve sujeitos em infância, por meio da ausência, da negação, num incentivo à ruptura das imagens construídas, até então, sobre a infância, Walter KOHAN (2019) levanta a proposta direcionada, também, às instituições que se engrandece a partir do momento em que assume o compromisso de pensar a infância, levando em consideração a criança enquanto sujeito. Ele apresenta-nos as crianças enquanto participante ativas na construção cultural, ao dizer que:

Sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância (Walter KOHAN, 2009, p.47)

Assim, a infância é vista enquanto rito de passagem, é, também, um rito fundacional, na medida em que está ligada à natureza humana de apropriação cultural (Walter KOHAN, 2009, p.48). Nesse sentido, a infância é entendida como um processo contínuo de criação e ressignificação das relações sociais.

Contudo, levo também em consideração que a criança concreta precisa ser levada a sério, quando digo isso, refiro-me a um sentido da escuta que humaniza. Dizer, portanto, que a construção das agendas de direitos e a própria construção de narrativas políticas e pedagógicas sobre as crianças trans requerem a prática apropriada do que conhecemos nos campo dos

Estudos da Infância, apresentado por Eloisa Acires Candal ROCHA (2008) que é a noção de auscultação (Eloisa Acires Candal ROCHA, 2008; Eloisa Acires Candal ROCHA, Juliana Schumacker LESSA e Márcia BUSS-SIMÃO, 2016).

Em palestras para educadoras(es) e nos movimentos de ativistas trans e travestis do Brasil, tenho afirmado que esta lógica cultural de produção compulsória do gênero normativo, impõem as crianças trans\* a depreciação de seus desejos e anseios identitários, justamente por seu caráter não normativo num sistema educativo amparado em lógicas normativas.

A construção social do gênero normativo e normalizado atravessa a construção das identidades de gênero das crianças (Izzie Madalena S. AMANCIO, 2019), a triste realidade é que travestis e transexuais estão expostas(es/os) a discriminações desde as suas tenras infâncias (VENTURI e BOOKANY, 2011, p.122) e estão vivendo processos sociais complexos e aí reside a necessidade de uma auscultação, para compreender quais as demandas de atendimento, proteção e cuidado.

Apesar das recentes e tímidas aparições desses sujeitos concretos, tenho observado que a criança trans mesmo enquanto categoria de análise, desloca a universalização das vivências das crianças cisgêneras, a infância normativa e normalizada, porque desestabiliza a infância normal e ingênua, esperada pela instituição educativa.

Emerge, neste processo criativo, o interesse numa educação que visa a autonomia das crianças trans e travestis, por meio de políticas reparatórias, do reconhecimento de suas pluralidades e de modo específico da valorização de seus corpos e identidades no espaço educativo.

Nesta ambiguidade, entre pesquisadora e ativista, compreendo as crianças trans enquanto sujeitos de direito, portanto, tenho entendido que as suas agendas políticas devem ser ouvidas, levadas a sério e atendidas. Mora na centralidade de uma política pública a escuta democratizada das próprias crianças trans, travestis, não-binárias e intersexos.

Isto requer, portanto, a construção de um horizonte de ações afirmativas que diferenciam as alteridades dos corpos infantis nos ambientes educativos. Em verdade, é criar o que está em falta e revisar o que se tem nas normatizações e regulações que visam as políticas de educação brasileira, é, sobretudo, construir políticas transpassadas por políticas de afeto e cuidado.

## 5 IDENTIDADE, GÊNERO, RAÇA E INFÂNCIA

Esta seção tem como objetivo apresentar os conceitos necessários para compreendermos as diferentes identidades: identidade de gênero e identidade étnico-racial. Como será possível verificar, tais conceitos são compostos por complexidades inerentes à própria construção das relações sociais nas quais estão inseridos e são cunhados.

### 5.1 O QUE É IDENTIDADE?

Para compreender o conceito de identidade, tomaremos como base estudos desenvolvidos por Stuart Hall (2014), Tomaz Tadeu da Silva (2005/2014) e Kathryn Woodward (2014), autores e autora que partem dos Estudos Culturais para pensar as construções de sujeitas(os).

Os estudos culturais, enquanto campo de conhecimento, surge de uma linha investigativa em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham-UK, que visavam as análises em torno da cultura. Os Estudos Culturais tem consideração pelas construções sociais, implicando, assim, na desnaturalização e na oposição aos determinismos sociais (Tomaz Tadeu da SILVA, 2005, p.131).

Stuart Hall, um dos principais pesquisadores do campo dos Estudos Culturais, afirma em seu livro “Identidade cultural na pós-modernidade”, que o conceito de identidade é pouco desenvolvido, pouco compreendido e, também, extremamente complexo para as ciências sociais contemporâneas (Stuart HALL, 2015, p.10). Para o autor, na modernidade, estamos vivenciando uma “crise de identidade”, em função das novas identidades que estão emergindo, fragmentando os indivíduos modernos e as paisagens culturais (IDEM, 2015, p.9). Como resultado, há um deslocamento das bases estruturais de classe, gênero, sexualidade, raça etc. Essa ruptura se inicia no ocidente nas sociedades industriais modernas, no final do século XX, com um deslocamento do sujeito, conferindo uma outra identidade, diferente daquela que era vivenciada nos tempos modernos. Ele argumenta que, considerando a cronologia histórica ocidental, há três concepções de sujeito: o primeiro é nomeado de “sujeito do Iluminismo” que é centrado em si (e na figura do “homem”), baseado na ideia de essência. Esse sujeito nasce e desenvolve a mesma identidade de forma contínua e imutável ao longo da vida. O segundo seria o “sujeito sociológico”, que é desenvolvido numa concepção sociológica clássica, que considera que o sujeito é formado por meio da interação entre o “eu” e o “outro”, “interior” e

“exterior”, mas, ainda, essencialista ao pensar este “eu real”, que é modificado em sociedade. Já, a figura do “sujeito pós-moderno” modifica o cenário da identidade, por se apresentar de forma fluídica e desessencializada. Nessa, o sujeito é construído historicamente, em um contexto social e não biologizado, os sujeitos possuem diferentes identidades e, por vezes, contraditórias e passíveis de releituras, a depender do contexto e da enunciação cultural e social, neste sentido: “O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas em um “eu” coerente” (Stuart HALL, 2015, p.11-12).

O que é possível compreender com as concepções apresentadas por Stuart Hall, é que, atualmente, as identidades são para além daquelas baseadas em uma linha contínua por uma narrativa imutável e essencializada, no contexto cultural e temporal, elas são construídas por se apresentarem de forma relacional a outras identidades que se afirmam, a partir da diferença. Na mesma lógica, para Kathryn Woodward (2014), a identidade se dá na afirmação de uma em oposição à uma outra identidade. É o normativo e o desviante que estão em relação, sendo que esta relação é baseada na diferença que, por sua vez, é “sustentada pela exclusão” (p.09):

A identidade está vinculada também às condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais (Kathryn WOODWARD, 2014, p.14)

A diferença é o que caracteriza os sistemas classificatórios que dependem dos sistemas simbólicos e sociais, assim, a identidade se torna necessária por se apresentar em meio à “crise de identidade”, instalada, principalmente, no contexto de globalização, ou seja, de forma global, local, pessoal e política (Kathryn WOODWARD, 2014, pp.54-39).

Uma outra possibilidade para a compreensão do complexo conceito de identidade, é aquela apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (2014). Para ele, a identidade e a diferença são criadas, também, em atos de linguagem (p.76). A estrutura linguística que permeia a identidade e a diferença tem seus “vacilos” por ser indeterminada e instável, justamente pela ausência materializada do signo evocado (Tomaz Tadeu da SILVA, 2014, p.80). Baseado em Jacques Derrida, ele afirma que a ilusão causada pelo signo evocado, retarda, por si, a representação do significado, pela ausência da representação materializada; isso, obrigatoriamente, leva a um processo de diferenciação a partir de outro signo, a partir da diferença, um sinônimo ou antônimo, a fim de tornar menos abstrato, o próprio signo. Ele continua, as identidades e

diferenças se baseiam em relações de poder binárias que se produzem de forma simbólica e discursiva (Tomaz Tadeu da SILVA, 2014, p.80-83):

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. [...] A força homogeneizadora da identidade normal, é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (Tomaz Tadeu da SILVA, 2014, p.83)

Neste sentido, a norma exerce uma força sobre as identidades avaliadas como negativas. Como a identidade, pode ser compreendida como uma construção discursiva e, como bem coloca o autor mencionado, ela é, também, produzida dentro de uma estrutura.

A amálgama que envolve a compreensão do conceito de identidade é reveladora de uma demanda de entendimento, segundo Stuart Hall:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (Stuart HALL, 2014, p.109)

O processo de percepção e autopercepção das identidades se dá muito cedo, é no salto de compreender-se dentro de uma cultura com códigos específicos. O poder da norma quando confere ao sujeito ou ao grupo de identidade avaliado negativamente se faz de modo violento, discriminatório.

A partir das conceituações acima, considero ser possível avançar nas demais compreensões de como se dão as construções identitárias normativas e desviantes, em interação, em contexto de experimento de relações de poder. A frente irei adentrar a uma noção de Gênero.

### **5.1.1 Compreendendo o conceito de gênero**

O texto “Sex and gender”, produzido em 1972 por Ann Oakley, traduzido para o português por Claudenilson Dias e Leonardo Coelho, é um clássico dos estudos de gênero (2016, p.64). Ann Oakley (1972) apresenta os conceitos de sexo e de gênero, naquele contexto

histórico-político, por um viés respectivamente biológico e cultural, quando tais conceitos eram compreendidos como correlatos as expectativas sociais dos gêneros. A autora analisa os estudos sobre “distúrbios de identidade de gênero” produzidos por Robert J. Stoller, na década de 1960, em que ele faz uma pesquisa com 85 pacientes. Ao analisar tais estudos, ela traz à baila a falácia da distinção biológica entre homens e mulheres. Neste sentido, coloca em evidência as pessoas intersexuais, referindo-se, no texto, ora como pessoas intersexo, ora com a denominação científica da época “hermafroditas”. Ela argumenta que,

No que tem sido chamado de “experimentos da natureza”, ou seja, em pacientes que apresentam uma desordem biológica de sexo e são, em algum grau, hermafroditas (Ann OAKLEY, 1972, p.65)

Em várias partes do texto, a autora se refere às pessoas intersexuais como “anormais” ou portadoras de “desordens biológicas”, sendo estas um avanço das formas compreendidas pela ciência da época. No entanto, para entendermos como, na atualidade entendemos, retomo as palavras da professora Jaqueline Gomes de Jesus:

Cujo corpo varia do padrão de masculino ou feminino culturalmente estabelecido, no que se refere a configurações dos cromossomos, localização dos órgãos genitais (testículos que não desceram, pênis demasiado pequeno ou clitóris muito grande, final da uretra deslocado da ponta do pênis, vagina ausente), coexistência de tecidos testiculares e de ovários. A intersexualidade se refere a um conjunto amplo de variações dos corpos tidos como masculinos e femininos, que engloba, conforme a denominação médica, hermafroditas verdadeiros e pseudo-hermafroditas. O grupo composto por pessoas intersexuais tem-se mobilizado cada vez mais, a nível mundial, para que a intersexualidade não seja entendida como uma patologia, mas como uma variação, e para que não sejam submetidas, após o parto, as cirurgias ditas “reparadoras”, que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais. (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012, p.14).

Para Ann Oakley (1972), esses indivíduos que não eram nem homens nem mulheres nasciam e eram determinados por meio de cirurgias reparadoras e, a partir daí, como os demais indivíduos, cumpriam com “normalidade” as expectativas de gênero dentro das lógicas biológicas. A defesa produzida por Ann OAKLEY se baseava na contestação das ideias hegemônicas sobre gênero, segundo ela:

é o determinante crucial do papel de gênero (viver como homem ou mulher); sexo biológico pode ser, e, frequentemente é, reconstruído para permitir que o indivíduo interprete papéis de gênero masculino ou feminino sem confusão e riscos, do ridículo social. Aqui é que a biologia se torna plástica, num sentido literal, e é alterada para estar em conformidade com a identidade de gênero. Não é a identidade que é moldada, pela biologia (Ann OAKLEY, 1972, p.68).

A autora, mencionada acima, considera gênero enquanto uma variável cultural e para justificar tal compreensão, traz à tona conceitos que, na época, eram tidos como tabus, inclusive nas ciências, que viam “intersexuais”, “transexuais” e “homossexuais”, como indivíduos com patologias, explicitamente sujeitos anormais, doentes. A autora contribui ao compartilhar pensamentos que tocavam nas feridas do gênero determinado pela cisnormatividade, mas é necessário também evidenciar como nos classificam e nos entendiam:

Tem havido uma confusão considerável sobre termos tais como “intersexuais”, “transexuais” e “homossexuais” devido à falta de conhecimento, mas conforme estudos mais precisos emergem, temos, com mais exatidão, “Intersexuais” refere-se a condição biológica; os termos “transexual” e “homossexual” ambos referem-se a desordens de gênero—isto é, desordens da aquisição sociocultural dos papéis de gênero e das identidades de gênero. (Ann OAKLEY, 1972 p.68).

Esse estudo é um marco nas discussões sobre relações de gênero, ao quebrar o paradigma das lógicas biológicas deterministas, na definição deste termo, aqui, compreendido como um fator psicocultural e social, independente da biologia e dos órgãos sexuais. Cabe, porém, constatar que os termos “intersexuais”, “homossexuais” e “transsexuais”, usados pela Ann Oakley, estão marcados pela patologização e pela linguagem normativa dos estudos de John Money e Robert J. Stoller. Para estes autores, se a identidade de gênero da pessoa não depende de seu sexo biológico, é preciso ainda harmonizar a biologia com a identidade de gênero individual, através de cirurgias. Tais ideias ainda recheiam o pensamento cultural brasileiro sobre dissidências em gênero, no que concerne o discurso de patologização das identidades trans\*.

Na década de 1990 o artigo com o título “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, escrito por Joan Scott, em 1988, evidencia, por meio de uma análise histórica, a importância de entendermos gênero, enquanto uma categoria analítica, ou seja, o termo “gênero” enquanto uma construção cultural e uma construção social das relações de poder, entre homens e mulheres. Assim, analisar gênero, seria o rompimento das distinções das lógicas do sexo, lógicas biológicas, que definem expectativas sociais, para homens e mulheres. Gênero, nessa perspectiva,

Faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. (Joan SCOTT, 1995, p. 85).

Segundo a autora, o gênero tem duas proposições, na primeira “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e na segunda proposição, “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Joan SCOTT, 1995, p. 86). A relação social entre os gêneros, se constroem por meio de símbolos culturalmente desenvolvidos e que solidificam representações simbólicas de homens e de mulheres, bem como, os próprios conceitos normativos que elegem significados específicos e limitados sobre esses conceitos, esses, por sua vez, são distribuídos, produzidos e reproduzidos nas diversas esferas sociais, políticas, educativas e familiares, que alimentam a oposição binária entre os gêneros.

Em terceiro lugar, ela aponta para as posições normativas da representação binária dos gêneros, que seriam os dados sociais não consensuais, portanto, exercidos por sujeitos não passivos a essas lógicas. De acordo com Joan Scott (1995) “o quarto elemento do gênero é a identidade subjetiva” que posiciona a construção do gênero enquanto identidade por um caráter psicanalítico, concebido pelo viés do medo da castração, que versa sobre a construção identitária de caráter sócio-cultural. Esses aspectos são interdependentes, na construção da identidade de gênero (IDEM, p. 87).

#### *5.1.1.1 Identidade de gênero*

Gênero é uma categoria que a inscrição não corresponde à categoria descritiva macho ou fêmea, por se fazer por via da auto-percepção do sujeito, portanto, a identidade de gênero independe do sexo (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012, p.13). Por serem identidades culturalmente construídas, os gêneros não devem ser determinados a partir dos órgãos genitais dos sujeitos. Neste sentido que afirma-se identidade de gênero, justamente porque o gênero não é dado, é sistematicamente ordenado por meio de códigos e lógicas que são reproduzidas por sujeitas, sujeitos e sujeitos.

Visto de modo semelhante, é muito comum a confusão entre o gênero e a sexualidade. Vamos pensar a sexualidade aqui de modo específico, então irei ler a partir da orientação sexual do sujeito. A identidade de gênero, já explicada antes, independe da orientação sexual, e vice-versa. Orientação sexual adentra a “Sexualidade”, e pode-se traduzir por “atração afetivo - sexual, por alguém” (IDEM, 2012, p.15).

Identidade de gênero é uma construção cultural que deve partir da auto- percepção e auto-proclamação por cada indivíduo em uma dada sociedade: aqui, não é possível compreender os sujeitos, fora da sociedade. Jaqueline Gomes de Jesus, define o conceito de Identidade de Gênero enquanto,

Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa, Identidade de gênero e orientação sexual, são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero. (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012, p.14)

Os sujeitos que se identificam ou concordam com o gênero que lhe foi atribuído, são considerados sujeitos cisgêneros. Por vezes pessoas cisgêneras desconhecem este termo e têm o impulso de estranhá-lo, à priori, porém, concordaram com a sua descrição, é aqui reside o poder da identidade de gênero normativa. A respeito do conceito de “Cisgênero”, podemos compreendê-lo enquanto um conceito guarda-chuva que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (2012, p.14). A transfeminista Letícia Nascimento (2021), no livro transfeminismo, publicado na coleção feminismos plurais, coordenado pela feminista negra Djamila Ribeiro, pontua ao dizer que:

O conceito de cisgeneridade coloca em disputa a percepção de que os corpos - de que nenhum corpo, para ser específica -, é naturalmente sexuado, ou generificado. Denuncia ainda o modo colonial de produção de nossos gêneros, que vai além de uma assimetria entre os gêneros, como muitas feministas historicamente abordam; o conceito colonial de gênero se ancora numa base bioessencialista de definição das nossas experiências, impondo um padrão exclusivamente binário de correspondência entre sexo (supostamente biológico) e gênero (cultural). (Letícia Carolina Pereira do NASCIMENTO, p.100)

Assim, partimos do pressuposto que a identidade parte sempre do sujeito, independente de como a sociedade o compreende, caso contrário, estaríamos caindo em uma lógica de compulsoriedade cisgênera. Deste modo, é possível compreender que existem homens

cisgêneros, mulheres transexuais, homens transexuais, travestis e entre outras identidades de gênero.

Em janeiro de 2019, no Dia Nacional da Visibilidade Trans, a Organização das Nações Unidas lançou a campanha “Livres & Iguais”. A instituição, ao desenvolver uma campanha por meio de uma cartilha informativa cujo título “Pessoa Transgênera”, ressalta que “a identidade de gênero se refere à experiência de pessoa com seu próprio gênero” (ONU, 2019, p. 11). Nesse sentido, a ONU contribui para fortalecer os movimentos locais de pessoas trans\*, ao reconhecer e conferir, enquanto direitos humanos, uma questão social, que:

Uma pessoa transgênero ou trans pode identificar-se como homem, mulher, trans-homem, trans-mulher, como pessoa não-binária ou com outros termos, tais como hijra, terceiro gênero, dois-espíritos, travesti, fa’afafine, gênero queer, transpinoy, muxe, varia e meti. Identidade de gênero é diferente de orientação sexual. Pessoas trans podem ter qualquer orientação sexual, incluindo heterossexual, homossexual, bissexual e assexual (ONU, 2019, p. 1).

Ambas as identidades, sejam cis ou trans\*, partem de uma identificação. O que diferencia esses sujeitos, são suas experiências e pertencimentos na sociedade. As identidades cisgêneras são eleitas pela sociedade enquanto norma, enquanto as identidades transgêneras são lidas enquanto desvio dessa norma, pré-estabelecida.

As normas de identidade de gênero são baseadas em lógicas biológicas, orientadas, a partir das características físicas do sujeito. Por exemplo, quando nasce uma criança com pênis e a denominamos do gênero masculino, estamos aplicando um fundamento da norma de gênero, que pode ser contrária a identidade de gênero que ela, a criança, se sente pertencente. Assim, as identidades cisgênero ou transgênero, ambas partem de uma identificação, autopercepção e independe de idade.

Nessa perspectiva, a cisnormatividade atua na construção do sujeito antes mesmo do indivíduo se perceber pertencente a algum gênero. É possível afirmar, inclusive, que só se percebe a não-cisgeneridade em função da opressão causada pela colonização cisgênera (Viviane VERGUEIRO, 2012), neste sentido, às normas de gênero são ritualizadas desde a descoberta da gravidez a partir das expectativas sociais de gênero, onde a comunidade que terá mais um sujeito irá aprender-ensinar, e também, determinar como proceder em termos de gênero.

Portanto, a norma espera de nós um exercício compulsório de conformação com as lógicas de gênero normativo, o cisgênero, uma expectativa de gênero que não está dado para nós e nem para a cisgeneridade, porque se constrói nessas relações de poder, baseadas em um Outro que é questionável e o Eu que por sua vez é natural e autêntico.

O cotidiano brasileiro exhibe muito mais que um dado limitante de gênero, avistamos uma vasta expressão de mulheridades e masculinidades, e por aí vai, não é uma expectativa que se estabelece dentro de um universo concreto, o sujeito vai tateante pelo gênero, constantemente experimentando e se inscrevendo independente ou dependente do potencial desta experimentação, claro que algumas performances e identidades são esperadas e bem vistas, outras não, aí que mora o perigo das expectativas. O sujeito normativo se inflama com a frustração<sup>20</sup>, é aqui que os aparatos institucionais e legais do Estado devem intervir com medidas - a escola para crianças se encaixa aqui, no contexto da criança que agride a outra por frustração frente a expectativa do gênero do Outro.

Em um contexto como esse, de agressão à crianças trans nos ambientes educativos, é comum a família da criança trans ser chamada à escola para evidenciar sinais de uma transexualidade posta como patologia, quando na leitura social e escolar o problema é a diferença, porém, é a família da criança frustrada que deve ser convidada a ouvir sobre como o sujeito está elaborando e agindo diante dos seus sentimentos dentro da escola. A família do sujeito trans deve ser convidada em outro momento para ser informada sobre a violência ocorrida na escola, a fim de assegurar o direito da criança que está construindo uma identidade de gênero não normativa. O cuidado com relação a família se dá na não definição de uma identidade de gênero para a criança, em função do contexto de violência, ressalvado nos casos em que a identidade de gênero da criança trans seja afirmada pela criança ou pelos pais da criança.

O processo de diferenciação (Tomaz Tadeu da SILVA, 2014, p.79) das identidades de gênero, são dadas por meio de lógicas binárias que se baseiam no corpo biológico, homem (possui pênis) e mulher (possui vagina). Eis a prerrogativa excludente da lógica cisgênera, que está entranhada em elementos da cultura, na ideologia do Estado, nos discursos médicos, jurídicos e institucionais, por sua vez, engendram as expectativas sociais de gênero, conforme a lógica cisgênera - por isso, denominamos de cisnormatividade.

---

<sup>20</sup> Quero fazer uso do termo frustração em razão de ser um afeto muito próximo, tão como antônimo no contexto de expectativas, sem enviesar a leitura do medo, ódio ou aversão presentes comumente nas descrições de fobia, usadas também, em outros momentos, nesta dissertação.

A partir do campo desta pesquisa, foi possível compreender, à partir da narrativa da criança, que menino cisgênero é a criança que tem pênis e, ao nascer, atribuíram o gênero masculino e ele se identifica enquanto menino – quando deseja ir ao banheiro, na escola, é ensinado a ir no que está sinalizado enquanto “banheiro masculino”. Um menino trans – “criança que tem vagina e ao nascer atribuíram o gênero feminino e ele se identifica enquanto menino” – quando deseja ir ao banheiro, é direcionado ao banheiro com a placa, “banheiro feminino”, esta norma instituída em ambientes escolares geram sofrimento e fomentam contextos de violência entre as diferentes crianças.

As representações simbólicas (Joan SCOTT, 1995), culturalmente construídas para homens e mulheres, elegem as identidades cisgêneras enquanto uma norma social, a dita identidade positiva (Tomaz Tadeu da SILVA, 2014), em oposição às identidades trans, que são vistas como desvio da norma estabelecida culturalmente e, por isso, são depreciadas para garantir o local hegemônico da cisgeneridade. Cisgêneros, portanto, são pessoas que têm suas identidades de gênero legitimadas pelo Estado e pela cultura brasileira.

As identidades trans vão além de um antagonismo às identidades cisgêneras, antes, representam a vasta possibilidade de viver e se sentir além do binarismo de gênero e suas imposições sócio-culturais e subjetivas. Portanto, ao negar às pessoas trans tais possibilidades de exercer seus direitos, a sociedade educa somente, considerando a cisnormatividade ou normatividade cisgênera que, como afirma Viviane Vergueiro:

Exerce, através de variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências, identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos. (2012, p.43)

A autora, de forma contundente, denuncia a cisgeneridade enquanto uma norma social colonizadora, que atua a partir de ferramentas ideológicas, políticas e individuais, embutidas no discurso biomédico, jurídico, cultural, institucional e que constrói homens e mulheres para serem cisgêneros.

A construção compulsória de sujeitos cisgêneros têm limitado as experiências de sujeitos não-cisgêneros, mas, não anula as vivências múltiplas dos gêneros. Tendo em vista que o gênero não é rótulo, não é algo sólido, é muito mais, por serem as identidades algo plástico, autopercebido e autoproclamado como já foi dito em outro momento.

#### 5.1.1.1.1 Raça, racismo e racialização

A era da modernidade, como foi nomeada considerando os últimos cinco séculos, pode ser definida por inúmeros processos históricos, incluindo o comércio de populações escravizadas no Atlântico, a existência de instituições ligadas à escravidão e à colonização europeia na África, Ásia e América Latina. A ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento dos Estados-nações e, principalmente, o crescimento de desigualdades no sistema-mundo. Esse período, também testemunhou transformações sociais e culturais. As categorias de gênero e raça emergiram nessa época, como dois pilares: exploração de pessoas e sociedades estratificadas.

De acordo com Valter Roberto Silvério (2020) foi neste período que o “Negro” foi criado como e, ao mesmo tempo, uma tentativa de apagamento da diferença étnica entre os não europeus de modo geral, em especial os descendentes de africanos, e de construção de uma identidade coletiva negativa, inferiorizante, portanto, colonizadora e construtora de um Outro mitologicamente sem história e sem cultura. No entanto, o autor explica que é exatamente a eficácia da construção da narrativa do colonizador em relação ao ser negro como ausência, ou negação de uma humanidade comum que tem inspirado inúmeras reações de intelectuais e ativistas, em diferentes lugares do mundo, em especial no mundo atlântico, a constituírem ontologias que tentam articular o passado negado e a experiência presente.

A ontologia da experiência de negação orienta-se pela reconstrução de uma origem essencialmente negra, no sentido de se encontrar em um passado imemorial, uma essência puramente africana e/ou “racial” que dê sentido à existência. Já a ontologia do ser assimilado, criouloizado, hibridizado faz parte de um processo de nomeação da experiência que admite interações sociais entre colonizadores (superiores) e colonizados (inferiorizados) que se constituiu em base empírica para o estabelecimento das ideologias nacionais. Quando se considera as distinções constitutivas de cada um desses termos é possível afirmar que as ontologias do ser negro realizadas por intelectuais e ativistas foram mediadas pela forma “raça”, na chave da racialização, sendo também tensionada/questionada no interior das ideologias nacionais do Novo Mundo. (Valter Roberto SILVÉRIO, 2020, 273)

Em relação à “raça”, duas questões são fundamentais para compreender como ela é operacionalizada na chave da racialização. O primeiro, diz respeito a gestão do termo à concepção religiosa, ou seja, é necessário compreender que para além do âmbito científico, o termo raça tem seu primeiro significado, conforme mencionado dicionário da Dicionário da Real Academia Espanhola – compreendido como “casta calidad del origen o linaje”, relacionando portanto, o termo ao livro de Gênesis, se referindo aos três filhos de Noé – Sem,

Cam e Jafet –, que na versão bíblica teriam dado origem às três raças: branca, negra e amarela. Assim, para Valter Roberto Silvério e Cristina Teodoro (2012) nessa concepção, o conceito de raça remete a uma dada comunidade, com um imaginário particular, a qual dá forma a uma série de discursos de origem, os quais permitem pensar e assumir suas raízes comuns e suas diferenças em relação a outras comunidades. Sob essa perspectiva, a ideia de raça, para além de seus significados acadêmicos científicos, tornou-se de uso generalizado com inúmeras conotações que também permitem pensá-la como referida à qualidade de algumas coisas, em relação a certas características que as definem. Assim, pode-se deduzir que, do ponto de vista ideológico, certos grupos “se pensam, e pensam os outros, a partir da descrição de diferenças observáveis, definindo qualidades e atribuindo valores em detrimento de outros valores e qualidades por considerá-los indesejáveis, contribuindo para o processo de sua estigmatização” (Valter Roberto SILVÉRIO, 2020, 275). Nos meandros desse caminho, é possível compreender como o colonialismo construiu o Outro enclausurado em si mesmo, que deveria ter como projeto tornar-se europeu.

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu tempo semântico e uma dimensão temporal e espacial.

[...] O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco, mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico, e não biológico, (Kabengele MUNANGA, 2003, p. 22)

Ainda, para o autor, foi a partir do século XV que a discussão sobre raça teve início. O questionamento do conceito de humanidade conhecido até então, em razão das navegações europeias e das descobertas de novos povos, fez com que os europeus se perguntassem acerca dos “outros”, aqueles recém-descobertos, indagando se os povos nativos dos territórios explorados eram tão humanos quanto os do Velho Mundo.

O século XIX foi o divisor de águas no que se refere aos sentidos atribuídos ao conceito de raça, os quais mantinham, em comum, a inferiorização daqueles considerados diferentes (Kabengele MUNANGA, 2003, Antonio Sérgio Alfredo GUIMARÃES, 1995 apud Cristina Teodoro, 2011, p.23). De acordo com as teorias poligenistas do século XIX, “a palavra raça passou a ser designada como espécies de seres humanos distintos em termos físicos e em termos

de capacidade mental” (Michel BANTON apud Antonio Sérgio Alfredo GUIMARÃES, 1995, p.47), neste sentido:

Os indivíduos de raça branca foram decretados coletivamente como superiores aos da raça negra e amarela, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor da pele, o formato do crânio, a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. Tais características, segundo os cientistas, tornavam os brancos mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos e, conseqüentemente, mais aptos para dominar e dirigir outras raças, principalmente, a negra – a mais escura de todas – considerada, por isso, a mais estúpida, a mais emocional, a menos honesta, a menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Kabengele MUNANGA, 2004, p. 21).

Assim, a palavra raça enquanto construção histórica por um viés científico, que vem do discurso biológico, torna-se vazio, como disse Sueli Carneiro (2019), “raça é hoje, e sempre foi, um conceito eminentemente político (p.144). Ainda nesta direção, Cristina Teodoro argumenta:

A evidência de que a palavra “raça”, como um conceito biológico, era inoperante, não significou, porém, que, no imaginário coletivo a classificação dos grupos deixasse de manter a relação entre os traços morfológicos e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (Cristina Teodoro, 2011, p.28).

Deste modo, o conceito de raça não se sustenta sem um contexto ideológico e um complexo conjunto de sistematizações, ou seja, teorias (Cristina TEODORO, 2011), pois “apesar de não permitir uma explicação direta de fenômenos ou fatos sociais de ordem institucional, permite compreender certas ações subjetivamente intencionadas ou o sentido subjetivo que orienta certas ações” (Antonio Sérgio Alfredo GUIMARÃES, 1999, p. 51).

Sob esse aspecto, como nos ensina Munanga (2003), o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, na cabeça dele, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são conseqüências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Ainda, para compreender e seguindo a lógica do autor, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características

físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

#### 5.1.1.1.2 Interseccionalidade e entrecruzamento das relações de poder

Neste estudo, apresento a noção de interseccionalidade, introduzida pelo Feminismo Negro dos anos 80 e 90, no intuito de analisar os efeitos da dominação em sua dimensão complexa e multifacetada. Embora, como sabemos, o termo interseccionalidade foi introduzido pela jurista e socióloga afro-americana, Kimberlé Crenshaw, a partir do final da década de 1980, o conteúdo e às ideias às quais este termo remete, já estavam presentes há muito tempo, nas falas e nas escritas de pensadoras e ativistas negras da época.

Por exemplo, a recém falecida, pedagoga, professora universitária e escritora bell hooks, já, em 1989 lançava o livro “Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black” com sua edição lançada em português chamado “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negro” (2019), neste livro ela defende que “O reconhecimento da interconexão entre sexo, raça e classe enfatiza a diversidade da experiência, forçando uma redefinição dos termos para a unidade” (bell hooks, 2019, p.63).

Porém, é importante reconhecer a contribuição de Crenshaw na sistematização e também elaboração, deste vasto material gestado por ela e outras mulheres negras e ticanas e, em geral, por mulheres pertencentes a grupos sociais racializados, que refletiram sobre o fenômeno múltiplo e simultâneo das opressões, é possível recordar o manifesto produzido pelo COLETIVO COMBAHEE RIVER em 1977.

Grosso modo, a categoria interseccionalidade expressa a crítica que as pensadoras negras e as mulheres racializadas dirigiam para a compreensão da opressão de gênero da forma como havia sido elaborada pela maioria das feministas da segunda onda, a partir da experiência de mulheres brancas, euro-americanas, de classe média, compulsoriamente, heterossexuais.

As pensadoras negras desvelaram a hipocrisia das ideias de opressão comum e de sororidade, centrais na concepção do feminismo branco da segunda onda, segundo à qual todas as mulheres, independentemente da raça, da classe, da nacionalidade e de outros marcadores

sociais, teriam uma experiência homogênea e comum da dominação masculina e, portanto, compartilhavam entre elas, uma condição de irmandade e solidariedade femininas, a partir de suas experiências sociais de gênero.

A professora bell hooks (2013) traz importantes análises para repensar a questão da sororidade a partir da realidade das divisões de raça e de classe que separam as mulheres e que devem ser superadas para que uma efetiva solidariedade feminina seja possível. Segundo ela: “acreditávamos que a verdadeira irmandade feminina não surgiria sem a confrontação radical, sem que as feministas investigassem e discutissem o racismo das mulheres brancas e a reação das mulheres negra” (bell hooks, 2013, pp. 138-139).

Evidentemente, o contexto geográfico e temporal gera impactos na significação de conceitos, por exemplo, quando um conceito viaja ao longo do tempo e do espaço, é possível que se altere a performance da operacionalização, de modo que, também, é possível uma divergência na política das estratégias relacional com o povo branco. A minha experiência enquanto travesti negra em movimentos feministas de brancas me faz crer que não precisamos construir movimento lado a lado com as brancas - trans ou cis - que não se dispõem desconstruir o racismo enquanto lógica que as beneficiam nas relações sociais, tendo em vista, que não tem como segurar na mão de brancos que não assumam posturas antirracismo. Neste posicionamento político, levo em consideração que (1) todo povo branco é racista: de diferentes modos, aqueles(as) em afirmação, outros em negação e singularmente aqueles(as) que apostam numa possibilidade de solidariedade por meio da desconstrução do racismo que (co)produz. Assim, não acredito em uma construção de política de amizade ou laços de solidariedade orquestrado por mulheres do segmento branco, sem levar em consideração a tomada de posição, verdadeiramente antirracista.

A queniana Awino Okech (2013) ao discutir sobre movimentos sociais e política de controle dos corpos/subjetividades, trazendo à baila o conceito de solidariedade (Izzie Madalena S. AMANCIO, Caterina A. REA e Clarisse Goulard PARADIS, 2018, p.17), propõe um outro sentido para a solidariedade:

Não entendo, a “solidariedade”, como é usada hoje, reivindica se apoiar em fundamentos incondicionais. Uma abordagem essencialista da solidariedade sugere que os relacionamentos são uma manifestação de algo autêntico; uma perspectiva fundacionalista sustenta que as mulheres devem sentir solidariedade por causa do vínculo profundo entre as mulheres. Entendida como tal, a solidariedade cria um sujeito pré-discursivo, mas acima de tudo, é uma pré-condição para a ação. Em outras palavras, um grupo tem que sentir solidariedade e a sororidade são empregadas é

limitador na produção de uma política que desafia o patriarcado de maneiras significativas (Awino OKECH, 2013, 21/22. in Clarisse PARADIS, 2018, p.49)

Se a sororidade é um projeto e não um ponto de partida para o feminismo, isso é porque o fenômeno da dominação é um fenômeno complexo e multifacetado, onde sexismo, racismo, opressão de classe, etarismo, LGBPAfobia, transfobia, se entrelaçam e contribuem conjuntamente a estruturar a experiência da dominação, vivenciadas pelas mulheres (cis/trans) e travestis racializadas em relação com mulheres (cis/trans) brancas

Compondo a denúncia e reivindicação ao movimento de mulheres, Audre Lorde, “preta, lésbica, mãe, guerreira e poeta” como se denominava, escreve em *Irmã Outsider* (Tradução de Stephane Borges, 2020):

De modo geral, no atual movimento das mulheres, as mulheres brancas se concentram na opressão que sofrem por serem mulheres e ignoram as diferenças de raça, orientação sexual, classe e idade. Há uma “sororidade” que, de fato, não existe. (Audre LORDE, 1984)

No contexto da fala, era uma reivindicação que parte das diferenças, são dessas ocultações micro e macro e injustiças sociais que surge uma formulação que dá conta de descentralizar a norma mítica (Audre LORDE, 1984, p.143) e os recôncavos desta norma, as mulheres brancas. Neste movimento, bell hooks empreendeu seus esforços para contribuir para a luta feminista, num retorno, sistemático, a partir de análises da própria cultura:

Boa parte da minha obra em torno da teoria feminista busca destacar como é importante compreender essa diferença, desde os modos como raça e classe determinam a capacidade do indivíduo de afirmar a dominação e o privilégio masculino, até os modos de o racismo e o machismo representarem sistemas interligados de dominação que se reafirmam e se sustentam mutuamente (bell hooks, 2019, p.133)

Neste momento citado, bell hooks está pontuado o modo pelo qual é constituído o olhar interseccional, que leva em consideração confluências e dissimilaridades entre os sistemas de opressão, que podem interagir ou não, é o contexto enunciado que revelará os feixes que foram acionados e atravessaram determinadas sujeitas, não o contrário.

Ao falar desse lugar de “autoridade da experiência” (hooks, 2019, p.81) é possível reafirmar que: “é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade” (Carla AKOTIRENE, 2018, p. 19). Kimberlé Crenshaw, por exemplo, discute a interseccionalidade,

segundo a metáfora da encruzilhada de caminhos, onde cada avenida representa um dos eixos de poder que visam o desempoderamento, a violência, a desigualdade social. De acordo com a Crenshaw:

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são, por vezes, definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo ou a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas essas vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem - as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento (Kimberlé CRENSHAW, 2002:177).

A noção de interseccionalidade serve, assim, para pensar como a dominação pode ser (co)produzida e (co)formada, ao mesmo tempo, por diferentes fatores e identidades. De acordo com Carla AKOTIRENE, ao pensar junto com Crenshaw, pontua “que a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural em seus efeitos políticos e legais” (2018, p.63), neste sentido, para a autora:

A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (Carla AKOTIRENE, 2018, p.19).

É a partir deste entendimento que a autora apresenta argumentos advindos das experiências de mulheres negras para denunciar as ausências de políticas e a construção da vulnerabilidade de mulheres negras.

Frequentemente questionam-me sobre o uso da interseccionalidade para pensar outros sujeitos que também são vulnerabilizados e acometidos pelo mal da ausência de políticas e lacunas epistêmicas no Brasil. Primeiramente, afirmo que faço a defesa da interseccionalidade

para pensar sujeitas(es/os) racializadas(es/os) que sofrem com o racismo estrutural, as opressões de gênero em um contexto social de desigualdade econômica.

Neste sentido, os trânsitos e contextualizações da interseccionalidade, possibilitam a incorporação de outras categorias que dão conta de outros atravessamentos frente às sujeitas negras em um contexto cultural singular para se viver e pensar as relações de dominação e opressão social, é neste sentido que este olhar sensível da interseccionalidade já era previsto, lá atrás, em sua cerne.

De acordo com a Patrícia Hill Collins “Como forma de investigação crítica e práxis, o contorno da interseccionalidade na academia reflete o contexto de uma tradução imperfeita” (2017, p.7), ao meu ver, que foi se transformando e se consolidando na academia, refletindo as emergências discursivas de outros grupos minoritários, porém, é advindo do pensamento feminista negro que vislumbravam as experiências de mulheres negras, no contexto de formulação no norte global, denominando-se por mulheres de cor, em relações de poder.

Distante dos interesses desta dissertação, em tornar “pós” um olhar sobre a interseccionalidade para ler o atual e frágil contexto de direitos para mulheres negras, compreendendo a potencialidade deste conceito de fazer germinar novas propostas de justiça social e - aqui acrescento - cognitiva, porém, com atenção a ética do feminismo negro para com a formulação do conceito de interseccionalidade que advem do movimento social de mulheres negras e posterior ganha corpo nas academias, que levam em consideração as ideias feministas e de outros movimentos sociais, aqui, busco endossar e me preencher da sensibilidade analítica tendo como ponto de partida a reivindicação por justiça social no que tange as crianças. Motivada em evidenciar a interseccionalidade como uma proposta coerente, de tradução possível, que não perca as prismas sob as diferenças entre grupos humanos oprimidos em sociedade. Retomo a fala à Audre Lorde quando pontua:

Mas as mulheres negras e seus filhos sabem que o tecido de nossas vidas é costurado com violência e ódio, e por isso não há descaso. Não lidamos com isso apenas nas manifestações, ou nos becos escuros à meia noite, ou nos lugares onde ousamos verbalizar nossa resistência. Para nós, cada vez mais, a violência se entrelaça no tecido diário de nossas vidas - no supermercado, na sala de aula, no elevador, no consultório médico e no pátio da escola, vem do encanador, do padeiro, da vendedora, do motorista do ônibus, do caixa do banco, da garçonete que não nos serve. Como mulheres, compartilhamos alguns problemas; outros não. Vocês temem que seus filhos cresçam, se unam ao patriarcado e deponham contra vocês; nós tememos que nossos filhos sejam arrancados de dentro de um carro e sejam alvejados no meio

da rua, e vocês darão as costas para os motivos pelos quais eles estão morrendo (Audre LORDE, 1984, p.148)

Seguindo na mesma direção, a autora ao pontuar crítica ao movimento de mulheres brancas, também tece críticas à comunidade negra, ao afirmar que algumas mulheres negras se recusam a reconhecer a opressão de gênero e raça, quando homens negros que exercem uma violência em função do poder conferido a masculinidade.

Muito distante ainda de superar as relações de dominação dentro e fora da comunidade negra, crianças, adultos e idosas outside seguem compondo vivências e caminhos de continuidade com a escrita de tantas mulheres negras intelectuais. Neste sentido, são importantes as reflexões da perspectiva queer racializada ou queer of color (Caterina Alessandra REA, Izzie M. S. AMANCIO, 2018), ainda pouco referenciada no Brasil, mas de grande relevância para pensar a condição da dissidência sexual e de gênero, a partir de corpos atravessados pela racialização, a colonização, a marginalização de classe e outras formas de opressão, que atuam conjuntamente para produzir experiências da dominação e opressão.

Na organização do livro Traduzindo a África Queer, em parceria com Caterina Rea e Clarisse Paradis, em 2018, pela editora Devires, pude ter contato com a intersecção de marcadores sociais distintos aos usuais, pois revela a territorialidade como campo de disputa e poder. Na ocasião, traduzimos um punhado de textos da coletânea Queer África Reader (QAR) para pensar a teoria queer, por uma abordagem africana de lésbicas, queers, homens trans, mulheres trans que vivem no continente, são africanas(es/os) de língua e colonização inglesa. As editoras do livro QAR são duas mulheres feministas, no caso a Sokari Ekine e a egípcia Hakima Abbas, a contestação presente ao longo da obra é em torno da invisibilidade, silenciamento e a negação de direitos enquanto africanos de gênero e sexualidade dissidentes. Os discursos que atravessam LGBQIA+ africanas(es/os), diz respeito a uma agenda racista de ONGs e agências internacionais que pontuam a necessidade de salvar africanas(es/os) LGBTQIA+ da comunidade africana, o que coloca em cheque a narrativa de uma África extremamente agressiva e perigosa para a comunidade LGBQIA+. Um outro discurso de denúncia que se destaca diz sobre uma narrativa de igrejas neopentecostais é um abominável, e líderes locais tradicionais que afirmam que a sexualidade e identidade de gênero não-cis e não-hetero são estrangeiras ao continente. Se por um lado as interferências externas de continuidades de valores missionários atrapalham as agendas da comunidade LGBQIA+ local, para além de retirar a agenda, atesta inferioridade ao povo africano em resolver os próprios problemas, por

um outro lado, desvincula as bases de pertencimento de toda uma construção de identidade e pertencimento cultural.

Dito isso, avanço para dizer que essas são as bases para pensar a interseccionalidade em sua operacionalidade, é sobre o potencial revelador das desigualdades sociais, injustiças sociais e cognitivas, mas é, sobretudo, uma proposta pelo verso, a partir da margem, um verdadeiro salto para desarticular os discursos e projetos cívicos excludentes.

No livro *Queer África Reader*, a professora Dr. Awino Okech, militante do movimento feminista que luta por justiça social em África e acadêmica do Quênia, aponta que:

A Interseccionalidade baseia-se no discurso teórico pós-moderno, em particular à sua crítica do essencialismo e a desconstrução de sujeitos estáveis, incluindo um sujeito feminista (“mulheres”). É, portanto, um desafio à teoria e política feminista essencialista: se “não há nada sobre ser ‘mulher’ que naturalmente liga as mulheres”, então quem deveria representar os movimentos feministas? (Awino OKECH, 2013, p.24, trad. Clarisse Goulard PARADIS, 2018, p. 53)

Neste sentido, a interseccionalidade chega ao ocultado (sujeito, categorias, política, narrativa...) e o revela, é uma operação metodológica que fornece lentes mais sensíveis para visualizar e compreender os diferentes eixos que trafegam por avenidas identitárias, numa complexa encruzilhada de opressões. Não se esquecendo do contexto de emergência do pensamento interseccional, ousaria transpor às crianças racializadas brasileiras.

Com o título “O país que extermina crianças e adolescentes já está morto” Gomes e Teodoro (2021) argumentam que,

No Brasil, a pobreza e a negligência em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes pobres têm cor. O índice de privação de direitos, em relação a meninas e meninos negros é de 58,3%; quando nos referimos às crianças e aos adolescentes brancos, este índice cai para 40%. As crianças e adolescentes negros, também, são os que mais vivem em condições de privações extremas de direito, que é duas vezes maior do que entre brancos. Ou seja, em estado de miséria absoluto e sem direito à educação, à saúde, à alimentação e à moradia digna. Além disso, muitas vezes, as crianças negras têm sido privadas do direito à vida. (Nilma Lino GOMES; Cristina TEODORO, 2021)

Este salto teórico de trazer crianças negras para refletir uma visão interseccional sobre análises e construção dos discursos/conhecimento é revelador de como o racismo, o etarismo e a classe se entrecruzam e geram desigualdades sociais e morte às crianças negras brasileiras. A

razão por justiça social e cognitiva não se desvinculam quando o valor ético feminista negro se faz presente.

No pensamento interseccional das autoras feministas negras citadas ao longo deste texto, por meio de uma proposta ética das relações e justiça para a sociedade, estavam presentes as realidades das crianças negras que viviam com elas, quando não, as memórias de suas próprias infâncias trazem a realidade de suas crianças e isto não pode ser perdido com as traduções e concepções mais atuais das denúncias possíveis de serem destacadas por meio da interseccionalidade.

Haja visto o histórico processo da colonização brasileira em que as crianças negras foram também marcadas como inferiores e retiradas de suas condições humanas, apartadas de seus territórios, ainda bebês apartados de suas mães, vendidos como escravos, neste caso em relação aos brancos em função da raça.

Outro histórico processo da colonização brasileira que é fundante ao pensamento racista, diz sobre a negação da sua sexualidade e gênero dissidentes das crianças. O etarismo e o racismo na medida em que se amparam no sistema de produção do sujeito colonizado, cria uma estrutura social que opera na lógica compulsória de produção das crianças negras normativa, então seriam todas cisgêneras heterossexuais. Por exemplo, a ocultação da criança negra trans na emergência de produção epistêmica sobre crianças trans, causa uma limitação racial, mas, também, revela um alcance limitado onde sobretudo é possível visualizar as crianças trans que não são pobres. Este efeito racista, que também é classista na medida em que as mães e responsáveis pelas crianças trans que mais são visualizadas são as mulheres brancas - as sucessoras da segunda onda feminista - causaram impactos na construção epistêmica, mas não somente, porque as narrativas pró-crianças trans dizem sobre proposições políticas de um discurso legal e da saúde da criança. É por isso que Audre Lorde não estava errada, os filhos trans das brancas devem ser protegidos, os filhos trans das pretas poderão continuar apanhando dentro dos banheiros? Sendo colocadas de castigo, no cantinho da disciplina, na sala da direção até compreenderem que não pode revidar as violências de cunho racista-transfóbico?

Na mesma sociedade em que há uma hipersexualização de sujeitos negros que seguem se revelando com os altos índices de estupros cometidos às crianças negras, é neste mesmo terreno que é usado a justificativa patologizante de sujeitas travestis (historicamente somos maioria negras e racializadas) como identidade sexual fruto de sofrimento. Nos estudos mais antigos sobre a transexualidade apontavam o sofrimento devido à casos de estupro como marca

das trajetórias de vida, estes são discursos violentos e estigmatizantes que fundaram a noção de transexualidade como adoecimento.

A realidade de crianças racializadas trans no Brasil precisa ser exposta também em função da norma mítica que espelha o moderno conceito de infância numa matriz colonial de dominação. O modo como o pensamento colonial está incrustado na cultura brasileira torna a vida do sujeito negro atravessada por vetores de desempoderamento constantemente, por exemplo, o entendimento de que as crianças negras são futuras mãos de obras baratas, um complexo que circula as trajetórias das crianças negras no dia-a-dia com o sucateamento das escolas públicas, onde raça e classe andam lado-a-lado e em grande medida é onde estamos estudando.

Não é à toa que em 2021 houveram casos no Brasil de denúncias contra mães que possuíam a guarda da filha e permitiram que as crianças fizessem iniciação ao candomblé. Assim, houve a tomada da guarda de suas filhas. O racismo quando cruza com o etarismo, produz um nível desumano de desempoderamento e, mais uma vez, aparta as filhas de suas mães em função do que é negro ou vem do negro, no caso o candomblé, que é uma religião de matriz africana, protagonizada por negras(es/os) brasileiros. Por isso disse racismo e não intolerância religiosa, porque poderia ser uma criança branca ou negra, do mesmo exemplo a mãe também, porque sofrem as consequências do racismo ao ocupar aquilo que produzimos, são reflexos.

É tão tinoso o sistema racista que é capaz de tomar a guarda da criança em punição ao vínculo religioso e não é sobre o processo ritualístico que a criança passa dentro da religião - porque existem rituais de iniciação em outras culturas também - porque é um discurso safo julgar a cultura do outro como opressora, no entanto, apesar de beirar a defesa ao direito das crianças, a retirada da guarda da criança diz sobre a ofensa ao ECA.

Sobretudo, para a criança negra, o candomblé é lugar de aprendizagens religiosas e outras tantas, em verdade faz-se por uma educação afro-referenciada, neste sentido, afastar um sujeito desta religião é um ganho do racismo que feito agrotóxico em nosso solo cultural, atuam contra a fertilização da consciência negra sobre as nossas raízes ancestrais.

Quando criança dissidentes das normas, querem-nos subjetividades feridas e nos violentam constantemente, querem sujeitos de autopiedade e negação de si, seres escravos nem que seja pela colonização da mente e dóceis frente às relações de poder e dominação, do

contrário patologizam-nos ainda na infância, é uma forma de justificar de antemão as futuras violências.

A geração de travestis e transexuais que reivindicaram suas identidades quando crianças ou adolescentes, que vão desde o período da ditadura militar no Brasil até meados de 2000, em dada medida apresenta um discurso muito próximo sobre expulsão de casa. Mesmo que a expulsão de casa ainda seja uma realidade muito comum, o fluxo violento de adolescentes trans com histórico de expulsão de casa por assumirem-se trans socialmente tem mudado um pouco. Aquelas, ainda adolescentes, começam a trabalhar diuturnamente como prostitutas de um mercado de trabalho precarizado e neste caso ilegal por tratar-se de crianças ou adolescentes. Assim, a transfobia as colocaram pra fora de casa e as retiram dos seus estatutos de crianças e adolescentes, descobertas por lei, o lugar da classe social as fazem trabalhar desde cedo nas esquinas, o sistema pega mais leve quando são acolhidas à mercê da cafetinagem, quando não vinga a produção de mão-de-obra barata sexual infantil e fica visível socialmente a escrotidão da cultura brasileira, ainda ouvimos “é porque ela era trans” como se a transexualidade fosse a causa da vulnerabilidade e não a transfobia.

A crescente estatística de assassinato de adolescentes trans no país é reflexo da omissão do Estado, que desde a ausência de fiscalização do cumprimento do ECA tem colocado as crianças e adolescentes trans, principalmente as crianças trans racializadas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Decodificado algumas das lógicas de dominação e relações de poder, a disputa interseccional é por um outro projeto cívico de democracia participativa, equidade social e justiça epistêmica na qual as diferenças compõem os sujeitos culturais e são destacadas por princípios de valorização das próprias diferenças.

## **6 ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA ÚTIL PARA PESQUISAS COM CRIANÇAS**

A etnografia, concebida a partir da antropologia, adentra a infância enquanto campo de pesquisa em meados dos anos 80 e traz consigo a proposta de uma concepção voltada às crianças enquanto construção diversa e sujeitos de direitos capazes de tecer relações sociais entre seus pares e com adultos, com características específicas de seu tempo. O conjunto de crianças é entendido enquanto grupo humano, os pequenos da espécie (Ana Maria Rabelo GOMES, 2009, p. 82-84). A antropologia ao longo do tempo passou por reposicionamentos em

sua forma de ver os seus epistemes, as estruturas sociais e os sujeitos. A dimensão simbólica enquanto um posicionamento analítico “brilhava” aos olhos da antropologia, principalmente, depois da segunda metade do século XX (IDEM, p. 84), quando se tornará a centralidade de suas preocupações.

Cada vez mais a etnografia tem se mostrado útil, metodologicamente e epistemologicamente, para se pensar o universo que envolve as crianças (Manuela Ferreira FERREIRA e Patrícia de Moraes LIMA, 2014). Partindo de um olhar que se desdobra em miudezas distintas do sentido originário do termo infância, ou seja, “àqueles que são ausentes de voz” ou “àqueles que não falam”.

Há, ainda, no entendimento cultural um olhar redutor às crianças dissidentes das normas de gênero e sexualidade, recorrentemente descentralizam as potencialidades das crianças e focam seus olhares às ausências em relação ao adulto, das expectativas de gênero e sexualidade, geralmente, com olhar de estrangeiro colonizador.

O exercício de pensar a infância em sua multiplicidade é fundamental, mas é importante que mantenhamos a agência das crianças presentes em nossas descrições etnográficas, e, também, em nossas formas de captar as cenas do campo da pesquisa. Não exercitar esse olhar atento às especificidades é a prova cabal de um olhar viciado de pesquisador/a colonizador que retira das crianças a qualidade de humanos, sujeitos de interpretação, significação, ação e agenciamento de si. Dito isso, para aplicação da metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, destaco alguns conceitos importantes para a compreensão dos tópicos posteriores, entre outros, o de criança como sujeito de direitos.

## 6.1 A ETNOGRAFIA E AUSCULTA: SOBRE A ESCUTA DA CRIANÇA

Esta pesquisa está inserida no escopo da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (1995), teve origem no final do século XIX. Denomina-se pesquisa qualitativa aquela que não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental, estudando o fenômeno em seu acontecer social. Na abordagem qualitativa, existem várias modalidades de pesquisa. É importante ressaltar que, principalmente, pesquisadores vinculados aos Estudos da Infância, como descrito, têm tido a etnografia como uma abordagem eficaz em estudos e pesquisas que envolvem crianças. Ao longo do processo

de construção de significados do e para o mundo social, as crianças inventam, reinventam, negociam e estabelecem códigos e limites que nem sempre o adulto consegue compreender. Emanuel SARMENTO (2003), citado por Ana Cristina Coll DELGADO e Fernanda MÜLLER:

Escreve que a etnografia visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. A vida é, portanto, plural nas suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados. Isso nos desafia a renunciar definição de critérios universais de verdade, assim como nos instiga a pensar nas crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e adultos. Nos estudos etnográficos analisamos os aspectos simbólicos e culturais da ação social, os aspectos da existência que se revelam fundamentais na interpretação dos enunciados, as emoções e os sentimentos; como as pessoas envolvidas no estudo atribuem sentidos para os fatos da vida; como interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem (2005, p.169).

Apesar da compreensão sobre a possibilidade mais indicativa da etnografia para pesquisas realizadas com crianças, levamos em consideração, para o desenvolvimento desta, aquilo apregoado por Jens QVORTRUP, (2005, apud Mauricia Santos de Holanda BEZERRA, 2013, p. 77), ou seja, de que não existem metodologias corretas ou erradas, mas sim metodologias apropriadas para cada pesquisa, tendo em vista os problemas e objetivos que cada uma se propõe a estudar. Para o autor, principalmente no campo da educação, já existem “[...] muitas formas de reunir informação sobre as vidas das crianças e sobre a infância”.

Portanto, serão apresentados, os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da investigação. As pesquisas científicas, no campo educacional, têm utilizado diferentes recursos para ouvir as crianças – entrevistas, conversas, produção de desenhos e pinturas, histórias e linguagem oral – na busca de captar e legitimar os pontos de vistas das mesmas. Diante disso, Eloisa Acires Candal Rocha (2008) ressalta a necessidade de “[...] debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças.” (Eloisa Acires Candal ROCHA, 2008, p.44). A autora orienta a necessidade de compreender a diferença entre os termos ouvir e escutar as crianças nas pesquisas, preferindo adotar o termo a auscultar, o qual vai além do mero ato de ouvir. É preciso auscultar o que as crianças dizem, dando visibilidade ao que o Outro-criança diz, indicando também a recepção e a compreensão, recheadas com a interpretação do pesquisador. Diante desta complexidade de auscultar o Outro-criança, “[...] a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (Eloisa Acires Candal ROCHA, 2008, p.45).

### 6.1.1 Revelando tramas sociais por meio de um "caso"

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, buscou, por meio da etnografia, trabalhar com um estudo de caso específico de uma criança trans. Dizer, portanto, que a etnografia tem sido considerada uma abordagem eficaz em estudos e pesquisas que envolvem crianças, não deve ser entendida, no entanto, como uma mera transposição de procedimentos utilizados junto à população adulta para seu emprego, junto a crianças.

Embora os recursos etnográficos em pesquisas com crianças sejam considerados os mais adequados, utilizá-los não é tarefa fácil. O caminho a ser trilhado é marcado pelas incertezas próprias de cada dia e de cada momento, pois nunca se sabe ao certo o que pode garantir o sucesso na busca e na geração de dados. Ao longo do processo de construção de significados do e para o mundo social, as crianças inventam, reinventam, negociam e estabelecem códigos e limites que nem sempre o adulto consegue compreender. Como negrita Ana Cristina Coll DELGADO e Fernanda MÜLLER (2008):

Precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo que ainda precisamos estudar e compreender (p. 144)

Ressalta-se que a presente pesquisa, seguiu, também, as orientações sobre a questão ética, destacando-a, como um aspecto essencial, ou seja, ela é fundamental em toda e qualquer pesquisa, seja ela conduzida junto a adultos ou crianças. Contudo, neste último caso, foi preciso redobrar a atenção, pois pesquisar com ética é agir com respeito (Elizabeth GRAUE; Daniel WALSH, 2003, p. 75).

Este estudo de caso enquanto procedimento, se favoreceu na interação com a metodologia e epistemologia etnográfica, pois permite subsidiar compreensão do modo pelo qual a estrutura social atravessa o sujeito e como o interlocutor da pesquisa interage, compreende, repulsa e se atrai à práticas e identidades socioculturais. Nesta abordagem, não requer isolamento do sujeito criança, pelo contrário, foi de interesse compreendê-lo em suas dinâmicas cotidianas. De acordo com o Emanuel SARMENTO,

A opção pelo estudo de caso numa estratégia investigativa não significa, portanto, a escolha de um paradigma de investigação; no entanto, a adoção de um paradigma investigativo pode propor o estudo de caso (Emanuel SARMENTO, 2011, p.45)

Mais à frente, o autor ratifica que “a questão determinante nessa opção é, por isso, a do posicionamento teórico e epistemológico” (Idem).

Nos propomos, primeiramente, a seleção do sujeito da pesquisa, com vista à apresentação do projeto em questão e, para obter autorização para se adentrar naquele espaço. Em seguida, alcançamos um primeiro diálogo informal com aceite da participação por parte da mãe da criança. Os diálogos com Gustavo e sua responsável, consentiu o início da pesquisa de campo. Neste outro momento de oficialização, a mãe responsável pela criança foi informada sobre a forma de desenvolvimento da pesquisa, de modo semelhante, foi explicado e solicitado aceitação da criança para o início do campo. Exceto à criança, a autorização é assinada e reconhecida. No documento que autoriza a pesquisa por parte da concedente, consta sobre o que se trata o projeto, os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Outro ponto importante a ser ressaltado, relaciona-se ao uso do nome verdadeiro da criança, assim, optamos por evidenciar o nome da criança, enquanto sujeito da pesquisa, compreendo que o nome constitui a identidade do indivíduo, principalmente, tendo em vista que este nome faz parte do processo de autopercepção do menino trans, que, escolheu o próprio nome. Acredito que evidenciar o nome da criança, neste caso, respeita a sua identidade de gênero e os entornos que significam o uso do nome verdadeiro para ele, menino trans.

Deste modo, com autorização da responsável e o assentimento da criança, utilizaremos o primeiro e o último nome da criança da pesquisa. Aqui nesta pesquisa, não desejo empregar um modo pelo qual toda pessoa que trabalhar com crianças trans deverá trilhar como caminho único para acessar as narrativas do sujeito, mas quero, a partir da reflexividade, fazer um movimento de questionar-me a partir do campo. Neste sentido, no campo de pesquisa, em diálogo com o sujeito pesquisado, compreendi que o nome da criança trans, mesmo que não sendo exposto na íntegra (completo), compõem o discurso autobiográfico e contextual da vida do sujeito da pesquisa, assim, é parte dos pressupostos etnográfico que atenta-se ao valor dado pelo sujeito da pesquisa aos seus aspectos sócio-históricos. A escolha metodológica não se distancia dos meus interesses em compreender o contexto sócio-histórico e as transexperiências<sup>21</sup> de Gustavo, muito pelo contrário, a relação com a alteridade é o que encorpa

---

<sup>21</sup> Termo largamente difundido pelo psicólogo João Nery, homem trans ativista, in memoriam, em suas palestras e escritos, situava enquanto experiência política de pessoas trans.

a etnografia enquanto metodologia-epistemologia, a fim de dar conta de uma relação de interdependência.

É essa relação de interdependência, que se constrói a pesquisa, onde eu aprendo com ele e ele aprende comigo, a gente convive e se aprende, em tempos próprios. Aqui, o nosso corpo trans não é neutro, por si, transpassa as fronteiras e (r)educa um ao Outro e, a sociedade.

Para nós, profissionais da educação a etnografia se mostra uma aliada enquanto método, “serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia” (Cláudia FONSECA, 1999, p.31),

o método etnográfico enquanto instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa - quer seja de um professor com seus alunos da terceira série, a enfermeira com seu paciente, ou o assistente social com seu cliente. Em todos os casos, o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua (Cláudia FONSECA, 1999, p.2)

Deste modo, compreendo que, não tratando-se de uma pesquisadora outsider da comunidade de pessoas travestis e trans, esta pesquisa buscou rigorosamente cumprir uma ética e respeito às narrativas e perspectivas do sujeito da pesquisa. Aqui, o olhar da travesti etnógrafa mantém o compasso entre teoria, método e experiência social.

No que se refere a criança elegida para participar da construção deste projeto, partimos do pressuposto de que “as opções metodológicas não são neutras” (Manuela FERREIRA e Ângela NUNES, 2014, p.116) e que, portanto, a noção etária é um modo de classificação e representação social com relevo descritivo e analítico” (IDEM, 2014, p.117). Escolhemos Gustavo, uma criança trans, na época, de cinco anos de idade. Intentamos, a partir da área da educação, com o foco no caso dele, que, por meio de suas narrativas e traduções, alcançar análises sociais mais amplas de cunho político e histórico do comportamento humano. Devo ressaltar que meu encontro com a história do Gustavo, se deu através da rede de contatos de pessoas trans e travestis no ambiente virtual, a pouco tempo atrás, logo nos primeiros meses do isolamento social, devido a pandemia do COVID-19<sup>22</sup>, notadamente, por volta de maio do ano em curso.

---

<sup>22</sup>Como descrito em outro momento, atravessamos um momento atípico, em que a doença causada pelo novo Coronavírus, SARS-COV-2, COVID-19, na qual mais de 619 mil pessoas brasileiras morreram até hoje (03/01/2022), especificamente em São Paulo foram 115 mil pessoas mortas, 27.510 mil mortos, em Santa Catarina são 20.189 mil mortos e 24.912 mil mortos pela pandemia.

Também, devido ao contexto pandêmico, alguns procedimentos precisaram ser adequados com o propósito de tornar exequível a pesquisa e, portanto, a geração de dados. Intentamos realizar entrevistas virtuais mediadas pela mãe, responsável pela criança. Todavia, no dia 24 de outubro de 2021, tive um diálogo, virtualmente, com a mãe do Gustavo, a Jaciana Lima. Havíamos agendado previamente e ela escolheu o horário e o dia que lhe foi possível, tendo em vista, a participação dela e do Gustavo, em eventos virtuais sobre a transexualidade na infância.

O encontro ocorreu e todo o diálogo se deu virtualmente, pelas redes sociais, no qual, ela concordou com a participação e deixou as portas abertas para realização do campo da pesquisa em sua própria casa. Neste encontro, busquei me apresentar, apresentar a pesquisa e os objetivos, também, foi um momento de conhecer, ouvindo da Jaciana Lima, sobre o Gustavo. Atualmente a família do Gustavo está centrada na figura materna, a Jaciana Lima, um irmão e uma irmã, toda a família se mudou de Fortaleza juntos e foram para São Paulo.

De acordo com que fui adentrando ao campo, novos questionamentos me enlaçaram, neste sentido, fui me permitindo construir o espaço junto com Gustavo. Apesar das distinções nas experiências e sermos de tempos diferentes, a relação de proximidade entre pesquisadora-interlocutor foi sendo construída a cada encontro nosso. Inicialmente me preocupava reproduzir a lógica onde os discursos da criança sejam legitimados através da minha experiência - até porque estamos em posições distintas no que concerne ao gênero -, todavia, eis aqui um lado positivo deste encontro transcrito, esta pesquisa faz-se pelo encontro de alteridades de um determinado guarda-chuva de gênero: a transgeneridade.

A nossa relação enquanto pessoas trans está pautada, principalmente, na diferença geracional, por ser ele uma criança trans e, eu, uma adulta trans. Distinguir-me enquanto adulta, me confere olhar sob a criança a partir de um outro ângulo, especialmente, daquele que por limitações culturais pouco conhecemos os modos de vida e as temporalidades (Patrícia de Moraes LIMA, 2015; Manuela Ferreira FERREIRA E Patrícia de Moraes LIMA, 2020), neste caso:

Ampliar a reflexividade em torno das relações de alteridade e semelhança no âmbito das relações intergeracionais é, então, relevar a heterogeneidade interna que assiste aos grupos de crianças e à pluralidade de infâncias que constituem este espaço e categoria social e, ao mesmo tempo, as dimensões das suas experiências culturais como membros que partilham a pertença social a uma mesma categoria, a infância. (Manuela Ferreira FERREIRA e Patrícia LIMA, 2020, p.11)

Nesta direção, a reflexividade metodológica também confere uma experiência ímpar no que tange a análise sob o campo e o sujeito, como aponta Sarmiento:

não tratando de uma transposição linear da realidade: sobre esta foram feitos cortes, seleções, nela há pontos de luz particularmente pregnantes para a atenção do investigador e há também pontos de cegueira. A reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador (Manuel SARMENTO, 2011, p.15)

Neste movimento, a reflexividade aqui é composta por um exercício de reconhecimento da subjetividade da sujeita-pesquisadora sem perder de vista a importância dos sentidos da vida do sujeito-pesquisado. Ao falar sobre reflexividade, Cláudia Fonseca (1999), ao trazer uma análise de uma dissertação, chama atenção sobre o compasso metodológico-teórico que precisa dialogar na etnografia, assim, tanto o sujeito-pesquisado, quanto o indivíduo que faz a pesquisa revelam-se enquanto ser social, apresentando o local sócio-histórico da etnografia, é de contextualizar a realidade e também de interpretá-la enquanto sujeito(e/o), não trata-se portanto, de transpor o que a palavra da criança da pesquisa significa, mas um esforço de traduzir a fim de compor o contexto social para que faça sentido num peso de realidade próximo, na verdade, o mais próximo, daquele que foi interpretado/lido e narrado no campo.

Neste sentido, parto da perspectiva de que a escolha pelo interlocutor é intencional, justamente, por ser endereçada. Visto por esse ângulo, o Gustavo, sujeito eleito para participar desta ciranda investigativa, se apresenta enquanto menino trans e reivindica em muitos vídeos e lives maneiras adequadas de tratamento à uma criança trans, seja durante os atendimentos de saúde, educacionais e, nos ambientes virtuais. As performances artísticas de Gustavo me revelavam entre o lúdico e a denúncia que esta criança trans produz, que o mesmo está reivindicando alteridade em meio: (1) a uma sociedade adultocêntrica, (2) classista e racista e (3) cishnormativa. Entre esses eixos de opressão, interessava-me compreender como o Gustavo narra as tentativas de desempoderamento do branco-cis-hetero-patriarcado?

Minha avó sempre me falou que nós, pobres-negros, temos que saber entrar e sair dos lugares, na pesquisa etnográfica não é muito diferente. Com base em LIMA (2015), considero importante para a pesquisa etnográfica, (1) o olhar de perto e de dentro, que acompanha e participa do cotidiano enquanto sujeito do processo da pesquisa. Os modos de inserção no campo, pressupõe portanto (2) o estar com, que neste sentido, significa a vivência num campo

de possibilidades que está intimamente ligada a uma entrada in locus, com respeito e sensibilidade ao interlocutor e sua realidade cultural. Neste sentido, o processo de escrita da pesquisa etnográfica parte de um esforço de tradução daquilo que foi vivido, daquele que foi sentido e experienciado. Diante disso, é fundamental (3) assumir a escrita como elemento político da pesquisa, pois é neste movimento etnográfico, que lançamos a alteridade para o centro do debate, trata-se daquilo que não nos passa despercebido, porque atravessa-nos numa relação de interdependência entre pesquisadora e sujeito (Patrícia de Moraes LIMA, 2015, p.101-102).

Partir da etnografia, enquanto epistemologia e metodologia excelente para conhecermos as crianças a partir das próprias crianças (Manuela FERREIRA e Ângela NUNES, 2014), significa reconfigurar as velhas formas de entender as crianças nas pesquisas, requer um esforço de posicioná-las a partir do que são, em suas temporalidades, potencialidades, alteridades, competências e experiências, específicas a cada uma delas. Uma etnografia reflexiva corresponde a estes pontos mencionados anteriormente, é sobre situar sujeitos enquanto sujeitos da infância e também construtores de culturas (Manuela FERREIRA e Ângela NUNES, 2014):

Neste seguimento, os processos de reflexividade metodológica inerentes à prática etnográfica constituem terreno fértil para ampliar a problematização do conceito de agência aos adultos, desafiando-os a perspectivarem o conceito de adultez nas diferenças, alteridades e interdependências intergeracionais, segundo um entendimento de ambas as condições, adultos e crianças, como identidades em construção, transitórias e múltiplas. [Johansson, 2011] (Manuela FERREIRA e Ângela NUNES, 2014, p.117)

Segundo as autoras, é possível encontrarmos limites na etnografia com crianças, situados, inclusive, a partir da ausência de crianças pequenas nas pesquisas. Um outro limite citado pelas autoras, trata-se do espaços-temporais tendo em vista que as pesquisas com crianças são mais frequentes nos ambientes institucionais e os mesmos apresentam limitações impostas pela própria estrutura institucional, em um dos seus aspectos, destaco a burocracia institucional.

Levando em consideração alguns pontos a serem superados nas pesquisas com crianças, investimos, aqui, em uma compreensão de que diferentes recursos facilitam o processo de investida na campo pesquisado, deste modo, foram utilizados para registro e geração de dados a observação, o diário de campo, a contação de história, os bonecos confeccionados em tecidos e a produção de desenhos. Tais recursos certamente ampliaram as possibilidades de

capturar os momentos vividos durante a pesquisa de campo. Nesse sentido, busquei fazer uso de uma metodologia de geração de dados a partir da voz das crianças, com um caráter mais participativo, entendendo que estas, as metodologias aplicadas no campo, desenvolveram um trabalho de tradução e desocultação das vozes da criança, que permanecem, porém, ocultas nos métodos tradicionais de investigação, através de perspectivas geracionais etnocêntricas.

Mediante ao contexto de ocultamento das infâncias e crianças trans e travestis, é de interesse desta pesquisa, compreender os enfrentamentos aos determinismos de gênero, em resposta à universalização do ser “criança”, neste sentido, esta pesquisa visou: (1) perceber como uma criança trans narra sua identidade de gênero e racial, (2) compreender, em processos de interações, como ele negociava e interpretava as expectativas sociais de gênero, masculinos e femininos, pulsantes em nossa cultura e (3) compreender como a criança significa seu corpo infantil.

Ao refletir os modos de produção dessa pesquisa junto, principalmente, a uma criança, em tempos de pandemia, optei por transpor a pesquisa ao modo remoto, a fim de garantir a saúde das pessoas envolvidas na pesquisa. A seguir, tratarei mais especificamente sobre a geração de dados da pesquisa, exercitando uma escrita etnográfica nos termos mencionados acima.

#### *6.1.1.1 A entrada no campo da pesquisa*

O meu encontro com a criança da pesquisa foi iniciado dentro do ambiente virtual, nas redes sociais, ao longo destes dois últimos anos. Na ocasião do encontro, o perfil do Gustavo foi divulgado nas mídias digitais dos movimentos sociais de travestis e transexuais, numa campanha de visibilização e proteção às crianças trans, muito em função da transfobia denunciada por famílias de crianças trans do Brasil e ao refletir os dados de assassinatos que agora incluem adolescentes e aponta para a diminuição da idade das pessoas violentadas com o passar dos últimos anos.

Conheci o Gustavo, sujeito desta pesquisa, com 5 anos de idade, estudava na Educação Infantil e o seu perfil na rede social ainda estava sendo iniciado. Em um de seus vídeos a criança anunciou ser trans e isto viralizou por quase o país inteiro. Abaixo deixo um registro da tela do

meu computador, do dia 26 de julho de 2011, na ocasião estávamos em nosso primeiro encontro oficial:

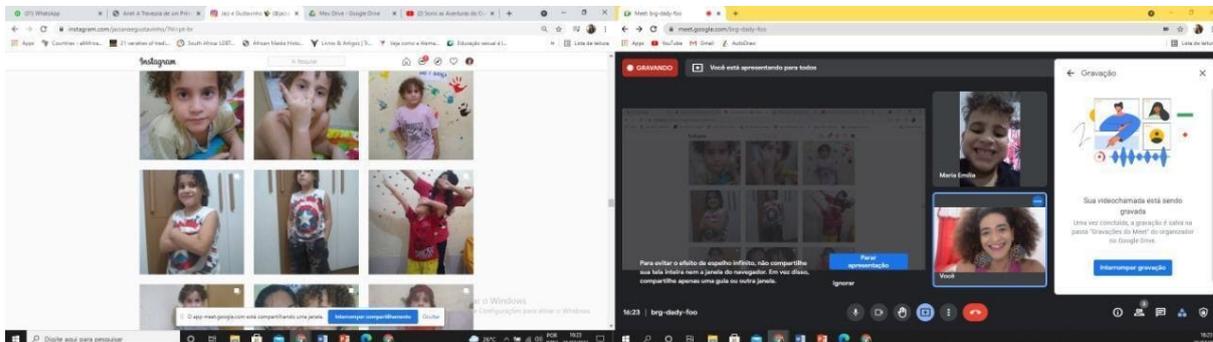


Figura 1 Print da tela do computador – Diálogo a partir das fotos do Instagram.

Fonte: Acervo pessoal (2021)

Na imagem acima é possível ver um print de duas telas que utilizei durante a etnografia, foi por meio de uma plataforma virtual, o Google Meet, que pude realizar os encontros, gravá-los, tirar prints da tela, fazer exibição de tela para dialogar sobre o perfil nas redes sociais da criança, saber melhor sobre o seu processo de autonegação enquanto sujeito trans, neste sentido, conversamos sobre a escolha do próprio nome, as relações familiares, escolares e com a comunidade trans/travestis.

Como mencionado anteriormente, utilizamos diversos recursos que viabilizaram as nossas conversações virtualmente, como, por exemplo, as imagens, audiovisuais, revista física, historinhas infanto juvenil, bonecos e brinquedos. Poderão ver que na tela a esquerda estão expostas a imagem do perfil da mídia digital do Gustavo, nas imagens ele possuía 5 anos de idade, já na tela esquerda está a nossa sala de bate-papo com a webcam dele mostrando o Gustavo, um ano depois, aos seis anos de idade e abaixo da tela da criança está a minha imagem pelo webcam aos 25 anos de idade.

Com este print busco evidenciar o nosso ambiente de trocas e diálogos, a fim de tornar possível a construção da memória capturada nas telas e transpor os sentidos do campo por meio da imagem. Experiências com a fotoetnografia ou a imagem-criança foram compartilhadas pelas prof.a.s Patrícia Lima e Roseli Nazaro que apontam que “o trabalho com fotografia nas pesquisas com crianças tem nos auxiliado a constituir uma aproximação mais genuína aos universos infantis e contribuído para nos colocar diante de uma experiência com a infância”

(2014, p.505). As autoras demonstram ainda o quanto há potência no uso das fotografias no sentido de fornecer a possibilidade de uma “leitura de narrativas visuais sobre o contexto investigativo” (idem, p.501) como, por exemplo, os elementos que compõem a trama social do sujeito onde o conjunto de elementos registrados podem revelar-nos aspectos da cultura da criança.

Ainda sobre o campo de possibilidades do uso da fotografia, como recurso de captação de um momento, também compreendendo enquanto uma via de mão dupla, onde por um lado leva a construir a memória e o outro é a possibilidade de acessar as memórias através do uso de fotografias. Neste sentido, foi possível conhecer o Gustavo, que nasceu em 03 de novembro de 2014, em Fortaleza, na capital do Ceará, que fica no nordeste do país. Em meio ao processo de entrada no campo desta pesquisa, a família de Gustavo mudou-se para o centro-oeste do país, atualmente residem em São Paulo, capital.

Oficialmente, a observação de campo junto ao Gustavo é iniciada em Fevereiro de 2021, na ocasião ele estava com 6 anos de idade, porém, o encontro com o Gustavo foi anterior a isto, bem como os contatos não oficiais de aproximação, como buscar o perfil e acompanhar as produções nas mídias virtuais. Neste movimento, eu acompanhava o perfil do Gustavo, mas ele não me conhecia. Em 2020 fui aos poucos acompanhando as postagens nas redes sociais, curtindo as fotos e vídeos, fazendo comentários, participando das lives que Gustavo participava, visualizando e contribuindo no engajamento dos stories do perfil do Instagram dele.

Mesmo diante da cultura acadêmica de negação dos direitos epistêmicos das crianças, que não confere a escuta como local de humanização e reconhecimento do estatuto de criança, a Sociologia da Infância tem disputado a “cidadania epistêmica” (Manuela FERREIRA, 2011, p.03) com a premissa de que crianças têm voz própria e que precisam ser escutadas. Neste sentido, a garantia da cidadania epistêmica perpassa a consideração e o reconhecimento da capacidade que a criança possui de verbalizar sobre suas construções identitárias, os sujeitos e as compreensões sobre as relações sociais: do Eu, o Outro e o mundo.

A relação de escuta da voz da criança exige da adultez um lugar de constante vigilância sobre o seu papel. Neste sentido, minha relação enquanto travesti pesquisadora junto ao menino trans precisou ser construída, mas foi o próprio sujeito da pesquisa quem me deu abertura para emergir no campo da pesquisa. Deste modo, durante a permanência em campo de

pesquisa, a relação entre pesquisadora travesti e sujeito trans da pesquisa foi colocada em cheque, em seu sentido mais íntimo enquanto construção subjetiva individual, recordo que:

Inicialmente, me deparei com diversas tentativas de acerto e me fixei a isto como força motivadora para lançar-me no mar, que de tão profundo e pouco visitado - por mim - temia o que poderia encontrar. Nesse exercício de me lançar ao mar me deparei com pavores e lugares da memória que eu mesma temia ser contraditório ao meu estado de ser e estar hoje. Digo isso do lugar de quem passou no campo com a criança, até aqui, apenas duas vezes. Tive medo de, ao avistar a criança trans hoje, perceber a criança cisgênera que acreditava assombrar a travesti negra adulta. Então, avistei a imensidão do mar e tudo o que nele poderia me fazer temer e lancei-me para desencantar as possibilidades, que por vezes, o medo nos retira (Caderno de Campo, 31 de junho de 2021, 23h09)

Na primeira oficina com o Gustavo me apresentei e também apresentei o projeto de mestrado. Em seguida, convidei a criança para compor o quadro da pesquisa e o mesmo assentiu, este movimento de assentimento da pesquisa, por parte da criança, parte de um entendimento de que:

Estes direitos e respectivos princípios éticos expressam continuidades, mas também mudanças no entendimento das crianças e, por consequência, nas relações entre adultos-investigadores e crianças, dado que estas são agora conceptualizadas não como meros objectos de investigação, mas como sujeitos com direitos e actores sociais capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem activamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo (Manuela FERREIRA, 2010 p. 161).

Levando estes princípios éticos da pesquisa e direitos das crianças em consideração, todos os nossos oito encontros virtuais foram documentados em audiovisual e teve o consentimento da responsável e da própria criança para as gravações. Ao longo do campo, houveram também os registros fotográficos que foram autorizados de modo semelhante, pela responsável legal e pela criança. Para ilustrar os modos de assentimento e consentimento da gravação do campo, apresento o diálogo inicial desta investigação com a criança:

Gustavo - Oi. Oi.  
 Izzie - Oi, Gustavo. Tudo bom?  
 Gustavo - Oi! Tudo.  
 Izzie - Eu me chamo Izzie. Você se chama Gustavo?  
 Gustavo. - Sim.  
 Izzie - Eu posso começar a gravar?  
 Gustavo. - Pode.  
 Izzie - Posso? Então tá, só um segundo.  
 Gustavo. - Tá.  
 Izzie - Pronto. Agora está gravando Gustavo.  
 Gustavo. - Tá, porque o fone está um pouquinho horrível aqui.

Izzie - Mas está conseguindo ouvir?  
 Gustavo. - Tá.  
 Izzie - Pronto, Gustavo. Eu me chamo Izzie, eu sou daqui do Nordeste, da Bahia. Estou conversando com Jaciana faz alguns encontros, para eu poder conversar com você. Conhecer um pouco você, pois estou fazendo uma pesquisa. (Gustavo estava mexendo no celular e saiu da chamada). Eita, o Gustavo saiu!  
 (Gustavo retornou)  
 Izzie - Oi Gustavo, você caiu?  
 Gustavo. - (risos)  
 Izzie - (risos)  
 Gustavo - Eu sem querer sair (risos)  
 Izzie - Ah, tudo bem. Deixa eu te falar um negócio? Sou uma pesquisadora, travesti negra, daqui do nordeste, tenho 25 anos, gostaria de fazer uma pesquisa e pensei em fazer essa pesquisa contigo, sobre crianças trans. Quero saber um pouco sobre a sua família, a sua escola, sobre você, entendeu?  
 Gustavo - Sim.  
 Izzie - Eu queria saber se você gostaria de fazer parte dessa pesquisa?  
 Gustavo - Eu quero.  
 Izzie- Eu queria saber o seguinte, como é que você está?  
 Gustavo - Estou bem, aqui na minha casa, muito bem. Tenho uma visita.  
 Izzie - Tem visita? Hum, maravilha!  
 Gustavo - (assentiu com a cabeça)  
 Izzie - Gustavo você tem quantos anos?  
 Gustavo - Tenho seis anos.  
 Izzie - Gustavo, vamos para o instagram? Sabia que eu lhe conheci lá pelo perfil do instagram?  
 Gustavo - Sim!  
 Izzie Eu lhe conheci lá pelo instagram, lá no início da pandemia, quando vocês criaram o perfil do instagram. E aí desde lá eu estou acompanhando as suas publicações, estou acompanhando o que você e sua família produzem, quando vocês mudaram de cidade.  
 Gustavo - O celular está um pouquinho ruim aqui, que é o celular da minha outra mãe, aí está ruim.  
 Izzie - Hum... e você tem duas mães Gustavo?  
 Gustavo - Sim.  
 Izzie - Quais são os nomes delas?  
 Gustavo - Jaciana e Emília.  
 Izzie - E você tem irmãos Gustavo?  
 Gustavo - E os meus irmãos.... tenho, dois: Nicole e Edgar.  
 Izzie - Pronto. Vou mostrar agora o seu perfil do instagram, como foi que eu te conheci e a gente vai conversar um pouquinho pelo Instagram. Deixa eu te apresentar aqui uma tela. Eu queria que você me apresentasse as pessoas que estão lá no seu perfil. Vai aparecer... (Transcrição da Primeira Conversa com o Gustavo, em 26 de julho de 2021, via plataforma do google meet)

Ao estabelecer uma relação com o Gustavo, fui buscando conhecê-lo a partir do universo que compõem o cotidiano dele e apesar dos nossos encontros requererem o uso de tecnologias limitadas, eu e Gustavo construímos um espaço-comum no qual era possível questionar reciprocamente, mas também a si mesmo, este exercício fica explícito diante das interrogações advindas da pesquisa junto a um menino trans que fizeram-se parte do percurso desta etnografia.

O exercício de colocar em suspeita, não eu enquanto adulta travesti diante de uma criança trans, porque não se trata do discurso da autenticidade da transexualidade a partir dos dados de epifania, mas o que entra em suspeita é a adulez da pesquisadora travesti frente a criança trans. Enquanto pesquisadora adulta que ao questionar o sujeito, recebe como devolutiva o questionamento sobre si mesma, aqui, reside os atravessamentos etnográficos que não nos desassocia do afetamento junto ao sujeito em campo, porque despertam o olhar sobre o campo, mas que por vezes, lançam sobre nós um novo olhar sobre o mundo e porque não dizer, sobre nós mesmas(es/os)?

Ao passear pela produção de conteúdo no perfil do Gustavo, ele foi apresentando-me à sua família, as pessoas trans/travestis que ele conhecia e suas significações e entendimentos sobre signos e símbolos socioculturais, exponho melhor a partir do diálogo abaixo:

Izzie - Como? E essa pessoa quem é? É a Leona?

Gustavo - Hanram! É porquê... é a tia Leona. Olha minha camisa de super man?

Izzie Sim...

Gustavo - (Inaudível)

Izzie - Entendi. Deixa eu ver aqui mais e essa bandeira aqui, Gustavo, é uma bandeira aqui atrás?

Gustavo - O que?

Izzie - Dessa foto...

Gustavo - É, porque ela botou tipo um filtro e apareceu essa bandeira. Aí ela botou, uma roupa aí eu fiquei com essa roupa aí!

Izzie E essa bandeira, significa o que?

Gustavo - Trans.

Izzie Um? A bandeira trans?

Gustavo - Sim.

Izzie E o que é ser trans, Gustavo?

Gustavo - O que?

Izzie O que é ser trans? Como é ser trans?

Gustavo - Tipo, você é um homem aí quer ser menina. Aí você é menina e você é, quer ser, homem. Pronto.

Izzie - Entendi. Olha eu quando era criança Gustavo. Aqui oh: (mostro foto minha com 3 anos de idade). Eu usava roupa de menino.

Gustavo - Oh!

Izzie - Eu usava roupa de meninos. Aí eu demorei bastante para poder falar com minha mãe para eu passar a usar roupas de menina e mudar o meu nome. Você está vendo aqui?

Gustavo - Eu também fui a mesma coisa.

Izzie Foi? E como é que foi para você? Você se sentiu como depois que você falou com sua família?

Gustavo - Eu me senti (inaudível).

Izzie - Hum, como?

Gustavo- Me senti tremendo. (Transcrição da Primeira Conversa com o Gustavo, em 26 de julho de 2021, via plataforma do google meet)

A altivez diante do que é grande demais haveria de ser desencantada pela criança trans, porque o tempo é a consciência de uma sensação social, é neste sentido que, são próximos os

nosso tempo de se desfazer de roupas que não nos servem mais, não em termos cronológicos, mas sim no que beira a sensação do despertar de um tempo novo, aquele que não pode mais ser o que foi e um outro que está sendo afirmado a todo momento.

Nesta conversa, foi possível acessar uma narrativa sobre transexualidade, a partir de uma criança trans de hoje e uma criança travesti que vivenciou outros processos até chegar a afirmação da sua própria identidade. Na relação construída com o Gustavo não apenas a identidade dissidente em gênero que comunica-se pelo diálogo aberto, mas a diferença se anuncia nas diversas prismas e narrativas entre a criança e a adulta da investigação, justamente porque a relação entre a criança hoje e a criança da memória é intermediada pelas leituras que se tem do tempo de agora.

Neste ponto, ressalto novamente o uso de fotografia como elemento discursivo nesta pesquisa, que ao juntar-se com o sentido da narrativa, possibilita o acesso aos contornos das relações que envolvem a criança. Assim eu fui me aproximando dele, possibilitando construir uma relação enquanto seres sociais. Se por um lado a palavra possui o poder para realizar as coisas em si, a captura da coisa em si torna em primeira instância o discurso da produção identificada pelos olhos. Assim, a imagem da minha criança, trazida na fotografia ou tampouco a imagem de Gustavo, trazida pelas mídias digitais, não dizem sobre a criança trans enquanto categoria universalizadora, mas sim, sobre, respectivamente, uma infância travesti e uma infância transmasculina. Ao dizer isso, reafirmo sobre os diversos entendimentos e temporalidades sobre os universos que envolvem a transexualidades, a travestilidades, transgêneridades, transmasculinidades, intersexualidades e a não-binariedades.

## **7 CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES SÓCIO-CULTURAIS NA INFÂNCIA**

### **7.1 A CRIANÇA TRANS NA PESQUISA: DA AUTO-PROCLAMAÇÃO ÀS NARRATIVAS DE SI MESMO E SOBRE O OUTRO**

*"Se eu fosse eu" parece representar o nosso maior perigo de viver, parece a entrada nova no desconhecido. No entanto, tenho a intuição de que, passadas as primeiras chamadas loucuras da festa que seria, teríamos enfim a experiência do mundo. Bem sei, experimentaríamos enfim em pleno a dor*

*do mundo. E a nossa dor, aquela que aprendemos a não sentir. Mas também seríamos por vezes tomados de um êxtase de alegria pura e legítima que mal posso adivinhar. Não, acho que já estou de algum modo adivinhando, porque me senti sorrindo e também senti uma espécie de pudor que se tem diante do que é grande demais (Clarice Lispector)*

A transição de gênero enquanto entrada nova no desconhecido culmina em uma nova experiência de mundo, justamente porque perpassa uma vivência corposensorial que escapa às narrativas convencionais sobre a relação do Eu, o Mundo e a Natureza. Os perigos de experienciar o mundo sob uma óptica encarnada em si mesmo é reveladora de uma grandiosidade pouco ou nada conhecida pela cisgeneridade, todavia, comumente estranhada.

A estética que cobre as diferentes identidades de gênero não conformes desafiam as normas e signos estabelecidos sócio-culturalmente. Em efeito, faz transcender os pudores das sensações daquilo que entendemos enquanto cosmos da socialização, diferenciada por uma lógica que se faz crer através do corpo e do gênero, numa determinada relação direta e associativa, precisamente, refiro-me aos processos sócio-históricos que envolvem aqueles que desviam dessa construção compulsória que culmina no sujeito normalizado.

Não obstante às categorias sociais do tipo geracional, as identidades dissidentes em gênero, fazem-se valer, sem dúvidas. Porém, tamanha a dor das normas estabelecidas no mundo adultocêntrico, facilmente quebrantável no que tange aos seus ideais de gênero que buscam apagar as identidades dissidentes em gênero das crianças.

Reconhecer e positivar as diferenças, neste sentido, requerem conhecer o sujeito e atender-se a uma leitura de suas próprias narrativas, uma aproximação junto ao sujeito a partir de fios da infância ainda inaugurais para nós adultas(es/os). Entretanto, devem ser tecidos com manuseios de lentes analíticas, sensíveis, que por vezes ensaiam um campo com construções de relações estabelecidas através da escuta e abertura para propor, repensar, perguntar, saber ouvir...esse estabelecimento de uma relação com reciprocidade se impõem contrária às hierarquias apta a ser acionada em contextos produzidos por adultos junto às crianças.

Completado o marco histórico da promulgação da Lei 8.069, intitulado de Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) no Brasil, que faculta, entre tantos outros direitos do cidadão, o direito à dignidade. Ao destrinchar os sentidos da dignidade, é visto a identidade de gênero sendo essencial de cada pessoa (Princípios de Yogyakarta, 2006). Neste sentido, a criança trans é um sujeito concreto, é múltiplo em seus desejos e autopercepções enquanto humano. Neste

movimento, reconhecer a transexualidade na infância, para além de ser um drible à adultez, não está desvinculado do exercício de humanizar o sujeito cultural - a pessoa humana -, e reconhecê-lo enquanto sujeito de direitos.

As complexidades das identidades culturais foi sendo abordada dentro do campo de pesquisa, por exemplo, no diálogo em evidência acima, a criança trans nos revela os sentimentos sentidos em alguns momentos de sua vida e quando diz: “eu me senti tremendo”, ele aponta que no processo de contar para a sua família sobre não ser uma menina cis e sim um menino trans, necessariamente diz sobre um processo de reivindicação social de sua alteridade dentro do espaço familiar, mas sobretudo também nos revela a expectativa frente ao acolhimento familiar ou rejeição família, mas este momento principalmente é marcado pela verbalização e reivindicação de uma identidade de gênero auto-proclamada. O sentimento singular de burlar as expectativas sociais pôde ser a sinalização, um convite, para buscar compreender os vetores de desempoderamento que atuam sobre a criança trans.

Durante as nossas entrevistas, a criança trans evidenciou um processo de transição familiar que perpassa reconhecer a sua identidade de gênero e acolhê-lo a partir desse pressuposto. Neste sentido, o Gustavo ao reivindicar para a sua mãe sobre sua identidade de gênero, o faz não apenas em um sentido isolado, mas abre caminho para o entendimento sobre si e suas relações com o mundo, ao menos como estava se dando até a transição familiar.

Ao revelar sua identidade, Gustavo, reivindica cidadania e aponta para as ausências afetivas, buscando mobilizar e constituir uma rede de acolhimento e apoio inicialmente dentro do seu próprio lar. Gustavo me apresenta a sua família por meio das fotos e me conta sobre o processo de automeiação, segundo ele:

Gustavo - Pode ser esse daqui? Vai.. vai pra cima.. pra baixo... pra baixo.

Izzie - Pra baixo? Me ensina aí que eu estou aprendendo.

Gustavo - Pode descer.

Izzie - Pode descer?

Gustavo - Pra cima. Olhe aí.

Izzie - Gustavo e essa foto daqui?

Gustavo - Pode falar.

Izzie - E essa foto daqui Gustavo, quem é que está nestas fotos?

Gustavo - Minha família.

Izzie - É a sua família? Quem é essa pessoa da frente, é você e do seu lado?

Gustavo - É o Edgar, o meu irmão.

Izzie - E lá atrás? Quem são?

Gustavo - É a minha mãe, a minha outra mãe e a Nicole, que é a minha irmã.

Izzie - Gustavo como é que foi que você chegou pra sua mãe pra poder falar que você é um menino? Você lembra disso como é que foi?

Gustavo - Foi, sabe porque? Porque eu não gostei, porque eu não gosto, eu não gostei de ser menina. Aí eu via um canal e me deixou impressionado o nome. E eu fui perguntar para minha mãe se eu podia ficar com o nome. (Transcrição da Primeira Conversa com o Gustavo, em 26 de julho de 2021, via plataforma do google meet)

Neste sentido, por família Gustavo considera duas mães, uma irmã e um irmão. Esta composição familiar não heterossexual, com duas mães, abriu diálogo para o acolhimento da diferença da criança trans, mesmo com o distanciamento causados entre identidades cisgêneras e transgêneras, voltarei neste ponto quando trazer as duas entrevistas com a mãe da criança.

Um outro ponto tocado durante as conversas com o Gustavo também foi em relação ao nome - no momento da entrevista ainda - social, como exemplificado na narrativa destacada acima. Gustavo solicita ser chamado de Gustavo num exercício de renomear-se a partir de seus pertencimentos.

A escolha do nome de uma pessoa trans não ocorre de modo vulgar, é refletida em seus aspectos de pertencimento mesmo, então é comum, a mudança do nome mesmo após a eleição de um nome anterior. Assim, primeiro Gustavo havia escolhido o nome Pedro, depois ele se identificou com o nome Gustavo. O interessante aqui é a abertura dada pela família para que ele possa ser tratado com respeito inicialmente no âmbito doméstico.

Gustavo vai contando como ocorreu o seu processo de transição inicial, concomitante a transição da sua família, que, inicialmente, trouxe as questões da autopercepção de gênero e outros fios foram sendo puxados, como, por exemplo a escolha do nome, os brinquedos a partir do seu gênero autoproclamado, as roupas de meninos e com essa narrativa vem significando as suas sensações sobre essas conquistas de cidadania.

Em uma de nossas conversas pedi que Gustavo dividisse uma folha de papel em dois lados e que desenhasse o que ele sentiu quando ganhou a carteira de identidade com o nome social e no outro lado como ele se sentia quando as pessoas não o tratam pelo nome social. O Gustavo pediu para desenhar um lado sobre o nome social e no outro ele assistindo o desenho do SONIC, neste sentido, negociamos a feitura do desenho. A partir do desenho, o Gustavo me contou como percebeu o processo de inclusão do nome social em sua carteira de identidade, abaixo exponho o nosso diálogo:

Izzie.: Tá bom. O que foi que você desenhou, nesse primeiro desenho da página?

Gustavo.: Eu desenhei dizendo assim: "Vai logo, eu quero ter meu documento!". Aí eu disse a ela, ela disse, aí eu desenhei ela dizendo: "Garoto...". Como é Edgar? (...)

Izzie.: Conta a história pra mim. Como foi que surgiu esse desenho?

Gustavo.: Quê?

Izzie.: Isso daí aconteceu?

Gustavo.: O meu fone caiu!  
 Izzie.: Ahn! Me conta a história desse desenho, o que foi que você quis dizer nesse desenho?  
 Gustavo.: Eu quis dizer que a mulher quando ela viu, aí ela tava grávida, né? Aí eu: Vai logo! Termina esse negócio! Aí eu fiquei assim, oh! Na parede assim...  
 Izzie.: Ah, foi difícil você conseguir seu documento Gustavo, com o nome social?  
 Gustavo.: Foi e muito!  
 Izzie: Foi? (...) Porque Gustavo?  
 Gustavo: Passei até dias sem o documento. Aí demorou, demorou, demorou, demorou, demorou, demorou... (risos) demorou (...). Demorou, até-rerereeee chegar lá, lá, lá, lá, um, é, um, é... (...)  
 Izzie: Sim, e aí demorou, demorou e demorou para você conseguir o documento...e como foi que você se sentiu quando você pegou seu documento?  
 Gustavo: Ué, feliz, feliz!  
 Izzie: Gustavo, foi você que pediu pra botar o nome social?  
 Gustavo: No início as pessoas demoraram pra se acostumar a te chamar de Gustavo?  
 Gustavo: Passou dias, dias... (...)  
 Izzie: Aí demorou alguns dias, demorou alguns dias pras pessoas se acostumarem...  
 Gustavo.: Dias não, dias não. Passou um dia aí ela se acostumou, se acostumou, meus amigos: "Gustavo", "Gustavo", "Gustavo"... Aí ficou só de Gustavinho, "Gustavinho". Hum... muito bem! (risos) "Gustavo", "Gustavo", "Gustaaavo vai pegar (inaudível)!.  
 (Transcrição da Sexta Conversa com o Gustavo, em 05 de agosto de 2021, via plataforma do google meet)

Na infância, porém, me parece exigir a existência de uma rede de apoio constituída, sobretudo por adultos, para ter-se a garantia do estatuto de criança autodeclarada trans. Uma discussão central trazida pelo Gustavo diz sobre o direito ao nome social na carteira de identidade de crianças trans que somente é possível a partir da solicitação do responsável legal, o que me coloca a pensar sobre a importância do apoio familiar para a garantia do acesso ao direito da criança trans. A solicitação do nome social na identidade e o processo de retificação da certidão de nascimento são dois processos distintos, um menos complexo que o outro, porém, ambos são retardados ao grau de burocratização que enviesa a urgência por reconhecimento.

Na narrativa de Gustavo, apresentada acima, está um contexto protagonizado pela criança trans, que a partir do interesse das pessoas que estão à sua volta, vai mostrando um outro lugar habitável para a cisgeneridade. Dado a natureza das diferenças o sujeito trans reformula o imaginário social sobre si e sobre o mundo, é iniciado um processo de escuta e redirecionamento a partir dos anseios da relação, como explicar este exercício? O Gustavo contou acima, o sujeito trans vai mostrando/exigindo suas preferências de tratamento, buscando chegar ao modo adequado de tratamento conforme a nossa identidade de gênero, reivindicamos uma leitura sobre o nosso corpo que rompe com a transfobia. Este exercício, que é pedagógico, não ocorre em um mar de rosas, e nem é uma transição concomitante - família, escola e criança

- porque mexe com construções e estruturas consolidadas na cultura, por isso exige estratégias de resistência.

### 7.1.1 Constituições de redes e relações familiares

O primeiro encontro com o Gustavo foi mediado por Jaciana, na ocasião eu entrevistava a mãe da criança e combinamos como seriam as oficinas, expliquei a metodologia



Figura 2 Representa a família do Gustavo. Fonte: Foto extraída do instagram do Gustavo e da mãe (2021)

que pretendia utilizar e qual era o meu interesse junto ao seu filho. Enquanto falávamos sobre as vivências no contexto escolar, Gustavo apareceu rapidamente na chamada de vídeo realizada via google.meet mas logo se retirou, apenas uma rápida aparição, segundo a mãe porque ele “não aguenta ver uma câmera”.

Jaciana, possui 35 anos, nasceu na cidade de Sousa no estado da Paraíba, que fica localizado no nordeste do país. Jaciana é casada com Maria Emília e tem três filhos: Tereza de 12 anos, Edgar de 9 anos e Gustavo de 7 anos de idade.

Na imagem ao lado, extraída do perfil da rede social da Jaciana e Gustavo, está a família completa de Gustavo. No fundo da imagem, da esquerda para a direita, estão Jaciana, Emília e Tereza, na frente da imagem, da direita para a esquerda, estão Edgar e Gustavo, na época em que a foto foi tirada a criança da pesquisa estava com seis anos de idade.

Jaciana enquanto mãe do Gustavo comenta um pouco sobre o contexto de transição inicial no âmbito familiar, de acordo com ela:

Jaciana: Desde pequenininho, o Gustavo foi muito assim, eu falava que ele era mais adulto que o normal. Ele foi tudo mais apressado que todos os outros irmãos. Do falar ao andar, ele sempre foi muito assim. Mas quando ele completou dois anos de idade, ele começou a se tornar uma criança muito agressiva. Ele gritava muito, ele chorava muito. Ele começou a se auto-machucar, arrancando os cabelos. Eu tive que levar ele num neuropediatra na época, porque eu não entendia sobre essa questão de transexualidade. Primeiro, eu achei que era uma birra, mas depois quando ele começou a se auto-machucar eu vi que não era uma coisa normal. Quando eu tentava colocar uma tiara ou uma fitinha no cabelo dele, ele ficava extremamente agressivo. Ele arrancava tudo que eu colocasse no cabelo dele, ele não gostava que o cabelo dele

ficasse arrumado. Eu arrumava, ele bagunçava na mesma hora, pra que não ficasse o cachinho da forma que eu colocava e ele começou a questionar as roupas. Eu colocava calcinha, ele ia lá, tirava e colocava as cuecas do irmão. Eu colocava um vestido, ele ia lá tirava e colocava as roupas do irmão. No começo eu achava que era birra de criança e eu nunca tive uma questão de dizer assim “olha, boneca é pra menina, bola é só pra menino. Como eu tinha o Edgar, tinha a Tereza e o Gustavo, brincavam todos juntos. Não tinha essa questão de brinquedo ter gênero, porque na verdade não tem. Edgar brincava com as barbies, Nicole brincava com os carrinhos e o Gustavo sempre gostou de nada que ele ganhava, né? Porque a madrinha, eu lembro como hoje, a madrinha levou ele num aniversário de dois anos pras Americanas e mandou ele escolher um brinquedo. Ele foi correndo e veio com um Hulk, agarrado na mãozinha, todo sorridente. A madrinha foi, até fiquei chateada na hora, mas não era eu que tava comprando. Ela “não, você não pode. Isso é brinquedo de menino. Aí foi lá, devolveu pra vitrine e trouxe um bebezão. Aqueles que tem a chupeta, mamadeira, aquelas coisas. Ele nem sequer chegou a brincar com essa boneca. A Nicole que se apropriou e ele ficou extremamente triste. Eu lembro como hoje. Eu disse “não, mulher, tem nada brincar com o Hulk, eu ainda questionei. Ela “não, Jaciana. Você tem que ensinar a ele, a ela, não sei o quê, blá blá blá. Eu fiquei na minha, porque não era eu quem tava comprando, e sim a madrinha. E eu vi que ele ficou extremamente triste nesse dia. Ele ficou chateado porque o sonho dele era ter um boneco do Hulk, e simplesmente eu não tinha condições de comprar. E ela podia ter feito isso e não fez por causa dessa questão de brinquedo de menino, brinquedo de menina, que eu nunca, nunca me importei com isso. Só que como eu não tinha nenhum entendimento sobre isso, eu ficava sem entender, porque na época... eu tenho uma prima que é uma mulher trans, só que meu convívio com ela era muito assim, depois que ela fez a transição, ela mudou da minha cidade, por conta dos ataques que aconteciam com ela e eu não tinha muito contato com ela. Mas eu sempre achava que o Gustavo era diferente. Porque ele não gostava de nada que eu fazia com ele. Levei pra neuro, levei pra psicólogo, levei pra um monte de médico, porque ele se machucava, ele chorava de dia e de noite. Ele não brincava, ele não era uma criança feliz, ele era uma criança extremamente agressiva. E uma criança extremamente triste e eu não entendia o que eu estava fazendo de errado, tá? Porque eu tentava ajudar, até que ele melhorava um pouco quando eu deixava ele vestir as roupas do irmão. Então eu percebi que depois que ele começou a usar as cuequinhas do irmão, ele ficou menos agressivo, então eu deixava dentro de casa ele só usava as roupas do irmão, na verdade. Só quando a gente saía que eu colocava outras roupas, mas era muito ruim como ele ficava quando eu fazia isso, quando forçava ele a ser quem ele não era. (Trecho da primeira entrevista com a Jaciana, a mãe da criança, dia 17 de Março de 2021)

O movimento de considerar a criança trans como criança de direitos perpassa esse reconhecimento de seus pertencimentos, aproximações, desejos, anseios e isto se faz por meio da auscultação. Este testemunho da Jaciana Batista, enquanto mãe de uma criança dissidente em gênero, necessariamente um menino trans, é importante para compreendermos a importância deste olhar atento para a garantia dos direitos das crianças. O que a Jaciana apresenta é uma narrativa de uma mãe cisgênera lésbica que foi percebendo, por meio das diversas linguagens e respostas da criança frente a sua socialização que a identidade de gênero em construção não era a identidade normativa, mas sim, uma identidade que soma ao leque de possibilidades da transmasculinidade.

Esse movimento de exigir alteridade não advém necessariamente do outro que nomeia, porque nomeia-se a autoproclamação das identidades de gênero, da capacidade de elaborar a narrativa sobre o pertencimento, seja por qual linguagem for. Assim, Jaciana conta que esses estranhamentos com os pertencimentos e desejos do Gustavo foi sendo diminuído à medida em que foi sendo adotado a posição da escuta e cuidado com relação à diferença. Apesar deste já ser, por si só, a demarcação da diferença, a nomeação de qual diferença e a reivindicação foi feita pelo Gustavo, em nossa conversa Jaciana me conta:

Então ele falou pra mim: Mamãe, eu não sou uma menina, eu sou um menino. Na hora eu fiquei assim, um pouco, assustada com ele, só tinha cinco anos pra falar aquilo ali, sabe? Eu fiquei com medo, assim, não de não querer aceitar meu filho e sim por medo que as pessoas poderiam tentar ou fazer com o meu filho, entendeu? Mas eu comecei a pesquisar e encontrei a história da Jess, que é aquela menina dos Estados Unidos, comecei assistir todo o documentário dela (e no fim eu vi o meu filho), sim, porque a história dela parece muito com a do Gustavo, foi com dois aninhos que ela começou a questionar e o Gustavo sempre questionou, sempre. Mas eu só não entendia e nem conseguia entender naquela época, pelo fato de não ter nenhuma experiência com transexualidade, nem achava que, como muitas pessoas ainda acreditam que não exista crianças trans, pelo fato da gente nunca ter ouvido falar, né? Você só escuta falar fora, né? Pessoas de outro lugar, de outro país, né? Porque aqui no Brasil você raramente você vai escutar sobre uma criança trans mas fora você vê, eu vi várias, depois que eu pesquisei a Jess eu achei vários, a Coy e o menino Jeason. Depois disso, eu vi que teria buscar outros meios, aí o que foi que eu fiz? Peguei todas as roupas dele, sem ele ver, fui em um bazar porque eu não tinha condições financeiras de comprar roupa nova, falei com a moça e ela trocou todas as roupas dele, por roupas que ele queria e depois daí eu cheguei, deu pra ele né? A sacola com as roupas, ele ficou todo feliz foi logo vestindo, aí foi, sentou, olhou pra mim fez: Mãe, eu não queria que você me chamasse com esse nome. Eu já tenho um nome. Eu fiquei assustada na hora, primeiro ele falou Rafael, mas isso foi 15 minutos, depois de uns 15-20 minutos, ele falou: “Não, não, não eu quero ser chamado de Gustavo”. Aí eu perguntei porque, aí ele falou que ele gostava muito desse nome, que era uma criança que tinha um canal no youtube chamado Gustavo TV e se eu poderia chamar ele por esse nome. Aí eu chamei minha esposa, chamei meu filho não, chamei minha filha, porque na época o Edgar não tava comigo. Conversei com eles e depois disso daí a gente só chamou ele de Gustavo e foi assim, questão de um dia para todo mundo já não chamar mais pelo nome morto e até hoje estamos aqui Gustavo e... foi um pequeno resumo, porque é muita coisa. (Trecho da primeira entrevista formal com a Jaciana, em 17 de Março)

É possível perceber que a partir das incertezas e desconhecimentos Jaciana buscou se informar sobre o que não compreendia. Neste exercício a priori o seu discurso se confrontou com a cultura de patologização das identidades trans, este “processo de patologização, criminalização e subalternização das identidades trans\* faz parte dos interesses do CISTema colonial moderno de gênero” (Leticia Carolina Pereira do NASCIMENTO, p.100), revelado a partir do seu anseio enquanto mãe: “Levei pra neuro, levei pra psicólogo, levei pra um monte de médico”, já em um segundo momento desta transição que ela busca fazer junto ao filho,

Jaciana através de audiovisuais gravados e disponíveis no ambiente virtual, busca ouvir crianças trans e famílias de crianças trans, principalmente de outros países.

Este movimento de transição feito em família permitiu no âmbito doméstico a garantia de exercer o seu direito à participação social e dignidade de criança junto à família, neste sentido, houve a construção de uma cultura familiar de acolhimento e valorização das diferentes identidades de gênero.

Acompanhando outros casos de crianças trans no Brasil, noto que esta rede de apoio e fortalecimento das crianças trans tendem a sofrer os impactos da transfobia estrutural. Há tendência pelos movimentos migratórios das famílias mas há também a constituição de uma rede de amparo muito mais ampla do que a rede familiar. Ao longo do campo de pesquisa, me deparei com as migrações da família de Gustavo, no tempo de observação do campo virtual nas redes sociais. Ao perguntar para Jaciana as razões destes trânsitos migratórios ela evidencia o objetivo de proteger à família:

Primeiro porque nem a minha família também não aceitava a minha questão de ser lésbica e nem a questão do Gustavo, então assim, pra que evitasse qualquer tipo de agressão física, que tentaram a mim, imagine o Gustavo. Então, eu saí da Paraíba e vim pra Fortaleza, por que se aconteceu comigo, por se assumi ser lésbica, imagino com o Gustavo. Porque na cabeça das pessoas principalmente da minha família é falta de surra, entendeu? E se isso acontecesse ia terminar em uma desgraça, porque não iriam tocar nele. Porque se alguém ou algum parente meu ousar-se achar que bater em meus filhos iria resolver, isso não ia terminar em uma coisa boa. Então sempre quis proteger meus filhos, já faz, acho, que três anos que a gente não tem nenhum contato com ninguém, mas graças a Deus é melhor ficar longe de pessoas que não agregam porque família é aquela que a gente constrói, então, a minha família hoje é a minha mulher e meus três filhos. E as pessoas mais nas quais adentraram na nossa vida, que são pessoas que tem mais amor pelos meus filhos do que até mesmo meus parentes. (Trecho da primeira entrevista formal com a Jaciana, em 17 de Março)

Percebam que esta migração não se deu por busca devido a seca do nordeste ou por melhores condições de trabalho, esta primeira experiência migratória para além de nos revelar a realidade de uma família assujeitada pela sociedade, trata-se portanto de uma migração forçada, justamente porque não foi motivada por interesse pessoal/familiar, mas sim, pelo desdobramento de modos de resistência frente a violências existentes e possíveis no âmbito da antiga família. Jaciana dilui o conceito de família burguesa ao apresentar a plasticidade da noção de família construída para além dos laços sanguíneos, a Jaciana apresenta a família enquanto noção de pertencimento afetivo.

Após a primeira migração da família do interior da Paraíba para Fortaleza foi seguido de outros trânsitos migratórios, um local e outro estadual. De acordo com Jaciana:

Eu cheguei em Fortaleza, eu morava num condomínio, mas quando o Gustavo começou com a transição dele, a gente começou a ter algumas atritos com as pessoas do condomínio, eu me deparava, a gente abria a porta tinha fezes na nossa porta, as pessoas não deixaram as crianças brincarem com o Gustavo. E assim, eu sou uma pessoa extremamente calma mas não ao ponto de aceitar que ninguém tratasse meus filhos com indiferença porque eles não tinham nenhuma doença pra eles pra que as pessoas afastasse eles de ninguém. E isso era indiretas, era piadas, então assim, a gente se mudou-se pra outra casa, próximo de lá, mas a gente se mudou. Pra que a gente tivesse um pouco mais de sossego e de paz, porque assim, infelizmente o condomínio só tinha uma pessoa lá que eu tinha amizade, mas o restante as pessoas eram o tempo todo com indireta, com piada e eu também não sou de ferro. Então, pra que não acontecer de u me explodir com qualquer outra pessoa, então, a gente se mudou-se pra essa casa. Que foi na outra rua, a gente não conseguia pra mais longe também, então a gente se mudou pra essa casa depois veio pra cá pra São Paulo. Que foi pela questão do que estava acontecendo, dessa reportagem do Gazeta aí a gente se mudou-se pra cá. (Trecho da primeira entrevista formal com a Jaciana, em 17 de Março)

A tentativa de afastamento das demais crianças em relação a Gustavo, as diversas formas de constrangimentos e vexames que vão sendo perpetradas em toda a família após a transição do Gustavo, vão evidenciar um tecido social violento para a criança trans.

Neste contexto pandêmico o acirramento das desigualdades sociais também sobressaíram os ataques às crianças trans do Brasil. Gustavo e Jaciana vivenciaram, como exposto acima, contextos de violências nos espaços onde o Gustavo apresentava-se enquanto criança trans. Após a criação das redes sociais do Gustavinho, a mãe da criança me conta que inicialmente a intenção era possibilitar Gustavo ter contato com outras pessoas trans, exercitasse o seu potencial criativo, além de realizar o seu desejo. Porém, com o passar dos meses o perfil começou a ser invadido por comentários transfóbicos, apesar dos conteúdos do perfil serem monitorados pela Jaciana, o que faz com que as transfobias não sejam vistas pela criança os conteúdos publicados, porém, devido ao ataques diretos sofridos pela família, Jaciana foi aconselhada pela ANTRA<sup>23</sup> e a Casa Chama<sup>24</sup>, a não deixar o perfil público e restringir o acesso para visualização dos conteúdos disponíveis no perfil da criança e da mãe.

Os ataques nas mídias digitais aos perfis de Gustavo tomaram um alcance muito amplo e vulnerabilizante para toda a família, culminando em uma terceira migração, esta última mais

<sup>23</sup> Associação Nacional de Travestis e Transexuais. mais informações na nota de rodapé 14 (p.66).

<sup>24</sup> A Casa Chama surge em 2018 com o crescimento dos ideais da direita no Brasil, ali na tomada de poder do atual presidente. A casa vem atuando em termos políticos e culturais frente ao cenário de vulnerabilização das vidas trans. Para mais informações, é possível buscar no website da Casa Chama, segue o link de acesso: <<https://www.casachama.org/>>.

distante, do nordeste para o sudeste do país. A este respeito, conversei com Jaciana Batista sobre as migrações e algumas alterações que estava notando haver no perfil dela e da criança, como restringirem o acesso, a alteração do nome do perfil - de Gustavinho Blogueirinho para Gustavinho e Jaciana - e durante alguns dias o perfil foi desativado, Jaciana conta o seguinte:

Izzie: Mês passado, né? Ficaram um pouquinho sem usar o Instagram, desativaram a página, depois reativaram[...]

Jaciana: Hanram.

Izzie: [...]depois reativaram com outro nome. Aí eu queria que você comentasse, se pudesse, sobre isso.

Jaciana: Infelizmente, eu recebi uma mensagem no direct do Instagram do Gustavo na época, de um jornalista chamado Fábio, ele não, primeiro foi o Gabriel. Ele pediu pra que eu... que queria fazer uma entrevista comigo. Porque se identificou como jornalista do Gazeta do Povo, que ele queria fazer uma entrevista, porém, antes que eu queria dar a resposta pra ele, eu faço parte de um grupo de mães de crianças trans e a Tamirys, que também é mãe de uma menininha trans, ela foi atacada por uma pessoa, ela morava na cidade de Curitiba. O que eu achei estranho porque o Jornal Gazeta do Povo é de Curitiba. Então porque eles procuraram a mim e não a Tamirys que já era de lá. Então eu procurei a Tamirys que eu não conhecia esse jornal, aí a Tamirys veio me falar: "Jaciana, toma cuidado porque esse jornal é extremamente transfóbico, você, se você respondeu que, o que você responder pra eles vão alterar, eles vão colocar da forma que eles querem, pra lhe prejudicar. Então toma muito cuidado, se você for responder." Eu fui lá, bloqueei e não respondi. [inaudível] No outro dia, mais ou menos 1 hora da tarde um seguidor mandou uma mensagem pra mim dizendo que eu entrasse no jornal Gazeta do Povo que eles haviam feito uma matéria comigo. Nessa matéria me acusaram de expor o meu filho, tratando ele no feminino o tempo todo [inaudível], dizendo que o Gustavo em nenhum momento foi verificado e nem ele nunca teve parcerias pra ganhar dinheiro com isso, o Instagram sempre foi e sempre será para que ele possa entender e porque ele sempre quis ser o blogueirinho e pra que ele consiga ver que existem outras pessoas como ele e que ele tem os mesmos direitos de qualquer outra pessoa. Só que infelizmente isso na verdade não acontece, como se diz, na vida real. Porque assim, se você entrar nos Instagram's você vai ver bebês, você vai ver crianças de 1,2,3,4 anos que são verificados, que tem parcerias, que ganham dinheiro, mas que as mães que controlam todo o Instagram. Porém, elas ganham com isso e nunca existem e nem vai existir ninguém, nem um jornal a criticar isso. Não, é fofinho, é lindo, é maravilhoso, é uma criança prodígio, é uma criança inteligente, mas pelo fato do meu filho ser uma criança trans ele não pode ser um blogueirinho. Ele não pode ter um Instagram, ele não pode mostrar que ele tem talento. Porque as pessoas se acham no direito de dizer que meu filho não tem esse direito de ser quem ele é. Só que eu não na hora eu tive que procurar advogados porque além deles terem feito a matéria, eles colocaram o meu nome, eles colocaram a cidade onde eu moro, eles colocaram a vida da minha família em risco, pelo fato da questão da transfobia e dele saber o quanto que isso é perigoso, por que eles sabem disso. Eles sabem o quanto não tem escrúpulos pra tentar fazer mal, para as pessoas trans, mas mesmo assim eles não pensaram nisso, em nenhum momento eles se preocuparam na segurança do meu filho, porque se realmente eles tivessem preocupação com o meu filho, eles jamais teriam exposto dessa maneira como eles fizeram colocando o nome, a cidade de onde a gente mora, colocando meu nome completo. [inaudível] eles não teriam colocado o nome do meu filho, mas eles colocaram o meu nome, e eles colocaram a cidade de onde eu moro. E isso com certeza chegaria até nós, se a gente não tivesse procurado pessoas que foram me instruir porque, na, eu, procurei a ANTRA, eu procurei alguns advogados, eles me aconselharam a infelizmente colocar

a conta no privado, porque depois dessa reportagem começou vários ataques de pessoas transfóbicas. Uma vereadora da cidade de onde a gente morava pegou essa matéria, publicou, da maneira que ela quis, colocando o meu nome também, colocando pior ainda a nossa situação, então em nenhum momento eles tiveram nenhuma preocupação com a segurança, nem dos meus filhos, eles simplesmente quiseram justificar a transfobia deles com mentiras, se fazendo de que estavam preocupados com o meu filho, porque em nenhum momento no Insta, meu filho, porque em momento nenhum estava. Porque se realmente tivessem alguma preocupação com crianças expostas em Instagram eles teriam que procurar as crianças que realmente fazem sucesso no Instagram, né? Tem criança que tem 1 milhão, 2 milhões, 3 milhões de seguidores aí sim eles teriam motivo pra achar que essa criança é exposta. Porque querendo ou não o Gustavo só tem 16 mil seguidores e essas crianças que tem mais de 1 milhão? Porque que nenhuma, nem nunca ouvi falar de ninguém? Falando que essa criança não poderia ter um Instagram. Mas por o meu filho ser uma criança trans existe a desculpa que eles estão preocupados com a exposição, mas isso é só simplesmente uma justificativa pra que eles possam não falar diretamente que eles são transfóbicos, mas de toda forma, eles estão mostrando o que eles são. Porque não justificar, nada que eles falaram mostra preocupação com a gente, nem com a nossa família quando eles fizeram o que fizeram com a gente. Mas infelizmente aconteceu então eu tive que fazer algumas mudanças, principalmente porque teve um vídeo do Gustavo que ele fala que é uma criança trans e esse vídeo viralizou teve mais de, quase 200 mil visualizações, teve mais de 200 mil visualizações e esse vídeo foi o que chegou a essas pessoas, então falaram assim que o Gustavo não tinha como fazer aquele vídeo. Realmente, edição o Gustavo não edita vídeo, mas eu lhe pergunto, qual criança com 2, 3 anos, bebê edita vídeos? Porque a maioria das crianças fazem Reels hoje e nenhuma daqueles vídeos você vai perguntar se tem a capacidade de editar. Mas simplesmente a justificativa por causa que ele fala que é uma criança trans. Ele nem fala, ele coloca o dedinho pra baixo pedindo respeito, falando em cima que é uma criança trans e que ele existe. Aí esse vídeo viralizou, esse vídeo teve eu acho que 200 e poucas mil visualizações, e foi motivo de muitas pessoas falarem: "ah, como é que uma criança pode dizer que ela é trans? Como é que não sei o que?". Aí foi quando começou toda a chuva de pessoas chegando, foi depois desse vídeo. (Trecho da segunda entrevista com a mãe da criança, dia 15 de Julho de 2021)

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) tem produzido diversos materiais, denúncias e movimentações em torno das crianças, adolescentes e jovens trans. Esses meses atrás a Maria Joaquina, patinadora profissional, de 13 anos de idade, foi representando o Brasil em um campeonato Internacional de patinação, a tempos atrás a mesma Maria Joaquina estava sendo impedida pela liga de competir usando o nome social, os pais (dois homens) entraram com recurso no juiz e conseguiram que fosse respeitado o nome social dela. É sempre uma luta para o nosso acesso nos espaços, quando entramos encontramos novas barreiras de permanência, em diversas ordens e locais - ainda ouço pessoas romantizando o pioneirismo. Não temos mais tempo para boa vontade cisgênera de compreender-mo-nos cidadãs/cidadãos, é preciso que reconheça a cidadania e a humanidade da pessoa trans a partir do estatuto, os direitos específicos das crianças trans precisam ser reconhecidos em seu estatuto. Nossas vidas estão sendo ceifadas, impedidas de ocupar espaços, sem direito à memória ou reconhecimento após mortas e já começam nos inserindo ideias sujas sobre nós, em nós, desde a infância.

Recentemente vem sendo constituído um discurso que diz sobre os direitos das crianças, que tem sido afirmado a partir das famílias de crianças trans. Vem sendo construído um grupo de mães, pais, responsáveis por crianças trans que vem articulando-se como uma rede de apoio, amparo e proteção às crianças trans e das suas famílias à nível de Brasil.

É possível perceber que a violência motivada pela transfobia está sendo reproduzida e produzida em diversos contextos em que vive a criança trans, importa-me avançar, porém, reafirmar o modo como este cenário transfóbico vem sendo enfrentado, em função do apoio da família o Gustavo e uma rede de apoio, que conta com militantes sociais e organizações sociais. No espaço das mídias digitais o Gustavo e sua família vem mobilizando, junto a outras crianças trans, ao passo que também causam rebuliço e impacto sobre os pactos sociais de bem estar cívico que envolve o pensamento de precocidade em identificar-se enquanto sujeito trans na infância, é um pensamento de infantilização das crianças sobre suas identidades de gênero, esta lógica tem uma matriz colonial transfóbica muito evidente. A despeito dos enfrentamentos e luta pela garantia dos direitos de Gustavo, ele hoje diz sentir-se feliz. Pautei especificamente na participação da criança trans no processo de construção de uma cultura doméstica e escolar que reconhece a sua identidade de gênero e possibilita um desenvolvimento pleno. A família do Gustavo, na figura da mãe da criança trans, conseguiu mobilizar uma rede de apoio em torno dos direitos do seu filho e possibilitar a criação de uma dimensão empoderadora, fruto da relação construída a partir do Gustavo Oliveira no âmbito familiar.

Estamos de frente a uma família com um dos membros que é uma criança transmasculina e que após o desencantamento das crianças trans, um processo de migração é iniciado em função da garantia do direito de existir enquanto criança trans. Neste sentido, aponto que as culturas institucionais e nacional insistentemente e de diversos modos, busca arrastar a criança trans ao nível mais baixo de um desempoderamento enquanto sujeito trans do Brasil, arrancam a dignidade, pela ausência do respeito ao nome, identidade de gênero, a cultura, o corpo e a subjetividade. Deslegitima até o encantamento, este encantamento da criança trans é um movimento histórico no Brasil que não diz respeito a cultura local antiga, porém, advem das concepções dos colonizadores cis-brancos que nos impuseram leis que consideravam crime a sodomia. Considerava-se nos anos oitocentistas, sodomia a identidade de gênero também.

A cultura indígena local, ou seja, a cultura dos povos nativos e alguns povos oriundos de África, anteriores a colonização desconheciam o regime legal contra práticas homo-trans

erótica, muito pelo contrário, em algumas etnias e culturas as sociedades entendia pessoas trans - falando na linguagem de hoje, nomeada pelos filhos dos colonos médicos e psicanalistas, por transexuais - como expressão cultural e por vezes espiritual da vida.

Neste sentido, nas instituições, criadas no contexto de colonização, como a escola, que servia-se enquanto espaço de civilização ou melhor colonização das mentes e adestramento dos corpos de indígenas e negras(es/os), apesar de haver leis que criminalizam e combatem a discriminação por motivação racista e transfóbica, os processos de desempoderamento continuam atuantes, devo destacar. O racismo e a transfobia podem ser acionados e percebidos de modos distintos, mas frente ao processo de escolarização, em grande medida ainda há uma tendência a normatização do aluno trans. À frente vou discorrer um pouco mais sobre a criança trans em contexto escolar.

### 7.1.2 As relações com a escola

*Upa neguinho começando a andar*

*Começando a andar*

*Começando a andar*

*E já começa a apanhar*

*Cresce, neguinho, me abraça*

*Cresce, me ensina a cantar*

*Eu vim de tanta desgraça*

*Mas muito eu te posso ensinar<sup>25</sup>*

Gostaria agora de iniciar falando sobre os incômodos. Não os meus incômodos de uma trajetória escolar ou pessoal, mas iniciar com a fricção, com o constrangimento advindo do campo da etnografia, isto porque o constrangimento exigiu uma leitura sobre o processo da pesquisa que está além de interrogações sem respostas que se acumularam durante as conversações com o Gustavo.

Cavuquei no campo da pesquisa em busca de respostas que diziam também sobre a escola, porque a criança me dava muita abertura para outros aspectos de sua vida, mas de algum modo limitava o acesso mais aprofundado nas conversações sobre as relações estabelecidas no âmbito escolar. Aos poucos fui buscando me aproximar da realidade cotidiana do Gustavo, mas

---

<sup>25</sup> Trecho da canção Upa neguinho (1967) composta por Edu Lobo e Gianfrancesco Guarnieri.

foi necessário muita ginga no traçar da metodologia utilizada para construir um ambiente virtual favorável para que pudesse auscultá-lo e compreender as relações como estavam sendo estabelecidas na vida da criança da pesquisa a partir de momentos contados sobre a trajetória escolar do menino trans.

Foi por meio da ludicidade que tive acesso às narrativas sobre os processos de interações no âmbito escolar e pude ver os modos como Gustavo negociava e interpretava as expectativas sociais, mas de fato, tive acesso a uma fonte de experiências escolares que ajudam a compreender o que podem dizer os desvios e as interrogações. A partir do pressuposto lúdico pude ter acesso às narrativas sobre a escola e segue abaixo um trecho da transcrição de uma de nossas conversas:

Izzie. - Tá tudo bem?

Gustavo. - Tá, o meu irmão ta fazendo tarefa. A minha irmã está assistindo. Está tudo bem aqui.

Izzie - E você foi pra escola hoje Gustavo? E como é que foi lá?

Gustavo - Foi bom. De noite eu comi macarrão enrolado, comi batata, parecia que não era batata porque não pareceu batata e cenoura.

Izzie - Hum...

Gustavo - Não me parecia batata.

Izzie - E deixa eu te...

Gustavo. - Não me parecia batata, mas o gosto era de outro gosto.

Izzie - (risos)

Gustavo - Será que é batata mesmo? (risos) Eu não sabia se era batata.

Izzie - (risos) Hoje aqui eu comi arroz e salada...

Gustavo - Um dia eu também comi brócolis, arroz, feijão, macarrão, feijão, macarrão. Brócolis e salada e tomate.

Izzie - E lá na escola, como é que é? Lá tem merenda?

Gustavo - Hoje eu comi: Eu comi a (inaudível)

Izzie - Como?

Gustavo - Eu posso comer só um farelo de queijo.

Izzie - Ah, você tem intolerância à lactose?

Gustavo - Sim.

Izzie - Entendi.

Gustavo - Eu peguei o pão. Não são dois pães? Pão e dentro tem queijo. É que tem uma mulher, Mônica, eu acho que é o nome dela é Mônica, eu disse isso [Ela me deu o queijo] Por favor, você pode só tirar esse outro pão aí? Ela disse: "Tem certeza?"

Eu: Tenho. Ela foi lá, tirou e botou em outro pote. Aí eu fui embora.

Izzie - Aí você comeu e não sentiu alergia...

Gustavo - É.

Izzie - E na hora do, você chama intervalo ou recreio?

Gustavo - Intervalo?

Izzie - Na hora do lanche.

Gustavo - No recreio tem que comer e no lanche tem que comer. Ainda bem porque eu gosto de comer.

Izzie - E estão indo todos os colegas para a escola?

Gustavo - Sim. Todos os colegas estão virando meu amigo. Ana virou. Riquelme virou. Outro virou e mais outro virou!

Izzie - Todos estão virando seus amigos!

Gustavo - Só um que eu não tô vendo ele na escola mais. Eu não tô vendo não...  
 Izzie - Hum... Entendi.  
 Gustavo - Hoje eu não vi um amiguinho não. Porque um amiguinho meu, ele não está indo.  
 Izzie - Entendi. E eles são cisgêneros ou são trans?  
 Gustavo - Quê?  
 Izzie .- Eles são cisgêneros ou são trans? São crianças cisgêneras ou são crianças trans? Os seus amigos...  
 Gustavo - Eles são normal, não são trans.  
 Izzie - Não são trans... hum... E eles sabem que você é trans?  
 Gustavo - Quê?  
 Izzie - E seus colegas sabem que você é trans?  
 Gustavo - Eu nunca disse.  
 (Trecho da quarta oficina com o Gustavo, dia 29 de Julho de 2021)

A última frase citada acima me enlaça os pensamentos, lembro-me que naquele momento me parecia obviedade compreender a partir da leitura do menino trans numa perspectiva de passabilidade de gênero - me refiro ao movimento de passar despercebido enquanto “norma” de (cis)gênero- numa leitura de sujeito social, em resposta a este pensamento inicial compreendi ser justo a ausência de obrigação para trazer à tona um assunto como responsabilidade (obrigatoriedade) social. De acordo com o que Gustavo destacou, a possibilidade de uma leitura alheia sobre o seu corpo-identidade não lhe foi tirada, alguém poderia ter dito, porém, ele afirma que não disse. Neste sentido, não é um segredo, é apenas um assunto que não é falado naquele contexto. Enquanto sujeito de direitos, é garantido a possibilidade de ser e existir sem constrangimentos de seus pertencimentos identitários, é assegurado o lugar da experiência do corpo no mundo sem necessário explicar e indicar o outro o seu local de constituição enquanto sujeito trans.

Um outro ponto que me demandou reflexão que é possível notar em nossas conversas, dizem respeito a não querer falar sobre a escola. Não vejo problemas na ausência de interesse em falar sobre a escola, em diversos momentos o Gustavo se negou a falar sobre a escola, quando poderíamos construir outros tantos diálogos que para ele poderiam ser mais interessantes do que trazer a escola para nossas conversas. As relações construídas na experiência escolar poderiam ser significativamente mais profundas em termos de resposta a este silêncio. Questionava-me se os desvios, deslocamentos e interrogações frente aos assuntos que abordavam a escola endereçaram a minha função de pesquisadora adulta. Com o tempo, aquelas interrogações e desvios parecem ter ganhado outros sentidos, talvez um modo de significar-se, localizar-se ou mesmo se situar a partir do novo.

Entre os silêncios e os desvios nas conversas com as crianças trans pode haver uma fala mutada. Gustavo, está falando do contexto de aluno recém chegado na escola, nos anos

iniciais e com um acúmulo de vida que dizem sobre processos de escolarização com violências motivadas pela transfobia que marcam as narrativas dele sobre a escola. Neste sentido, o movimento é de se atentar ao que dizem as posturas.

Levando em consideração o que foi refletido, busquei me aprofundar nas miudezas das violências, mas conforme ele ia comunicando por meio da linguagem oral e corporal, eu notava a abertura que a criança estava me dando para conversarmos sobre assuntos delicados como violência em contexto escolar. Neste movimento, as diversas linguagens são necessárias para a construção do ambiente da pesquisa, porque comunica como termômetro da abertura dada ou não sobre questões sensíveis, feridas abertas.

Frente a uma estranha, em meio às tecnologias smarts e digitais, Gustavo dizia que não queria falar de um assunto e ele demonstrava de vários modos, por exemplo, de modo sutil ele focava a câmera em outro lugar e mudava de assunto. Em alguns momentos Gustavo me informou que iria tomar água, em um desses momentos em que o esperava retornar da cozinha ou do banheiro, o Gustavo deixou o microfone ligado e ouço a voz da Emília, uma das mães dele, reclamando com ele: “toma vergonha Gustavo, que a moça tá te esperando”. A criança estava assistindo desenho e estava dando para ouvir as vozes dos personagens, segundos depois ele retornou para a tela da sala web sorrindo e falou comigo “demorei porque fui tomar um pouquinho de água”.

As nuances da minha relação com o Gustavo, foram importantes respostas para o exercício de ser pesquisadora com crianças, pois me fizeram questionar sobre o formato das nossas conversas e a partir do que discutir alguns temas durante as nossas conversações. Assim, eu o perguntava sobre o tempo que ele tinha para as nossas oficinas, o que ele estava achando, o que ele pretendia fazer após a oficina, como ele se sentia quanto aos assuntos... estes questionamentos, postos na mesa, me facilitaram a possibilidade de revisitar o adultocentrismo, modificar metodologias, expandir, encurtar ou improvisar tantos outros momentos de nossas conversas.

As conversas com o Gustavo eram recheadas de comentários sobre o seu cotidiano, sobre as novidades vividas na cidade de São Paulo, precisamente da casa nova, dos cômodos da casa nova, a escola, o jogo novo, a televisão, o tablet que a escola lhe disponibilizou e que fica na casa dele. Nesta conversa mais acima, Gustavo comenta sobre estar fazendo novas amizades na escola, menciona aspectos do ordenamento institucional e sua socialização

(trans)masculina na escola nova, mas sobretudo, ele conta com um olhar de novidade, em outro momento, ao ser perguntado sobre seus sentimentos ele disse estar se sentindo bem e feliz com a sua socialização.

Também, é preciso reconhecer que a criança ali estava narrando um outro contexto de educação institucional para si e de forma ampla inédita para todo mundo, porque antes de vivê-la não se pensava a escola em uma pandemia. Então o Gustavo comenta em nossas conversas sobre os ritos de acesso à escola a partir dos cuidados da saúde, então, sobre a necessidade de usar álcool em gel antes de ir para a sala de aula, sobre o medidor de temperatura que colocam na testa dele e das pessoas ao adentrarem na escola e também sobre a existência de álcool em gel na sala de aula e na entrada da escola, ele se refere às rotinas assumidas na cultura escolar.

Em uma das nossas conversas, mostrei uma foto minha aos cinco anos de idade e conversamos a partir da minha descrição da foto. Comento com o Gustavo que usei roupas masculinas até o início da vida adulta e que depois tive que trocar todas as minhas roupas. Em seguida, o Gustavo conta que “foi a mesma coisa” com ele, ao ouvir da criança esse dizer - “a mesma coisa” - me aciona o pensamento em torno do tempo de experiência, que é onde vai parar a fala do Gustavo. O que a criança revela diz sobre uma sensível compreensão sobre a similitude que nos envolve, mais do que nos distancia. A criança não se refere ao semelhante processo de ressocialização conforme ao nosso gênero, justamente pela ciência da minha identidade dissidência de gênero - recordando, como já dito, em nossa primeira conversa me apresentei enquanto travesti negra e há um reconhecimento por parte da criança da pesquisa -, neste sentido ele assume um discurso que aponta a similitude entre as nossas identidades dissidentes da norma estabelecida de gênero, ele reconhece as diferenças e as aproximações de nossa vivências, a criança transmasculina sabe o que significa não poder usar as roupas a partir de uma identificação de gênero por uma motivação transfóbica e também sabe, ainda enquanto criança, como construiu essa relação doméstica favorável para o seu empoderamento enquanto criança trans.

Neste sentido, nós construímos num exercício de pôr em diálogo a criança da pesquisadora e a criança da pesquisa justamente a partir dos traços de diferenças e similaridades. Eu comento que não usei roupas femininas durante a minha infância e instigo o Gustavo a continuar me contando sobre suas vivências, a criança da pesquisa comenta enquanto menino trans que gosta de roupas masculinas e se sente feliz usando-as, quando perguntado sobre usar as suas roupas na escola, ele comenta:

Izzie - E como foi na escola, Gustavo? Quando você começou a usar roupas...  
 Gustavo - Em qual escola?  
 Izzie - Quando você começou a usar as suas roupas na escola.  
 Gustavo - Ah, foi legal!  
 Izzie - E os coleguinhas entenderam.  
 Gustavo - Ah, entenderam... (abaixou o tom de voz... posso extrair mais daqui) (inaudível). Eu sempre entro no banheiro, fecho o banheiro.  
 Izzie - No banheiro? Eu num (não) ouvi.  
 Gustavo - No banheiro: Eu entro no banheiro, fecho a porta, que tem a portinha do banheiro, porque tem a portinha no banheiro, tiro as calças e faço xixi e pronto. (Trecho do Primeiro encontro com o Gustavo, em 26 de julho de 2021)

Um dos pontos que Gustavo aborda diz respeito sim à plasticidade do gênero, em que enquanto criança a roupa é por vezes o que vai diferenciar a leitura social da identidade de gênero, mas é possível ir mais à fundo na compreensão da narrativa

São diversas as possibilidades de intenção da criação, o Gustavo se refere também a experiência da transmasculinidade dele na escola nova. Complementar a esta contextualização também, é importante pontuar novamente que o novo se distingue, pois aquele momento era a primeira vivência de aula presencial após o início da pandemia e de sua transição acessando a política do nome social, tendo o respeito da unidade escolar assegurando o direito ao respeito à identidade de gênero e ao uso de roupas masculinas. Devo destacar que a escola em que Gustavo estava tendo aula, adotou um modo híbrido de ensino, que funciona com aulas presenciais e virtuais. Neste sentido, Gustavo conta a experiência de ir para a escola com suas roupas masculinas e sendo respeitado enquanto criança trans. Isto me remete a ideia de respeito e dignidade dentro da escola? Ainda era cedo demais para afirmar qualquer coisa e por isso não poderia deixar de instigar a temática em nossas conversas.

Ainda no trecho da nossa conversa exposta mais acima o Gustavo naquele momento me disse sobre o acesso ao banheiro escolar por uma pessoa trans, um acesso que anterior ao uso das roupas e do nome social conforme a identidade de gênero autopercebida dele se deu de modo violento, mas que agora foi possível acessar tranquilamente. Por exemplo, em nosso oitavo encontro formal eu e Gustavo conversamos sobre o nome social na escola, é possível acompanhar abaixo:

Izzie: Mas na tua carteira aparece que nome agora?  
 Gustavo: Gustavo, ainda.  
 Izzie: Entendi. O outro nome não aparece?  
 Gustavo: Hunrum.  
 Izzie: E a professora sabe?  
 Gustavo: Não, até agora.

Izzie: E você já contou pra algum dos colegas de lá pra cá, que eu te perguntei uma vez e você falou que não.  
 Gustavo: Não, né?  
 Izzie: Entendi. E você prefere não contar, Gustavo?  
 Gustavo: Eu não prefiro nem contar, né?  
 Izzie: O que?  
 Gustavo: Eu não preciso nem contar.  
 Izzie: Porque?  
 Gustavo: Porque eu não quero. Quer que aconteça a mesma coisa que aconteceu na minha outra escola? (Trecho da oitava oficina com Gustavo, em 12 de agosto de 2021)

A estratégia de, por poder, optar pelo silêncio, me parece ser uma resposta interessante às transfobias institucionais e nas interações dentro do ambiente de ensino. O silêncio se coloca como modo de resistir e negociar, mas neste caso, não falarei de um silêncio passivo frente às violências, porque a criança está me apresentando a subversão de ser quem se é dentro de uma instituição normalizadora que em algum momento já se recusou a reconhecê-lo enquanto criança de direito, dentro de uma instituição que foi palco de momentos de violência no banheiro. Quero dizer que, em um momento de exigir respeito e dignidade enquanto sujeito trans, Gustavo, sob a guarda da sua mãe, enfrentou toda uma lógica instituída para desempoderá-lo enquanto criança trans de direito.

Gustavo diz não precisa contar porque não o notam enquanto criança trans, mas conta que antes do reconhecimento familiar e escolar em compreendê-lo enquanto sujeito de direitos, ele apresenta uma narrativa em função da agressão que sofreu no banheiro da escola, relata-me em nossa conversa que o menino cisgênero chamava o nome de registro antigo usando o nome imposto à criança trans como forma de violência, de lhe pautar a partir da norma estabelecida na cultura - escolar e social.

A transfobia na primeira escola enquanto contexto de referência para o Gustavo coloca-se a fim de curá-lo, o nome ressoa como uma reza frente a imagem do maligno, a nomeação com o poder colonizador, para guardar para si a cultura que a criança transmasculina estava construindo ao lado de sua família, em casa, em seu cotidiano, que é a sua própria identidade enquanto sujeito cultural e que naquele momento a criança trans deseja poder ser ele mesmo na escola e frequentar o banheiro cabido a ele. Instigada a perceber os sentidos dado por Gustavo em torno da violência na escola, mesmo ciente dos fatos o questioneei:

Izzie: E o que foi que aconteceu?  
 Gustavo: Ué, na outra escola.  
 Izzie: Qual escola?  
 Gustavo: A minha primeira escola.  
 Izzie: Como é que foi lá na primeira escola, com teu nome? Com teu nome antigo, o teu nome morto. Eles falavam o seu nome morto?

Gustavo: Sim. Algumas vezes. Quando soube, né? Aí o garoto falou desse jeito, o nome morto.  
 IMSA.: Aí você não quer contar na escola nova para as pessoas não ficarem te chamando, pelo nome morto. É isso?  
 Gustavo: O que?  
 Izzie: Você não quer contar na escola para as pessoas não saberem o seu nome morto?  
 Gustavo: Sim.  
 Izzie: Mas qual o problema das pessoas saberem?  
 Gustavo: Porque eu não quero que eles saibam desse jeito.  
 Izzie: Eles fazem o que quando sabem, Gustavo? Eles chamam você e você se sente como?  
 Gustavo: Ué, do jeito que eu fiquei naquele dia, naquela escola. Chateado. (Trecho da oitava oficina com Gustavo, em 12 de agosto de 2021)

A criança quando passa na modernidade a ser inserida na instituição escolar passa a ser o aluno. A questão aqui é quando a categoria aluno diz sobre uma normatização que transborda pelos contornos territoriais e sensoriais de crianças trans, impondo o estigma através da diferenciação.

Uma chave para interpretarmos a violência transfóbica, como eixo de intersecção que atravessa a construção da criança, que sobressai diante das demais, é a utilização do nome de registro como ato de violência contra a criança trans. Neste contexto da violência, a partir do momento em que Gustavo revela a sua identidade de gênero a criança cisgênera, em resposta, o chama pelo nome morto e inicia uma violência física que, ambas, física e psicológica, se perpetuam durante sua estadia na Educação Infantil, marcando as experiências na pré-escola por meio da transfobia.

Retomo aqui a ideia da escola como local de civilizar o aluno e isto diz sobre uma política normativa que discrimina e ensina a discriminar, em sucessões de violências. Neste sentido, em alguma de nossas entrevistas perguntei ao Gustavo se ele recorreu a ajuda da professora durante o período em que sofria com a violência e ele responde:

Gustavo - Não.  
 Izzie - Hum... você tinha medo de contar para a professora?  
 Gustavo - Sim.  
 Izzie - E você achava que ela iria falar o que se você contasse?  
 Gustavo - "Não".  
 Izzie - Hãn?  
 Gustavo - "Não" o que ela ia (iria) dizer. (Trecho da primeira oficina com o Gustavo, em 26 de agosto de 2021)

A transfobia dentro de instituições educacionais destinadas às crianças não apenas retira os direitos, como confere o direito ao outro - independentemente da geracionalidade - de

tutelar a criança trans, vigiar e aplicar punições, sobretudo em contexto escolar. A violência transfóbica institucionaliza se evidencia com a permissão de contextos violentos para crianças trans. Ao serem retiradas do local de sujeitos de direitos, as crianças trans são situadas a partir do aprofundamento de sua vulnerabilidade social, a cisnormatividade situa a vulnerabilidade e assevera em seus contextos de tutela, este seria um dos atroz efeitos da transfobia na infância.

A amálgama que envolve as ações e construções dos sujeitos, perpassa pela inculcação de um sentimento de isolamento, seja em função da incompreensão familiar ou também seja escolar, no que tange a transexualidade, em efeito ressoa a ausência de apoio ou políticas de acolhimento e afeto em diversas esferas sociais.

Retorno a explicação sobre os perigos de tornar a criança um aluno normalizado, ou seja, quando na modernidade a criança adentra ao espaço escolar e portanto deixa de ser entendido enquanto criança e passa a ser lido enquanto aluno. Diante disso, levanto uma outra questão: De que modo, essa sobreposição de categorias de modelos civilizatórios atravessa a construção das identidades trans na infância? Quais as marcas ígneas na vida de um aluno trans de um ensino pensado a partir e para a cisgeneridade?

A noção de aluno normativo desdobra-se em uma fricção no cotidiano da criança, e isso impacta diretamente nas relações e interações estabelecidas no contexto escolar. A ideia do aluno é uma ideia normalizada fixada em aspectos limitados e limitantes da criança. Em “O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes” escrito por Carlota Boto no livro “Os intelectuais na história da infância”, publicado em 2002. A autora apresenta, neste texto, uma noção histórica da educação e do surgimento dessa da criança para a escola moderna, de acordo com Carlota BOTO (2002):

De fato, o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre a Renascença e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade, o nível de inteligência etc. Nisso, encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz, que, pelo suposto moderno, não saberá falar por si. A criança dita pela razão moderna foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos - teóricos da educação - a falar dela. Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada - unidade substancial ativa e individual; presente, no limite, em todos os seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível - um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças, e sim da infância. (Carlota BOTO, 2002, p.57)

De acordo com Carlota BOTO (2002 p.14) a pedagogia desde a Renascença vem aderindo a novas perspectivas no que tange à pedagogia, com outros modos de perceber o ser humano e também de conceitá-lo. De modo singular a criança passou a ser retratada a partir de um ponto de vista inferiorizado, nota-se a dificuldade, na época, de perceber a criança enquanto sujeito, tendo em vista, a visibilização de outros sentidos para a criança:

A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. (Carlota BOTTO, 2002, p.17)

Neste sentido, os colégios na modernidade passam a adotar lógicas de seu tempo, baseado num ideal de tempo para exercitar a mente a fim de torná-lo produtivo e preparador de um terreno fértil para uma fase adulta de produtividade. Assim, o colégio passa a ser uma instituição exemplo de regulamentação social do tempo (Carlota BOTO, 2002, p.25-26 apud Petitat, 1994: 91-2).

É a partir dos colégios que nasce a ideia de infância escolar (Carlota BOTO, 2002, p.31), o local específico para se pensar o convívio e a socialização entre as crianças. Todavia, também tem-se neste período a constituição da infância letrada e virtuosa (IDEM, p.32), acompanha a esta ideia de criança bem educada, seguia a pedagogia tornando-se modelo tradicional tendo como pressupostos básicos o modelo jesuítico. É neste sentido que o interesse pelos sentimentos de conquista do coração das crianças, que passam a ser entendidos desde aquele momento enquanto alunos, transforma-se no sentimento de infância, esta razão pelo qual entendemos a infância a partir do cuidado: “Daí o sentimento de infância ser correlato ao sentimento de História” (idem, idem, p.33). Com efeito o aluno deixa a sua bagagem de experiências enquanto criança, criança trans, a bagagem de vida é deixada na porta da escola, outras experiências ficam pra rua, é bem-vindo à escola o sujeito normalizado, deste modo, a cultura da criança trans não é reconhecida e valorizada dentro do contexto escolar, a sua própria existência enquanto sujeito sócio-cultural. Se por um lado junto ao assujeitamento tem resistências e formas de impor-se frente às normas vigentes, é preciso aparecer os contrapontos.

Izzie - Entendi. E eles são cisgêneros ou são trans?

Gustavo - Quê?

Izzie.- Eles são cisgêneros ou são trans? São crianças cisgêneras ou são crianças trans?  
Os seus amigos...

Gustavo - Eles são normal, não são trans.  
(Trecho da quarta oficina com o Gustavo, dia 29 de Julho de 2021)

Observo que, por mais que Gustavo não conheça o significado de cisgênero ou talvez não tenha podido ouvir direito a pergunta em função da tecnologia, o fato é que foi apresentada uma dicotomia intrínseca na afirmação de que os colegas não eram trans e sim eram crianças normais. De outro modo, é possível refletir que por não serem trans os amigos do Gustavo são normais... De ambas as formas a categoria trans é distinta da normal, se por um lado o Gustavo está significando um outro, o sujeito normal, há também nesta colocação uma compreensão sobre si na resposta, sendo a criança um sujeito trans, na medida em que as diferenças se colocam em relação.

A afirmação do espaço de poder ocupado pela norma cisgênera ou cisnormatividade consequentemente centraliza as experiências-corpo-subjetividade das crianças cisgêneras para a consolidação de uma cultura escolar que fabrica compulsoriamente crianças cisgêneras. Neste sentido, o modo como operam para a cisnormatização é via objetificação da criança trans, neste sentido, atravessa a construção identitária de todas as crianças em processo de escolarização. As experiências do Gustavo mostram haver distinções entre as culturas escolas, na vivência dele são três escolas, a primeira das escolas, guardam memórias de um processo de violência transfóbica. A criança vive o gênero e o constrói em espaços escolares, a primeira escola do Gustavo atuou em função do desempoderamento enquanto sujeito trans e este é um fato que marca as suas narrativas sobre a escola em nossas conversas.

### **7.1.3 Processos de normatização**

Expoentes de uma infância acentuadamente vulnerabilizada, contrárias à proteção e ao cuidado, exibem discursos de normalização de infâncias que contrariam normas impostas às crianças e ainda é necessário pontuar que este olhar sobre a infância vulnerável em demasia é consolidado enquanto política advinda do vicioso olhar adultocêntrico que, em particular, vulnerabiliza a infância. Neste sentido, apesar de termos avançado nos Estudos da Infância no Brasil, ainda pouco conhecemos os diferentes modos de constituir-se crianças em condições de vida à brasileira.

Recentemente, diversos ataques endêmicos foram destinados às crianças e adolescentes, uma verdadeira chuva de narrativas e projetos de lei anti-gênero voltados às instituições responsáveis pelo acolhimento e ensino, como por exemplo a educação básica

pública que vem sendo pressionada em relação a garantia do respeito e dignidade humana dentro, por exemplo, da Educação Infantil, isso em diversos municípios, estados e a nível federal também. Em verdade, buscam firmar uma educação para às normas do (cis)gênero.

As crianças, assim, possuem uma temporalidade e entre outras singularidades em relação às demais categorias geracionais e entre seus próprios pares. A tirania que envolve o gênero instituído na educação básica atravessa a construção das identidades de gênero das crianças, tanto a criança cisgênera, quanto as crianças dissidentes à cisgeneridade na infância. Neste sentido, entre os seus pares de crianças, as crianças trans precisam ser reconhecidas como crianças trans, verdadeiramente, sujeitos de direitos, portanto, tendo o reconhecimento de sua identidade de gênero, nome, corporeidade e necessidades enquanto crianças de direito que são em instituições voltada para as crianças.

Frente ao cenário de bombardeios de narrativas anti-gênero no Brasil, busquei através do campo de pesquisa, junto à criança, perceber as narrativas que atravessam a vida do sujeito da pesquisa e notei, entre as entrevistas com a responsável da criança trans e em conversações com a própria criança trans, que há um emparelhamento das crianças trans a uma categoria de criança que universaliza as experiências cisgêneras. Este movimento inclui, junto a outras narrativas, o pensamento da criança que é normal e a criança trans, a criança diferente.

Em uma das conversas com o Gustavo, estávamos assistindo o Super Sonic, conversávamos sobre o uso do nome social na escola, ele comenta que a mãe iria fazer todo mundo chamar ele pelo nome (social) dele, também comentou que se sente chateado quando não respeitam o seu nome (social) ao chamá-lo pelo nome antigo do registro civil, segundo ele, o desrespeito ao nome social o deixa chateado. Pergunto para ele:

Izzie: Aí você tem medo dos meninos descobrirem e também fazerem mal para você?

Gustavo: Sim.

[retomo] Izzie: Gustavo, você acha que as pessoas percebem que você é um menino trans?

Gustavo: Hum hum, porque as pessoas elas nem acham.

Izzie: Porque isso? Tu sabe porque?

Gustavo: Porque eles nunca falam.

[Gustavo volta a falar sobre o desenho animado]. (Trecho da oitava oficina com o Gustavo, em 26 de agosto de 2021)

Por meio das respostas do Gustavo do contrário do suposto local de segurança adquirida com a “passabilidade” de gênero, a criança trans comenta sobre sua percepção sobre

como há uma diferença na relação estabelecida a partir do local de quem reconhece-o enquanto criança trans e quando o compreende enquanto uma criança cisgênera.

No entre caminhos desta narrativa apresentada pela criança trans, me parece haver um local de instabilidade frente ao medo de sofrer violências por motivações transfóbicas. Este medo é uma elaboração de um afeto, me parece, ainda pouco compreendido pela própria criança, porém, que o faz criar formas de enfrentamentos e desvios frente às barreiras impostas pela transfobia.

Um outro afeto que aparece constante em nossas conversas e que revelam sentimentos/emoções produzidas a partir de contextos de violência. O medo atua para o desempoderamento, se apresentar deste modo, irei precisar apresentar um outro elemento que aparece que é o sentimento de felicidade, Gustavo traz a felicidade para nossas conversas, quando comenta que ganhou sua carteira de identidade, quando ganhou o primeiro boneco, a roupa masculina, quando mudou para a casa nova em SP. A felicidade do Gustavo se aproxima do reconhecimento do seu estatuto de direitos à dignidade, à identidade e ao respeito.

Com efeito, o emparelhamento das crianças trans, no sentido do discurso que visa a normatização das crianças trans a partir da imagem de ingenuidade e precocidade que se tem sobre as crianças. Em outras palavras, refiro-me ao imaginário adultocêntrico embutido neste emparelhamento das crianças trans, que direcionam as construções das diferentes identidades sócio-culturais a um local de constante desempoderamento.

Não obstante ao fato de não tratar-se meramente de um discurso solto, o emparelhamento da criança trans, diz respeito ao olhar cultural que se tem sobre as infâncias, que seguindo esta lógica todas as crianças seriam cisgêneras, ao passo que a norma institui a centralidade das experiências e construções das identidades branco-cis-hetero enquanto matriz da colonização e impõem sob a égide da governabilidade das infâncias um discurso de patologização das crianças trans.

Sofia Favero, se debruça nos documentos de políticas de atendimento à saúde integral das pessoas trans, as leituras sobre as políticas de saúde para pessoas trans, especificamente, da saúde mental, na discussão sobre a patologização. Neste sentido, a crítica ao poder do saber biomédico de patologizar sujeitos transexuais leva em consideração o sujeito trans diretamente inserido enquanto paciente, segundo a autora:

A patologização da transexualidade, travestilidade e transgeneridades forneceria um lugar de saber para a medicina, impondo uma quietude epistemológica a sujeitos estudados, tratados e corrigidos (FAVERO, Sofia, 2020, p.p 39)

Assim, é importante compreender o local da infância trans nos diversos discursos sociais, que visam-os como sujeitos patológicos, e é a partir desta percepção que compreendemos complexos sistemas de opressão que atravessam as crianças trans. De acordo com a professora Patrícia de Moraes Lima:

A patologização da infância surge como estratégia aos que subvertem a relação de poder exercida pelo adulto e estabelece-se num dispositivo importante para as instituições contemporâneas que atuam na gestão do cuidado à infância para reforçar o lugar social daqueles e daquelas que não se permitem facilmente normatizar” (p.95, 2015)

É neste sentido que acredito que, intrínseco ao poder de patologizar as crianças trans, por diferentes discursos e meios de veicular tal narrativa, é o discurso compartilhado que reconhece tratamentos para as práticas dissidentes da norma dadas de gênero, especificamente, justamente a partir de um local de superioridade do sujeito adulto (cis)colonizador das infâncias. Importante estar ciente de que a subalternidade da infância (Manuel Jacinto SARMENTO, 2009, 19) trans corresponde a ausências epistêmicas e a uma realidade social que anula as possibilidades de estarem presentes nos discursos sociais de modo a percebê-las enquanto crianças plenas, sujeitos de direito. Segundo o professor Sarmiento:

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de ser o, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno - no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos - nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência” (Manuel Jacinto SARMENTO, 2009, p.20)

Neste sentido, a infância, habitada por crianças cisgêneras e transgêneras, é constituída socialmente a partir de um local no qual o discurso comum e o ápice demarcam a subalternidade em função da condição etária dos sujeitos. Porém, em especial, as crianças trans, são atravessadas pela transfobia a infância, um outro feixe de opressão aos sujeitos sócio-culturais que atravessam-os de modo singular, cabe ressaltar a reflexão da transexual psicóloga Sofia Favero, quando aponta que: foi paralelo à comemoração da suposta “despatologização” da

transexualidade em adultos que se formalizou a patologização da transexualidade na infância” (2020, p.130), a Sofia Favero está se referente a algo atual, na pretensa ideia colonial de que a estratégia de patologizar crianças trans seria um modo possível de atenderem a demanda por saúde da população trans. Neste contexto, uma das contribuições da Sofia Favero ao pensar crianças trans (2020) é refletir sobre a criança trans enquanto paciente, para a autora tal produção gera efeitos específicos, segundo a autora:

Só que geralmente tem sido através da moral que as “infâncias trans” passaram a ser vistas como ameaças e perigos a crianças de todos os gêneros. Trata-se da ideia de que sexualidade e gênero são antinaturais (BENTO, 2006), portanto, prejudicariam a pretensa noção de desenvolvimento saudável. Diante desse paradoxo, nossa hipótese é que uma das formas encontradas por operadores de saúde para contrapor esse “argumento científico da moral”, ainda que bem-intencionado, tem sido situar a transexualidade (não necessariamente as identidades trans e travestis) no campo da saúde - logo, da ciência. Só que, ao fazerem isso, alguns endereçamentos bastante específicos são feitos em conjunto (Sofia FAVERO, 2020, p.156)

A construção da categoria crianças trans, em termos epistêmicos e discursivo social, tem causado um efeito universalizador das experiências trans na infância, com potencial poder de tutela, relegam as infâncias trans um lugar do desvio de normas socialmente estabelecidas - no plural, o sentido da evidência aqui é que a criança trans é atravessada por diferentes vetores de normalização, no qual podem sobressair identidade de gênero e condição etária, ambos, com poder de conferir a manutenção da infância normal, sadia. Ocorre uma movimentação em torno da universalização da transexualidade na infância, a cristalização de uma noção de construção sócio-cultural única para as crianças trans, por meio de “parâmetros de uma ciência biologizante” (2020, p. 159).

Neste sentido, impõem-lhes um ser também biológico, com caráter cultural porém essencializado por meio dos ritos constitutivos, neste caso, os ritos constituem a identidade do sujeito sócio-cultural no movimento de traçar uma mesma experiência subjetiva. Ao passo que renunciam de um discurso predecessor biologizante, constituem pela ciência e pela suposta subjetividade desses sujeitos com identidades de compreensão tão modernas quanto apáticas a tais enquadramentos. Ensaio questões para pensar as lógicas dicotômicas e da ordem do ser, afinal, de que modo estar-se munidos de capacidade para reconhecer que o não pertencimento pode estar sendo a identidade em si do sujeito sócio-cultural? Novamente retomo a Sofia Favero, para ampliar o olhar sobre outras questões sobre crianças trans:

Dessa forma, talvez a pergunta a ser feita seria se faz sentido um diagnóstico de heterossexualidade na infância, ou quem sabe um diagnóstico de cisgeneridade na infância, mas isso seria ilógico, uma vez que o que importa não é compreender os modos de produção de desigualdade a partir dos marcadores sociais da diferença, mas torcer a questão: de que modo essa diferença é patologizada através de condutas que aparecem como bem-intencionadas? Mas o que é ser uma criança trans? Não perguntamos para fortalecer ainda mais um discurso de periculosidade em relação às identidades trans e travestis, como se devêssemos ter cuidado e cautela com uma criança que diz ser transexual. A ideia de “precaução” em relação à transexualidade “infantil” é tributária de uma herança médica que compreende o desvio da norma como perigo. (2020, p.159)

Querer entender o sujeito trans em tenra infância sem desvincular-se das lentes cis-compulsória é retirar a conquista do estatuto da criança trans. Os discursos já compreendidos enquanto início e fins pela norma, não podem alcançar a compreensão sobre o sujeito de identidade sócio-cultural, se reconhecido a intenção de postular caminhos e vias de ser crianças trans, reconhece-se com essa postura a falência ou ruptura pós-colonial com o processo de autonomação das identidades, já que ser trans é um veredicto e diagnóstico que perpassa o reconhecimento de cumprimento de normas médico e legal e não mais sobre experiências de pertencimento à identidades sócio-culturais.

As expectativas sociais para sujeitos, - nesta lógica, normais e patológicos - incidem sobre a representação do conceito, é refutável porém a ciência sobre algo, quando os sujeitos concretos dizem outras coisas em suas narrativas, em suas formas de se ver e entender as relações sociais, em verdade, dizem sobre outras formas menos limitantes de entender a multiplicidade de uma identidade singular e compartilhada em termos de pertencimento.

Do contrário passivo patologizante, a autoproclamação das crianças trans podem representar a capacidade da criança de protagonismo sobre suas próprias vidas, então, não é incoerência pensar que as infâncias trans fazem-se ler por outras lentes de gênero e fazem-se criança trans pela auto-identificação, autoproclamação e reconhecimento de si enquanto sujeito social e de direito, e não o contrário disto.

## **8 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DE UMA CRIANÇA TRANS**

Reconhecido o desafio de pensar sobre o ser negro no Brasil, muito amparada no que vem sendo construído por estudos sobretudo no que tange às crianças, levo em consideração

que as identidades étnico-raciais não são fixas e determinadas, e de que, diferentes fatores contribuem para o entendimento da identidade étnico-racial das crianças.

Maria Aparecida Silva BENTO (2012) sinaliza para a complexidade que envolve a constituição identitária da criança negra brasileira, na qual o contexto social e temporal em que a criança está inserida, circula os modos de entendimento sobre a identidade étnico-racial. Neste sentido, à frente, vamos nos debruçar brevemente sobre alguns caminhos históricos que foram sendo traçados por pesquisadoras(es) para constituir um campo de conhecimento em torno das crianças negras no Brasil, de antemão, explícito que esse campo do conhecimento é muito próprio do nosso território nacional, em função do singular contexto sócio-histórico que envolve a colonização.

Cristina Teodoro (2011) em seu estudo sobre a construção da identidade étnico-racial de crianças, destaca produções da década de 1950. A autora faz uma análise de três principais estudos para pensar a identificação étnico-racial com crianças pequenas no Brasil, sendo dois deles produzidos em 1955, respectivamente, conduzido por Virgínia Leone Bicudo e o outro por Aniela Meyer Ginsberg, ambos projetos realizados pela UNESCO. Um outro estudo produzido em 1988 conduzido por Cláudio S. Hutz. Entre os destaques sobre os primeiros grandes estudos sobre crianças pequenas e identidade étnico-racial no Brasil, a autora nos revela que:

Sumariamente, é possível indicar que os estudos realizados sobre a identificação étnica entre crianças pequenas apresentam como principais resultados os seguintes: O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os três anos de idade. Até os sete anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável. A predisposição para se identificar como “branca” desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence. A raça e o sexo são aspectos percebidos pelas crianças desde o três anos de idade e exercem algum tipo de influência sobre as categorizações sociais. (Cristina TEODORO, 2011, p.75)

Estes estudos fundamentam até hoje o entendimento de que crianças de quatro e cinco anos conseguem fazer identificações étnico-raciais, sobretudo, a partir de espaços da educação infantil (Cristina TEODORO, 2011).

Nesta mesma direção, Míghian D. Nunes (2016) também apresenta um estudo utilizando a raça como categoria política e analítica para revelar a resistência, às discriminações e suas implicações na construção da identidade étnico-racial das crianças negras, a partir da

análise de estudos caros para o entendimento da constituição das identidades das crianças negras brasileiras. A autora também reconhece a estruturação do entendimento da identidade étnico-racial e o movimento de inserção de crianças negras em termos de movimento metodológico, segundo ela apresenta, nos estudos dos anos 1950 visavam identificar os modos como o racismo se apresenta em espaços escolares e nas relações com crianças e jovens. Com o passar das décadas, segundo a autora, o silêncio em relação às crianças negras vem sendo quebrado, pensando inclusive em como a escola lida com o racismo. Todavia, é ainda mais recente os estudos que interseccionam as relações raciais e os estudos sociais da infância que se debruçam a partir do que são as crianças e suas potencialidades, neste sentido, fala-se numa escuta e maior participação das crianças negras dentro e fora de ambientes institucionais (Míghian D. Nunes, 2016), a exemplo, do marco histórico dos estudos das crianças negras que é o trabalho de Cristina Teodoro (2011).

Ainda segundo o estudo produzido por Míghian D. Nunes (2016), o campo de conhecimento das últimas décadas vem avançando no entendimento não apenas da identidade étnico-racial sobre crianças negras, mas traz também, o entendimento de crianças - sobretudo, brancas e negras -, sobre identidades, sejam elas raciais, de gênero e origem. Com isso, quero aqui afirmar, que desde muito novas as crianças estão ouvindo e fazendo atribuições sobre conceitos de raça/cor e outras categorias sociais (Cristina TEODORO, 2011; Maria A. Silva BENTO, 2012).

Um outro estudo importante sobre identidade das crianças e relações raciais, foi desenvolvido por Maria A. Silva Bento (2012), no qual a autora se debruça no entendimento sobre a identidade racial em crianças pequenas, inclusive este é o título da obra, para isso, se baseia em alguns outros estudos históricos, ela pontua do seguinte modo:

Fazendo uma revisão bibliográfica de estudos sobre identidade racial na educação infantil (Carter & Goodwin, 1994; Cavalleiro, 2003; Dias, 1997 e 2007; Fazzi, 2004; Godoy, 1996; Trinidad, 2011), constata-se que algumas afirmações se repetem:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;

Crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito;

Crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com

frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); Crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém, raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca. (Maria A. Silva BENTO, 2012, p.101)

Os estudos ainda, em sua maioria, demonstram que as crianças de pouca idade tem conhecimento e entendimento do que ocorre em sua volta, até mesmo quando tudo acontece de forma silenciosa e rápida, esse entendimento pode deixar marcas profundas que impactam diretamente na construção da sua identidade. De acordo com Eduarda Souza Gaudio (2015, p.1), os estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais no âmbito da educação infantil revelam que as crianças negras vivenciam, em seus cotidianos, relações intersubjetivas com as demais crianças e que essas relações, muitas das vezes, são pautadas pelo preconceito e discriminações.

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas realizadas com crianças para compreender a construção de suas identidades étnico-raciais; não se pode dizer o mesmo acerca das pesquisas realizadas nos Estados Unidos da América (EUA). Naquele país, desde a década de 1940, pesquisadores têm se debruçado sobre a complexidade dessa área de estudos, enfocando, principalmente, crianças em faixa etária pré-escolar. O mais famoso estudo a respeito do processo de construção da identidade étnico-racial de crianças negras entre 3 e 7 anos foi o desenvolvido por Mamie Clark e Kenneth Clark, em 1947. A partir daí, tudo indica que três linhas de pesquisas sobre essa temática foram desenvolvidas com crianças: a relativa à autoidentificação, a relativa à preferência e a que se volta para as atitudes frente à pertença étnico-racial (Cristina TEODORO, 2011).

No caso da criança da pesquisa, é importante ressaltar que tanto o local e região de nascimento, Ceará, que está na região nordeste do país quanto a própria o pertencimento étnico-racial de sua família e suas interações, têm impacto direto na forma como ela está constituindo sua identidade de gênero e racial. Dito isso, no dia dois de agosto de 2021 ocorreu o terceiro encontro entre a pesquisadora e Gustavo. Primeiramente, partimos de um dos perfis de rede social da criança e da mãe, para dialogarmos sobre a família dele e víamos juntos, virtualmente, uma foto do que ele considera ser a família dele, a saber, duas mães, uma irmã e um irmão. Ele apresentou os nomes e como considerava toda a família dele, em termos de grau de parentesco. Em um tom de diálogo corriqueiro, perguntei para a criança da pesquisa:

Izzie: Todo mundo tem a mesma cor de pele?  
 Gustavo: Siim!  
 Izzie: A sua cor de pele é igual a cor de pele da sua mãe e da Emília?  
 Gustavo: A minha cor de pele?  
 Izzie: É, a cor da sua pele.  
 Gustavo: É um pouquinho crarinho, mas oh...deixa eu mostrar uma coisa pra você, com a luz do quarto eu fico essa cor, mas com essa lanterna eu fico mais branco. Entendeu?  
 Izzie: Entendi. Mas todo mundo tem a mesma cor que você, na sua família?  
 Gustavo: Não... não sei.  
 [...] [alguns momentos depois, ele retoma a conversa]  
 Gustavo: Eu sou branco, eu não sou branco. Eu sou um pouquinho branquinho, mas eu não sou tão. Misturado negrinho, mas eu sou um pouquinho negrinho, mas eu não sou tanto assim não. (Trecho da terceira oficina junto à criança, 02/08/2021)

Gustavo traz à baila a complexidade que boa parte da população brasileira tem em se autoclassificar quando se é fruto de relações interracialis, na verdade, a histórica miscigenação entre o branco, negro e indígena da população que compõem o país, fruto dos abusos sexuais e estupro sofridos pelas mulheres negras escravizadas desde de o período colonial.

Por meio de seus estudos, Frances E. Aboud (1987), constatou que: a) o reconhecimento de pessoas brancas ou negras desenvolve-se por volta dos três e quatro anos de idade; b) o reconhecimento da pertença a um grupo acontece, para crianças negras ou brancas, logo após essa idade. Outro aspecto importante encontrado nas pesquisas desenvolvidas por Frances E. Aboud (1987) relaciona-se à autoidentificação incorreta: quando uma criança se identifica como membro de um grupo do qual ela não faz parte – tal como observado no estudo de Mamie Clark e Kenneth Clark (1940). Nesse sentido, talvez seja possível iniciar a compreensão das falas de Gustavo quando diz: *“Eu sou branco, eu não sou branco. Eu sou um pouquinho branquinho, mas eu não sou tão. Misturado negrinho, mas eu sou um pouquinho negrinho, mas eu não sou tanto assim não”*. Ou, ainda: *“É um pouquinho crarinho, mas oh...deixa eu mostrar uma coisa pra você, com a luz do quarto eu fico essa cor, mas com essa lanterna eu fico mais branco. Entendeu?”* (Trecho da terceira oficina junto à criança, 02/08/2021). Nos trechos, a criança parece, em um primeiro momento, ter certa confusão em relação ao pertencimento a um ou outro grupo racial, no entanto, ou seja, não parece, necessariamente, haver uma identificação com um grupo étnico-racial diferente do seu, mas sim, demonstra haver uma tentativa de distanciamento ou “negação” por ser misturado com “negrinho”, conforme suas palavras. Distanciamento de traços negros que compõem o seu corpo, como, por exemplo, uma pele que não é totalmente branca ou um cabelo que não é

totalmente liso (conforme foto já apresentada). Ou seja, o que está em jogo é a aparente necessidade da criança de compreender e, de certa forma, se distanciar, de seu suposto pertencimento racial ao grupo negro.

Outro procedimento para registros e geração de dados utilizados nesta pesquisa, foram bonecos confeccionados em tecidos, racializados e generificados. O uso de bonecas em pesquisas sobre identidade étnico-racial são desenvolvidas por pesquisadores nos EUA, desde a década de 1940. O mais famoso estudo, foi o desenvolvido por Mamie Clark e Kenneth Clark em 1947 (1996). O método utilizado pelos autores consistiu em empregar quatro bonecas idênticas, mas com cor de pele e cabelo diferentes. Guardadas as devidas proporções e contextos, de forma semelhante, foram utilizados bonecos nesta pesquisa, para gerar dados tanto em relação à identidade gênero quanto racial.

O diálogo, utilizando os bonecos como suporte metodológico aconteceu com os bonecos visíveis na tela do computador, os bonecos foram dispostos em cima de uma cama, para que a criança pudesse ter melhor visualização. Os bonecos possuíam diferentes cores de tecidos e cores de olhos, em representação aos fenótipos “branco”, “preto” e “pardo”. Assim, observamos e dialogamos sobre qual boneca(o) a criança gostava mais, porque gostava mais, quais as características físicas da(o) boneca(o), qual não gostava, quais as características físicas da(o) boneca(o) e o porquê, não gostava. Busquei extrair da criança noções conceituais por meio das características físicas das(os) bonecas(os). Os diálogos, utilizando os bonecos como procedimento de geração de dados aconteceram em julho de 2021, durante a nossa quarta conversa, conforme transcrição do seguinte trecho:

Izzie. - É que apareceu vários nomes quando você colocou. Mas agora apareceu o boneco? Pra você?

Gustavo. - Apareceu. Os três.

Izzie - Apareceu?

Gustavo - Um negro. Um, um pouquinho negro e um muito branco. Um branco. Esses três apareceu.

Izzie - Apareceu?

Gustavo - Sim.

Izzie - E deixa eu te perguntar uma coisa. Qual é o boneco bonito? Desses daí que você vê.

Gustavo - O que eu vejo é o de...

Izzie - Qual é o que você achou bonito?

Gustavo - O negro.

Izzie - E qual você achou feio?

Gustavo - Feio? O branco. Que tá com um olhão aí! Eu vi, ele tá com um olhão desse tamanho. Igual os outros, mas tá mais grandinho assim, oh! É, eu percebi agora. (risos) O olho dele é mais aberto. Assim, oh!

Izzie - Qual é o inteligente desses?

Gustavo - Que eu acho inteligente?

Izzie - Isso. Qual você acha inteligente?  
 Gustavo - O do meio.  
 Izzie - O do meio?  
 Gustavo - Sim. Que é o que disse que é misturado: Negrinho e Branco. Aí fica Moreno. É moreno, não? Acho que é moreno. Esse aí, esse do meio? Esse moreno. É moreno?  
 Izzie - Você chama ele assim?  
 Gustavo - Sim, moreno.  
 Izzie - Pronto...  
 Gustavo - Que é misturado: negro e branco. Aí eu chamo ele de moreno.  
 Izzie - Agora eu vou te mostrar uma outra imagem, tá bom?  
 Gustavo - Sim, qual imagem? Tá parecendo esses três homens de novo.  
 Izzie - Agora vou colocar esses daqui. Vê se aparece pra você, qual?  
 Gustavo - Tá aparecendo duas bonecas.  
 Izzie - Qual? Calma aí.  
 Gustavo - Apareceu, duas bonecas.  
 Izzie - Duas bonecas?  
 Gustavo - Sim.  
 Izzie - Pronto.  
 Gustavo - Queria ter esses bonequinhos aí!  
 Izzie - Qual é desses que é o branco?  
 Gustavo - O de olho verde.  
 Izzie - E qual é o boneco negro?  
 Gustavo - O de olho marrom.  
 Izzie - Qual é a boneca bonita?  
 Gustavo - É, não resisto: negro.  
 Izzie - E qual é o feio?  
 Gustavo - Feio, feio, feio, feio, feio... é, branco. (risos) Eu não[...]  
 Izzie - Porque?  
 Gustavo - Não gosto muito de branco.  
 Izzie - Porque?  
 Gustavo - Branco (risos), de novo.  
 Izzie - E qual é o que se parece mais com você?  
 Gustavo - Se meu olho é cor de mel, acho que é o negro. Porque o negro tem olho marrom e eu tenho cor de mel, meu olho. É igualzinho meu olho.  
 Izzie - Gustavo, qual boneco desse é mal?  
 Gustavo - Branco. Porque eu sempre vejo o vídeo, o branco batendo no negro. Eu: “o branco é mal”.  
 Izzie - Onde é que você vê esses vídeos, geralmente?  
 Gustavo - Apareceu alguns na televisão. Porque um cara disse que os negros, na época antigo, os brancos batiam nos negros. É verdade essa coisa? Aconteceu mesmo isso? Não entendi nada... porque os brancos batendo no negro. Vários filmes negros sendo empregados dos brancos. Aí eu não entendi nada. Filme de brancos e brancos maus que não deixam os outros brancos irem na casa dos outros. E que não gostam e que não gostam de ver o outro entrando na sua casa. Eu assisto vários vídeos, filmes, alguns dias, que tem uma coisa que eu não entendo nada! Filme de terror, do massacre. O negócio do cara... eu não entendi nada, eles ficaram fazendo coisas que eu não entendi. Eles faziam coisas nesse filme de terror, que não entendo. (Trecho da quarta oficina com o Gustavo Oliveira, dia 29 de Julho de 2021)

Este diálogo é muito interessante e oportuno em relação a diferentes aspectos. O primeiro, é em relação às categorias mencionadas pela criança, que, em princípio, se considerarmos aquelas utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é

possível identificar somente a branca<sup>26</sup>. Em relação ao termo “negro”, diferentemente de pesquisas realizadas anteriormente, como a de (Cristina TEODORO, 2011), em que as crianças por ela pesquisada e na faixa-etária entre 4 e 5 anos, que não utilizaram como tanta evidencia o termo, Gustavo, faz uso do mesmo com muita propriedade. A título de compreensão, o termo tem sido utilizado pelo movimento social negro brasileiro, com o intuito de criar uma identidade racial, sendo escolhido para nomear a junção das categorias preto e pardo. Instituições renomadas, ao analisarem dados de pesquisas têm utilizado essa nomenclatura, o que potencializa as reivindicações do movimento supracitado. Ao discutir essa questão, Rafael Guerreiro Osório (2003) justifica a junção de pretos e pardos, em uma única categoria:

a agregação de pretos e pardos e sua designação como negros justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos serem da mesma natureza. (Rafael Guerreiro Osório, 2003, p. 24)

Ainda, nos últimos anos, ao que tudo indica, a população brasileira tem recorrido mais tanto à categoria preto como à categoria pardo para se identificar. Em entrevista concedida à revista Estudos Avançados em 2004, Kabengele Munanga esclarece que:

Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política, que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA, não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar negro. (Kabengele MUNANGA, 2004, p.52)

No caso de Gustavo, o uso do termo pode estar relacionado a sua experiência, desde o nascimento, no estado do Ceará, que tem certas especificidades no que se refere à questão racial. Em relação ao termo “moreno”, também utilizado pela criança é, dentre os adultos, o mais empregado na autoclassificação. Distintamente do pardo ou do preto, o moreno não implica, necessariamente, ancestralidade africana. De acordo com Georg Reid Andrews (1998), não há

---

<sup>26</sup> A título de compreensão, as categorias empregadas pelo IBGE para classificar a população brasileira sofreram algumas modificações, a saber: no primeiro Censo Demográfico, realizado em 1872, as categorias eram preto, pardo, branco e caboclo, e este último termo definia o grupo dos indígenas. No Censo Demográfico de 1890, a categoria pardo foi substituída pela de mestiço. No Censo Demográfico de 1940, a categoria mestiço voltou à denominação de pardo. A categoria amarelo foi criada em 1940, em função da imigração de asiáticos. No Censo Demográfico realizado na década de 1990, foi incluída a categoria indígena, e a classificação, que até então se dava pela cor, passou a envolver cor/raça e etnia. Hoje, são cinco as categorias utilizadas: preto, pardo, amarelo, branco e indígena).

concordância entre os estudiosos do assunto sobre a questão de os morenos serem (ou não) brancos. Para o historiador Carl Degler, moreno é, mais provavelmente, um eufemismo para preto ou mulato, distinguindo-se claramente do branco. Assim, diz ele em relação ao moreno:

Em São Paulo, Bastide e Fernandes encontraram o termo frequentemente usado para se referir a “mulatos” ou “pretos” por aqueles que queriam evitar ofendê-los; ele aparece regularmente nas colunas sociais da imprensa, como um rótulo de identificação (Carl DEGLER, apud Georg Reid Andrews, 1998, p. 385).

Tendo a questão do moreno explicitada, é possível retomar a linha de argumentação que Gustavo vai construindo sobre sua auto percepção. Se anteriormente ele dizia *“Eu sou branco, eu não sou branco. Eu sou um pouquinho branquinho, mas eu não sou tão... Misturado negrinho, mas eu sou um pouquinho negrinho, mas eu não sou tanto assim não”*. Ou, ainda: *“É um pouquinho crarinho, mas oh...deixa eu mostrar uma coisa pra você, com a luz do quarto eu fico essa cor, mas com essa lanterna eu fico mais branco. Entendeu?”*, no diálogo acima ele parece se afirmar: *“Se meu olho é cor de mel, acho que é o negro. Porque o negro tem olho marrom e eu tenho cor de mel, meu olho. É igualzinho meu olho.”* Ou seja, tudo indica que ele chega a conclusão, por ser mais parecido com o boneco preto, que é negro ou quiçá moreno!

Assim, a conclusão de ter traços mais próximos aos do grupo negro, explicitada por Gustavo – já que, apesar de anteriormente não assumir, ele sabia – o leva, distintamente de resultados de pesquisas sobre identidade étnico-racial realizadas com crianças, em que a maioria tende a desqualificar os fenótipos negros ou negá-los, a criança desta pesquisa, vai no caminho contrário. Ao ser questionada qual era o boneco mais feio, responde: *“Feio? O branco. Que tá com um olhão aí! Eu vi, ele tá com um olhão desse tamanho. Igual os outros, mas tá mais grandinho assim”*. Ou ainda quando se posiciona no seguinte trecho:

Izzie - Qual é a boneca bonita?  
Gustavo - É, não resisto: negro.  
Izzie - E qual é o feio?  
Gustavo - Feio, feio, feio, feio... é, branco. (risos) Eu não[...]  
Izzie - Porque?  
Gustavo - Não gosto muito de branco.

Outro aspecto que interessa evidenciar no reposicionamento de Gustavo, ao ir se constituindo, é que ser “negrinho e branco”, como inicialmente posto, é ser Moreno, como ele é. Assim, aqui está a hipótese da avaliação de que o mais inteligente, entre bonecos, era o

moreno, como ele mesmo diz: “*Sim. Que é o que disse que é misturado: Negrinho e Branco. Aí fica Moreno. É moreno, não? Acho que é moreno. Esse aí, esse do meio? Esse moreno. É moreno*”

O caminho da afirmação de sua identidade étnico-racial parda, se assim fosse associada à autoclassificação realizada por Gustavo à uma das categorias utilizadas pelo IBGE. Em pesquisas realizadas pela instituição em 1995, as categorias de respostas espontâneas que mais chamaram a atenção foi a de “moreno” e de “moreno-claro”. Os entrevistados que se declararam como pardos, em respostas induzidas, definiram-se preferencialmente como morenos, em respostas espontâneas. O termo “pardo” é ambíguo, principalmente porque a tonalidade da pele está entre o preto e o branco. Quem é, efetivamente, o pardo?

A categoria pardo é a dos mestiços de qualquer tipo, resultante da miscigenação das outras quatro categorias raciais “puras” da classificação. [...] é lícito assumir que todos os pardos devem ter ao menos o branco e o preto como descendentes, pois os índios foram sistematicamente exterminados e empurrados para as fronteiras do território nacional e a imigração asiática foi extremamente concentrada em determinadas áreas (Rafael Guerreiro OSÓRIO, 2003, p. 30).

A hipótese que pode ser aventada em relação a Gustavo buscar ou estar constituindo uma identidade étnico-racial mais afirmativa do que crianças pesquisadas em que o foco era a identidade étnico-racial, pode estar vinculada a sua trajetória de vida, como um menino trans e membro de uma família que se afirma, constantemente, em particular suas mães, um casal homoafetivo, que tem envolvimento significativo com as reivindicações por direitos, como anteriormente apresentado.

Izzie - Gustavo, você gosta do seu corpo?

Gustavo - Gosto!

Izzie - Como é que você se vê, em questão de cor?

Gustavo - Cor?

Izzie - É...

Gustavo - Tipo, se eu gosto da minha cor? Tom de pele?

Izzie - Isso, sim. Do seu cabelo, da sua cor?

Izzie - E como é que você? Você falou que... se você pudesse mudar algo em você, você mudaria o que?

Gustavo - Mudar o que?

Izzie - Alguma coisa em você.

Gustavo - Mudar o que de mim?

Izzie - Isso, se você pudesse mudar alguma coisa em você, o que é que você mudaria?

Gustavo - (inaudível) É um bichinho de pelúcia acho que se encolhe, é um coração gigante, oh, deixa eu mostrar.

Izzie - Pode mostrar.

Gustavo - (ele fala alguma coisa sobre o corpo dele, enquanto ele vai pegar o bichinho de pelúcia, mas está inaudível nesse momento da transcrição). Quer que eu mostre?

Izzie - Sim!

Gustavo - (cantarolando)

Izzie. - ah! Que lindo!

Gustavo: - Tem até um negócio aqui oh! Mas eu não quero mudar nada do meu corpo, tipo o (sss), eu, não quero mudar aquela coisa que eu não era? Quero não, mudar de ser aquela coisa, não. Tem até um negócio de prender assim e ele (o bichinho de pelúcia) fica dizendo assim (cantarolando).

Izzie: - (risos)

Gustavo: - É normal. Mantém os braços assim óh! (cantarolando) (brincando com o coração de pelúcia) (29 de julho de 2021, quarta entrevista com a criança da pesquisa)

Diferentemente de Gustavo, crianças entre 4 e 5 anos pesquisadas por Cristina Teodoro (2011), entre outros estudos, em sua maioria demonstraram descontentamento em relação ao corpo e certa negação das características negras. Segundo a autora, desde muito pequenas, em diferentes situações e por várias vezes, as crianças estudadas, com traços relacionados ao grupo negro, explicitaram não se identificarem com algumas de suas características, indicando uma valoração negativa de seu grupo étnico-racial, principalmente aquelas relacionadas ao cabelo e a cor da pele. O corpo, segundo Gomes (2003), faz parte de um campo social conflitivo, já que, ele é constituído na esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas” (Nilma Lino GOMES, 2003, p. 174). Também, para Maria A. Silva Bento,

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (Maria A. Silva BENTO, 2012, p.112).

Ainda, para Spencer (2009), à medida que as crianças se desenvolvem e atingem mais idade, a probabilidade de haver mudanças no autoconceito e na identidade cultural aumenta. Dito de outra forma, crianças mais velhas tornam-se mais hábeis para compreender as várias identificações étnico-raciais e os estereótipos que socialmente a elas se associam:

As crianças passam a ter domínios específicos e a fazer distinções entre como elas se vêem a si próprias em diferentes contextos sociais. [...] A forma como os pais as educam, com valores positivos sobre si e sobre o seu grupo, também são fundamentais (SPENCER, 2009, p. 271).

Também, se por um lado tudo indica haver uma afirmação da identidade étnico-racial da criança, por outro, há uma forte percepção sobre o tratamento desigual de brancos em relação aos negros, como é possível verificar no trecho a seguir:

Izzie - Gustavo, qual boneco desse é mal?

Gustavo - Branco. Porque eu sempre vejo o vídeo, o branco batendo no negro. Eu: “o branco é mal”.

Izzie - Onde é que você vê esses vídeos, geralmente?

Gustavo - Apareceu alguns na televisão. Porque um cara disse que os negros, na época antigo, os brancos batiam nos negros. É verdade essa coisa? Aconteceu mesmo isso? Não entendi nada... porque os brancos batendo no negro. Vários filmes negros sendo empregados dos brancos. Aí eu não entendi nada. Filme de brancos e brancos maus que não deixam os outros brancos irem na casa dos outros. E que não gostam e que não gostam de ver o outro entrando na sua casa. Eu assisto vários vídeos, filmes, alguns dias, que tem uma coisa que eu não entendo nada! Filme de terror, do massacre. O negócio do cara... eu não entendi nada, eles ficaram fazendo coisas que eu não entendi. Eles faziam coisas nesse filme de terror, que não entendo. (29 de julho de 2021, quarta entrevista com a criança da pesquisa)

Entre a dúvida e o questionamento, típico das crianças, Gustavo explicita a forma como está se apropriando de valores que historicamente vem sendo destinado a branco e negros, seja na sociedade brasileira ou em outra parte. A compreensão sobre o racismo exige um retorno temporal, como nos ensina a sabedoria do Sankofa, neste caso, em efeito, remonta uma passagem da historicidade do humano. Segundo Kabenguele Munanga:

Nas civilizações antigas grega e romana, a consciência da identidade se expressa pelos conceitos de “gregos” e “bárbaros”, de “quirites” que tinham a cidadania romana ou a romanidade e de “peregrinos”, que tinham apenas os direitos naturais de todo ser humano. Com o descobrimento da América e da África, os povos autóctones recém descobertos receberam as identidades coletivas de “índios” e “negros”. A questão colocada tanto pelos teólogos ocidentais dos séculos XVI e XVII, quanto pelos filósofos iluministas do século XVIII, era saber se esses índios e negros eram bestas ou seres humanos como os europeus. Questão cuja resposta desembocou numa classificação absurda da diversidade humana em raças superiores e inferiores. Daí a origem do racismo científico ou racialismo que, infelizmente, interfere até hoje nas relações entre seres e sociedades humanas (Kabenguele MUNANGA, 2016, p.5)

Nestes termos, o racismo científico vem para atestar ou justificar as desigualdades e lógicas de dominação. Portanto, é possível afirmar que a identidade é uma construção sócio-histórica baseada na classificação de seres humanos por raça, porém, “a reivindicação da identidade étnica não é, nunca foi e nem será causa do racismo, mas consequência dele. Ela

veio depois” (Gustavo Proença S. MENDONÇA, 2007, p.125). De acordo com o professor Kabenguele Munanga:

Ela resulta de um longo processo histórico que começa com o descobrimento no século XV do continente africano e de seus habitantes pelos navegadores portugueses, descobrimento esse que abriu o caminho às relações mercantilistas com a África, ao tráfico negreiro, à escravidão e enfim à colonização do continente africano e de seus povos (Kabenguele MUNANGA, 2016, p1)

Tanto as dúvidas quanto os questionamentos de Gustavo, evidenciam sua percepção e sensibilidade apuradas em relação ao racismo que estrutura a sociedade. Guardadas as devidas proporções, são as mesmas perguntas que se fazem presentes entre aquelas(es) que reivindicam o respeito à diferença. No caso, que as pessoas negras, sejam tratadas como humanos.

### 8.1.1 O ÂMBITO FAMILIAR

Outro foco de interesse da pesquisa, foi compreender como que Gustavo processava a heteroclassificação de seus familiares, como posto. No terceiro encontro, foi proposto que desenhasse a sua família, com cores e traços físicos. A criança havia me apresentado a família toda, usando as fotos do instagram para me dizer quem era quem e o que representava para ele, neste momento, a criança pesquisada desenhou todos com tons mais claros do que aparecia nas fotografias que me mostrou anteriormente. Poderia ter me contentado com a pergunta “você tem outras cores para pintar?”, mas busquei compreender o entendimento dele sobre aquela ação, de fato, o que poderia representar aquelas cores de pele que não conferiam com as tonalidades daquelas de seus familiares. Qual o entendimento dele para executar a ação de pintar mais claro seus familiares? Então, perguntei:

Izzie: Entendi. E Edgar?  
 Gustavo: Edgar, a cor da pele dele é a que tá aí óh!  
 Izzie: E qual é a que tá aqui? Deixa eu ver...qual é?  
 Gustavo: Ali atrás oh! Do cabelo preto.  
 Izzie: E como é que é? É igual a sua cor?  
 Gustavo: Nãaaaao.  
 Izzie: O que é que é diferente?  
 Gustavo: Não é igual a minha cor.  
 Izzie: Não é igual?  
 Gustavo: Não.  
 Izzie: Como é a cor dele?  
 Gustavo: É a mistura de escuro com craro. Ele é um pouco craro.

Izzie: E Emília?  
 Gustavo: Emília é morena.  
 Izzie: E sua mãe?  
 Gustavo: É misturado: craro e misturado de escuro.  
 [...]  
 Izzie: E a Nicole, que cor tu acha que ela é? Que cor tu vê?  
 Gustavo: A Nicole eu acho, a que eu vejo é misturado.  
 Izzie: Entendi.  
 Gustavo: Com os dois.  
 Izzie: Você pintou ele de que cor aí?  
 Gustavo: Branquinho.  
 Izzie Branquinho... Porque pintou ele branquinho?  
 Gustavo: Porque eu gosto de ver ele assim.  
 (Conversa dentro de casa)  
 Izzie: Entendi. Mas você acha que assim ele fica como?  
 Gustavo: Ele fica do mesmo jeito.  
 Izzie: E se pintasse ele mais escuro, mais escurinho?  
 Gustavo: Eu gosto. Ele tá um pouquinho escuro e um pouquinho craro. Ele tá aqui, oh, quê que eu mostre ele? (se refere a mostrar o irmão dele)  
 Izzie: Mas porque você gosta dele mais clarinho?  
 Gustavo: Porque eu gosto dele como ele era crarinho porque ele era bem, bem crarinho mesmo. Chega parecia um bichinho, aquele bichinho que é branco. (Trecho da terceira oficina junto à criança, 02/08/2021)

No Brasil, são poucos os estudos que averiguam a forma como crianças de uma maneira geral, ou especificamente as bem pequenas e pequenas, realizam processos de autoidentificação étnico-racial. Se em relação à autoidentificação, a quantidade de investigações é ínfima, sobre processos de heteroclassificação (Rafael Guerreiro OSÓRIO, 2003), é inexistente. Usualmente, a coleta de dados sobre a cor e a raça da população brasileira – nesse processo tanto para procedimentos relacionados à heteroclassificação quanto para os que se referem à autoidentificação – é feita mediante levantamento de informações domiciliares, designadamente pelo IBGE. Entretanto, de acordo com Cristina Teodoro (2011), essa forma de coleta de dados diz respeito somente a uma parcela da população, os adultos. Para as crianças e os adolescentes menores de 15 anos, somente pais ou responsáveis podem responder à pergunta sobre cor/raça e definir suas identidades étnico-raciais.

Diferentemente da pesquisa citada, por exemplo, em que a maioria das crianças pesquisadas realizaram a heteroclassificação de seus pais, fazendo uso das categorias utilizadas pelo IBGE, com propriedade, Gustavo opta por utilizar termos híbridos. Isso, por sua vez, sugere três hipóteses: a criança (1) evita tomar uma posição quanto à própria cor/raça ou quanto de seus familiares; (2) não conseguia estabelecer uma distinção clara entre os termos empregados (3) pouco contato ou necessidade de utilizar termos relacionados à classificação da população. É importante lembrar que, inicialmente, ele – Gustavo - se utiliza do mesmo

mecanismo para a sua autoclassificação, evidenciando, posteriormente, a compreensão sobre o seu pertencimento étnico-racial e se definindo como moreno.

Outro aspecto importante a ser tratado é a heretora classificação realizada por Gustavo em relação ao seu irmão: “*É a mistura de escuro com craro. Ele é um pouco craro*”. E segue,

Izzie: Você pintou ele de que cor aí?  
 Gustavo: Branquinho.  
 Izzie: Branquinho... Porque pintou ele branquinho?  
 Gustavo: Porque eu gosto de ver ele assim.  
 (Conversa dentro de casa)  
 Izzie: Entendi. Mas você acha que assim ele fica como?  
 Gustavo: Ele fica do mesmo jeito.  
 Izzie: E se pintasse ele mais escuro, mais escurinho?  
 Gustavo: Eu gosto. Ele tá um pouquinho escuro e um pouquinho craro. Ele tá aqui, oh, quê que eu mostre ele? (se refere a mostrar o irmão dele)  
 Izzie: Mas porque você gosta dele mais clarinho?  
 Gustavo: Porque eu gosto dele como ele era crarinho porque ele era bem, bem crarinho mesmo. Chega parecia um bichinho, aquele bichinho que é branco. (Trecho da terceira oficina junto à criança, 02/08/2021)

Como mencionado, em estudos tanto nacionais quanto americanos, realizados com crianças pequenas sobre seus pertencimentos étnico-raciais a autoclassificação como membro de um grupo diferente do seu tem sido recorrente entre crianças e que envolve diferentes fatores. Nos estudos de Frances E. Aboud, essa forma de identificar-se era mais frequente em crianças negras de seis anos de idade. Elas acreditavam que poderiam, em mudanças de contexto e/ou de vestuário, se tornar brancas. Segundo Frances E. Aboud (1987, p. 40), o desejo de ser branca acaba por não determinar a identificação étnico-racial: crianças negras pequenas podem identificar-se como brancas porque podem agir como elas, ser felizes e bem-sucedidas como elas ou, inclusive, jogar os mesmos jogos que elas. A questão de “preferência” por um grupo étnico que não o seu de origem foi, também, objeto de estudo de outros pesquisadores, como Kenneth Morland (1958), que encontrou resultados semelhantes aos de Frances E. Aboud (1987). Ao pesquisar crianças brancas e negras, Kenneth Morland descobriu que havia, em ambas, uma predisposição, desenvolvida desde muito cedo, de se identificarem como brancas. A maioria das crianças, tanto brancas quanto negras, possuía essa predisposição desde os três anos de idade, podendo permanecer com ela até por volta dos cinco anos. Para o estudioso, essa predisposição pode ser decorrência direta ou indireta da convivência das crianças, inicialmente com seus pais e, posteriormente, com os professores na escola. Entretanto, de acordo com

Kenneth Morland (1958), essa predisposição só é desenvolvida pelas crianças quando elas têm contato com as atitudes e os efeitos da discriminação racial.

No caso de Gustavo, que clareia a cor de pele de seu irmão, comparando-o com um bichinho, pode ser um simples desejo de ver o irmão mais “claro” ou, como parte da cultura, Gustavo é impactado pela histórica construção racista que estrutura a sociedade brasileira. A título de exemplo, particularmente a partir da década de 20 do século passado, teorias do branqueamento da população passaram a ser difundidas.

As teorias do branqueamento acabaram por refletir uma orientação política que, de um lado, assumia a mestiçagem como um dado; de outro, procurava apontar para um caminho que tinha como ponto de chegada a eliminação ou a redução drástica da presença, ao menos cromática, do negro (SILVÉRIO, 2004, p. 11).

Tais teorias fazem parte e são operacionalizadas, cotidianamente, na e pela cultura popular, há uma necessidade percebida e desenvolvida por uma busca preferencial do modelo europeu branco, em detrimento de outros grupos. Certamente, essa é uma das estratégias utilizadas para a sobrevivência do racismo, um desejo branco, uma preferência branca, um valor branco, mesmo que se pareça a um bichinho, como no olhar de Gustavo. Se anteriormente a criança traça um caminho de desqualificar o branco, como feio, menos inteligente, aqui, supostamente, seu desejo o traí, demonstrando o quanto ele já se encontra impactado pelos valores sociais impostos pela cultura e pela sociedade.

A razão que orienta o nosso processo de socialização é ideologizada por um ideal de branqueamento que elege a miscigenação como parâmetro de prática desejável. Ora, mas se o tipo ideal continua sendo o branco (em aspectos físicos e culturais), então a miscigenação visa no fundo à dissolução das especificidades negras (físicas e culturais). (Gustavo Proença S. MENDONÇA, 2007, p.143)

### **8.1.2 O espaço escolar na produção de opressões por vias interseccionais**

Pesquisadores que se debruçam sobre as relações raciais no Brasil são unânimes em afirmar que o espaço escolar produz e reproduz o racismo, a discriminação e o preconceito. Em entrevista realizada para o Instituto Unibanco em 2021, o professor Kabengele Munanga diz que o silêncio sobre as diferenças e diversidade começa no âmbito doméstico e persiste no ambiente escolar e que, diante da não consideração da questão racial por pais e professores, as crianças negras deparam-se ainda com a ausência da história e de representações positivas de

seu povo nas disciplinas e materiais didáticos. Para o pesquisador, os silêncios, ancorados no mito da democracia racial, transformam a educação brasileira em um grande perpetuador das diferentes formas de reprodução do racismo e da desigualdade.

Para as crianças que frequentam a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso da criança parte desta pesquisa, além dos materiais didáticos, dois outros fatores são fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem em outros espaços e, especificamente no escolar, as interações e as brincadeiras. Como é sabido, é por meio de suas interações que as crianças se apropriam da cultura e a interpretam produzindo o novo, se apropriam também, de atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas que permeiam a sociedade. Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela estimule sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata (Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, 1998, p. 2).

No que se refere ao processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Arleandra Cristina Talin do Amaral (2008) afirma que é importante reiterar que as especificidades das crianças devem ser asseguradas independente da etapa da educação básica em que ela se encontra. Nesse aspecto, ainda, na perspectiva da autora:

[...] a ampliação do ensino fundamental pode constituir-se em um privilegiado momento de reflexão que possibilite às boas práticas da educação infantil “invadir” o ensino fundamental, oportunizando, por meio de um trabalho desenvolvido a partir da ótica das crianças, que o direito à infância e o direito à brincadeira seja garantido, não só para crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança (Arleandra Cristina Talin do AMARAL, 2008, p. 49).

Assim, é possível afirmar que o mundo lúdico, que envolve todas as crianças, é alimentado por valores sociais e, por ideologias racistas, por exemplo, nas brincadeiras de pega-pega ou polícia e ladrão é importante atentar para quem é a vítima e de quem todo mundo corre. Ou mesmo, observar qual a cor/classe e gênero dos personagens das brincadeiras. Quem é o ladrão da brincadeira. No campo dessa pesquisa, tais brincadeiras aparecem recorrentemente na nova escola de Gustavo, em São Paulo. Durante um dos encontros, ao perguntar para ele como havia sido o dia na escola, ocorre o seguinte diálogo:

Izzie: Como é que foi o recreio hoje?

Gustavo: Eu brinquei de (inaudível)...

Izzie: Com quem?

Gustavo: Brinquei... o que?

Izzie: Você brincou com quem de pega-pega, hoje?

Gustavo: Não, eu brinquei de outra brincadeira. É... como é... de uma brincadeira, pega ladrão. Eram dois bandidos e um policial. Ele me prendeu e o outro bandido me salvou. Que é um cara aí, uma criança. Ela me salvou. (Trecho da terceira oficina junto à criança, 02/08/2021)

No relato da brincadeira ocorrida entre Gustavo e seus novos amigos da escola em que está frequentando, alguns aspectos são importantes de serem analisados. Em outros momentos, no decorrer dos encontros, o mesmo teor de conteúdos fizeram parte das conversas com a pesquisadora, ou seja, sobre situações ocorridas no espaço escolar e sobre interações entre ele – Gustavo – e outras crianças, no entanto, na escola em São Paulo é que veio à baila o tipo de brincadeira envolvendo bandidos e policiais. Mais do que isso, uma brincadeira em que Gustavo era o bandido, procurado por outra criança, no papel de policial.

Em princípio, a situação pode ser uma brincadeira realizada por crianças. Mas, o que pode ter ocorrido é que o corpo masculino de Gustavo, em São Paulo, passa a ganhar outros valores em relação ao seu pertencimento racial e, quiçá, regional, por isso, ele pode ter sido identificado não apenas como um menino, mas, um menino negro e nordestino, cabendo, na cabeça das demais crianças, no papel de bandido. O espaço escolar é um espaço privilegiado para se compreender processos interseccionais. Como menino, como discutido anteriormente, Gustavo tinha ampla passabilidade, mas, em São Paulo, parece ganhar outros sentidos e significados ao ser identificado como menino, negro e nordestino, aos olhos dos novos amigos.

Embora no Brasil os estudos sociais da infância não considerem, ainda, o conceito de interseccionalidade para a análise de pesquisas realizadas com crianças, a presente pesquisa, em particular na situação apresentada, aparece como possibilidade de aproximação. Para Manuel J. Sarmiento (2009, p. 20), por exemplo,

A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social: estatuto social como grupo etário dependente dos adultos; estatuto político idêntico com inibição de direitos eleitorais até aos 16/18 anos; interdições e obrigações geracionais - proibição de trabalhar, de casar ou de consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar; características macro-estruturais comuns, como a demografia, políticas públicas direccionadas para as crianças, mercado de produtos para a infância, etc.) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categoriais sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários).

Este conceito de Infância que a compreende não como universal, mas, como diferenças, heterogênea, cria uma ligação muito poderosa entre o conceito de interseccionalidade e os estudos da infância que prioriza, sempre, as experiências vivenciadas e construídas pelas crianças. Assim, apesar de não ser possível afirmar, tudo indica que a associação direta de ser negro e bandido, utilizada pelas crianças em suas brincadeiras seja uma apropriação do que faz parte do imaginário social desde o século XIX, quando o termo “menor”, foi cunhado. O mesmo passou a ser questionado a partir das discussões vinculadas ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos anos 1980. O ECA, juridicamente afirma os direitos de todas as crianças como cidadãs, mas, o “menor” continua sendo parte das interpretações sociais, baseadas na raça. Vital Didonet, então presidente da Comissão Nacional Criança e Constituinte, em 1986, diz que:

Assembleia Nacional Constituinte (ANC), visando a elaboração da nova Constituição Federal de 1988, um dos temas mais graves discutidos pela referida Comissão era a representação social da criança expressa nos meios de comunicação e no discurso cotidiano a elas referido. Duas expressões dividiam o universo das crianças: de um lado, havia ‘criança’, de outro, ‘menor’. Uma era a criança branca, de classe média ou alta, bem nutrida, sobre a qual repousavam esperanças de futuro. Outra, negra, excluída, padecendo privações econômicas e sobre a qual pesava o estereótipo de ‘coitadinha’, merecedora de caridade, objeto de programas assistencialistas e, pior, ‘risco de se tornar marginal, pivete, problema social futuro’. (Didonet, 2016, p.67).

Para Nilma Lino Gomes e Cristina Teodoro (2021) a criança negra faz parte de uma sociedade que se utiliza do racismo para reproduzir a raça, por meio da hierarquização e relação direta entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Assim, em sociedades racializadas, como a nossa, ser negro é não-ser, para usar uma expressão de Fanon. Apesar da proibição do uso do termo “menor” nos textos legais, ele, enquanto um valor permeia o

imaginário de adultos e de crianças em suas brincadeiras que produzem ou reproduzem, interpretativamente, para usar um termo de William Corsaro (2009), o racismo em suas várias facetas.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não pretende esgotar o entendimento sobre crianças trans ou tornar a imagem e narrativa, da criança desta pesquisa, generalizante e universal da experiência da transexualidade na infância. Por meio de um estudo de caso com uma criança trans negra, apresento uma pesquisa ancorada na Etnografia da Educação – enquanto campo epistemológico.

Algumas questões foram me norteando no desenvolvimento desta pesquisa, por exemplo, houveram momentos em que os pressupostos pessoais da minha vida adentraram à produção - considerei que a minha trajetória de vida também me fez encontrar as interrogações que me moveram nesta dissertação. Deste modo, a teorização que envolve esse processo de escrita, está totalmente atrelado aquilo que vivo dentro de uma comunidade e o que vou encontrando na pesquisa com a criança. Por sua vez, este último, também é parte da comunidade trans negra. Há aqui, no processo de produção, o reconhecimento das vozes contestadoras como parte de uma comunidade com identidades de gênero dissidentes, intitulada comunidade de pessoas trans e travestis. Uma comunidade plural e potente em construção de culturas, linguagens e modos de significação de si, do outro e da natureza. Por mais que as experiências da comunidade trans\* tenha certa proximidade entre si, para além dos aspectos convergentes, tem também onde o arranjo limita e distingue. Neste movimento, amparada nos Estudos da infância e Estudos Interdisciplinares, busquei compreender o lugar da construção da criança trans negra da pesquisa, quais as suas experienciais sociais e o modo como significa e responde aos processos de constituição de si enquanto sujeito sócio cultural.

A pesquisa quando leva em consideração aspectos sensíveis e críticos de sua produção e epistemologia, também, carrega consigo um ponto de partida conduzido por modos mais adequados para proceder na produção da pesquisa. Neste sentido, a escolha em trabalhar com uma criança trans circula o reconhecimento da etnografia enquanto método útil e eficaz para pesquisas com crianças, sobretudo, pesquisas que ambicionam a escuta dos sujeitos das infâncias.

Neste sentido, a pesquisa qualitativa favoreceu o uso de diversas ferramentas, a exemplo, dos bonecos racializados e generificados, a oficina de produção de desenhos, a contação de histórias e observação de campo, todos realizados em ambiente virtual. Uma outra ferramenta utilizada foi a escrita do diário de campo, que possibilitou um olhar atento e específico para a geração dos dados.

Os processos e procedimentos desenvolvidos ao longo deste estudo de caso, levaram em consideração uma ética feminista, partindo do reconhecimento da agencia e as identidades dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Por meio das análises dos dados gerados no campo da pesquisa, pude refletir sobre a construção das identidades de gênero, raça e infância, por meio de narrativas de uma criança trans negro, que no início da pesquisa tinha 5 anos de idade, durante o campo da pesquisa estava com 6 anos de idade e no momento final da escrita desta dissertação tem 7 anos de idade.

Por meio das análises dos dados gerados no campo da pesquisa, pude refletir sobre a construção das identidades de gênero, raça e infância, por meio de narrativas de uma criança trans, que no início da pesquisa tinha 5 anos de idade, durante o campo da pesquisa estava com 6 anos de idade e atualmente possui 7 anos de idade.

Foi possível observar que a criança trans da pesquisa possuía habilidades para verbalizar os sentidos e significados pelos quais constrói suas identidades sócio-culturais, ou seja, construindo e explicitando as suas relações sociais de gênero, raça e infância tanto no âmbito doméstico, social mais amplo e escolar.

Foi possível identificar, também, que a criança da pesquisa, se autointitulava enquanto uma criança trans, especificamente, um menino trans, que se constrói enquanto negro. Ainda no que tange ao seu pertencimento de gênero, a criança vivencia a partir do universo que envolve as transmasculinidades, tendo como base uma masculinidade deslocada da hegemônica ao considerar as potencialidades e pertencimentos do seu corpo-subjetividade trans em sociedade.

Com relação à identidade étnico-racial, em construção, a criança apresenta narrativas que contestam o que é apregoado socialmente sobre pessoas brancas e negras, pontuando positivamente sujeitos negros, atribuindo a noção de bom, belo e do bem, em oposição, a narrativa apresentada sobre sujeitos brancos, que remete a imagem de mal e feio em função da exploração da mão-de-obra de negros e violências contra a população negra, vistas em filmes

e nas mídias digitais. Ao passo que, contraditoriamente, durante a produção dos desenhos de seus familiares, buscou pintar seu irmão e uma de suas mães de um tom de pele mais claro remetendo ao discurso de que ficariam, ambos, mais belos.

Com relação às identidades de gênero, a criança da pesquisa, pontua uma perspectiva positiva e parte da automeiação do sujeito tanto para si, quanto para o outro. Nesta direção, a criança da pesquisa, situa as crianças cisgêneras como norma estabelecida socialmente e se situa enquanto criança trans, diferente.

Os dados do campo da pesquisa, também, apontam, a partir da narrativa da criança trans, para a construção da identidade trans desde a tenra infância, em um contexto de construção de uma relação de reconhecimento e valorização no âmbito doméstico da criança trans, protagonizado e impulsionado pela própria criança. Ainda sobre este dado, a partir da narrativa da mãe da criança trans, a percepção da identidade dissidente de gênero da criança, se deu entre os 02 à 03 anos de idade, por meio da recusa dos brinquedos, brincadeiras e vestimentas, porém, a automeiação enquanto menino trans se deu aos 05 anos de idade, em um contexto posterior à violências dentro da instituição de educação infantil.

Por meio das narrativas da criança trans da pesquisa, também, foi possível perceber a ausência de preparo para o acolhimento e garantia de seus direitos em sua primeira experiência em uma instituição de Educação Infantil, no interior do Ceará, nordeste do país, no qual pontuou momentos de agressões físicas e insultos, por parte de uma outra criança, sofridos dentro do banheiro da instituição após revelar para a outra criança que se identifica enquanto menino trans. Ainda sobre sua experiência na educação infantil, a criança da pesquisa narrou o desrespeito com relação ao uso do nome social, razão pela qual, nos últimos meses de experiência deixou de frequentar as aulas virtuais desta modalidade de ensino. Vale destacar que as aulas passaram a ser virtuais, temporariamente, em função da crise sanitária que assolou o país e o mundo.

Ainda, por meio da pesquisa de campo, foi possível gerar dados a partir das narrativas da mãe da criança trans desta pesquisa, neste sentido, notei que após a migração e inserção na educação infantil, na capital do Ceará, houve o respeito ao uso do nome social da criança, em função da sensibilidade da gestão escolar que é próxima ao movimento de pessoas trans do estado de São Paulo. Cabe salientar que a migração de cidade e posterior de estado, se deu diante do aumento significativo nos contextos de vulnerabilidade da criança trans em função da transfobia, acumulando - desde o interior até a capital do estado - situações de violências por

motivação transfóbica. Tais razões levaram a família a migrar para o sudeste do país, o estado de São Paulo.

Ainda por meio das narrativas da mãe da criança trans, foi possível perceber que a migração para a capital de São Paulo, possibilitou acesso a atendimentos de saúde especializada em criança trans e contato físico da criança com a comunidade trans. Neste sentido, entre as evidentes estratégias de enfrentamento a contextos de violências motivadas por transfobia, foi a construção de redes de solidariedade e proteção protagonizada pela criança trans, dentro da própria família e junto a comunidade trans.

A partir da produção desta dissertação, sugiro o incentivo à produção de mais estudos, com qualidade e bons métodos, sobre transmasculinidades na infância na área da Educação, sobretudo, conduzido por homens trans.

De modo semelhante, sugiro o incentivo à produção de estudos, com qualidade e métodos adequados para a pesquisa com crianças, na área da Educação, perspectivando a continuidade da construção de um campo de conhecimento sobre crianças dissidentes em gênero, no Brasil, conduzido por pessoas com as identidades pertencentes às travestilidades, transmasculinidades, transexualidades, não-binariedade, transgeneridades e entre outras possíveis identidades de gênero não-cisgênera no Brasil.

## 9.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUE (I)MOBILIZA

Iniciei esta dissertação me questionando sobre as ausências das vozes das crianças trans nos Estudos sobre as Crianças e Infâncias sobre crianças e infâncias no Brasil. Enveredar a partir destas lacunas me fez compreender os sentidos de um projeto civilizatório que compreende a normatividade cisgênera veiculada nas rotas epistemológicas que circulam o que é conhecido enquanto crianças e infâncias no Brasil. Todavia, é ainda mais profunda as narrativas políticas que envolvem a elaboração do conhecimento científico sobre crianças trans.

Pude, enfim, constatar que a produção do conhecimento científico e cultural em torno das crianças trans, com frequência, tendem a recair na patologização da transexualidade na infância, ao vislumbrar o sujeito adulto, colocado enquanto categoria geracional tida enquanto completa, oposto da criança. E, por outro lado, situa a cisgeneridade enquanto conceito que

abarca a identidade de gênero vista enquanto natural, aposta à transexualidade. Esta dupla avenida, por onde trafegam, de um lado feixes de adultocentrismo e por outro lado transfobia, desempodera e invisibiliza crianças trans localizadas nos centros destas encruzilhadas marcadas por diferentes identidades sócio culturais. Neste sentido, o desenvolvimento de perspectivas teóricas, que são contrárias ao entendimento sobre o desenvolvimento integral e compreensão da identidade multifacetada das crianças trans, tendo em vista, não o que narram e vivem as crianças trans, mas o que dizem sobre crianças trans, (co)produzem efeitos advindos daquilo que podemos chamar de transfobia na infância.

Me questiono sobre quais seriam os efeitos desta transfobia na infância: Ainda que pouco decodificado, em termos de capacidade de afetar a criança trans, ousaria pontuar, a partir da produção desta pesquisa, que a transfobia na infância mobiliza ações e estratégias que impulsionam o prejuízo do estatuto de cidadania das crianças (trans) brasileiras, neste sentido, produzem desigualdades econômicas, políticas e sociais, mas também, afetam diretamente as relações sociais (co)produzindo contextos de dominação e opressão contra as crianças trans.

Em vistas do que foi apreendido no campo da pesquisa, a transfobia também é contestada radicalmente pela infância. A criança como artífice da performance reinventa o cenário do gênero e raça e produz sentidos outros, rebela-se contra o unívoco modo de ser homem e mulher, adultos e criança.

## 9.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCUTA DA CRIANÇA

A etnografia com a criança trans exige o despertar para o novo e junto a isto está o modo como interpretamos e colocamos em prática alguns princípios, como, por exemplo, a ética da pesquisa. Este movimento direciona a atenção sobre o local de reconhecimento das singularidades dos gestos, dos olhares e das narrativas, enfim, de uma leitura da corporeidade e subjetividade em expressão no envolvimento entre investigador(a/e) e criança. Esta leitura do que fala o corpo e os sentidos das falas orais são considerações das análises da pesquisa, ou mesmo das diversas linguagens, não como modo de atestar a veracidade dos fatos, mas sim, com o intuito de compreender o sujeito: das miudezas às obviedades.

Diante disto, a postura a ser adotada é alheia às vaidades do adultocentrismo, pois experimenta a “dor e delícia de ser o que se é” e, neste sentido, o sujeito adulta(e/o), pesquisador(a/e), desnudada(e/o), desorienta-se e se permite a aproximação junto ao sujeito da pesquisa, a criança trans, construindo contextos de conversação, interações e constantemente

negociando os planos norteadores junto a própria criança, reconhecido enquanto sujeito participante-ativo na construção social e também da pesquisa.

Outro ponto a ser considerado no campo de pesquisa, na escuta da criança trans, é a atenção aos movimentos de silêncio. É necessário considerar que o silêncio pode não ser a ausência de respostas. O silêncio do sujeito da pesquisa, é uma sinalização que responde às elaborações das experiências da vida. Neste sentido, o silêncio geralmente grita. Importa-nos, porém, encontrar modos de compreender os silêncios e os gritos mudos das crianças.

## 10 REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019. 152p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo Estrutural. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ALVES, Maria Bernadete Martins; ARRUDA, Susana Margareth. **Como fazer referências:** bibliográficas, eletrônicas e demais formas de documento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Biblioteca Universitária, c2001. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/framerefer.php>. Acesso em: 11 abr. 2013.

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

ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193p.

ANDRADE, LBP. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, LBP. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ANDREW, George Reid. Negros e brancos em São Paulo (1888-1988). Tradução: Magda Lopes; revisão técnica e apresentação: Maria Ligia Coelho Prado. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1998.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 119-140.

ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália. Novela sociolinguística. São Paulo, Contexto, 1997.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002. Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.ph> Acesso em: 25 de jan. de 2022.

\_\_\_\_\_. A Identidade Racial em Crianças Pequenas. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: [www.ceert.org.br/src/pdf/maria-aparecida-silva-bento.pdf](http://www.ceert.org.br/src/pdf/maria-aparecida-silva-bento.pdf)

BEZERRA, Mauricia Santos De Holanda. O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 238p., 2013.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos C. e KUHLMANN, Moysés (org.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CARVALHO, Cibele Noronha de Carvalho. Palavrão é tudo que tem no corpo de deus um estudo sobre o obsceno das crianças. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais. [...] Florianópolis. ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/palavrao-e-tudo-que-tem-no-corpo-de-deus-um-estudo-sobre-o-obsceno-das-criancas>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo. Jan/jun. 2017.

CONGRESSO DO POVO. Carta da Liberdade. Kliptown/Soweto, 1955.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, 2002, pp.171-188.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Trad. de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016 [1981].

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/abordagens-etnograficas-nas-pesquisas-com-criancas-e-suas-culturas>>. Acesso em: 26 jan. 2022.b

DELGADO, A. C. C; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC/?lang=pt&format=pdf>>. Acessado em: 26 jan. 2022.a

FAVERO, Sofia. Crianças trans: infâncias possíveis. Salvador: Devires, 2020.

Ferreira, Manuela, e Patricia de Moraes Lima. "Infância e etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes". Perspectiva, Florianópolis. 38, n. 1, 1–14p., 2020.

FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria (pelo menos para a Sociologia da Infância). Ricardo Jorge Costa. A página da educação. Porto-PT, n.117, nov., 2011. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21460/2/84402.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2022.]

FERREIRA, Manuela Maria Martinho. “Ela é nossa prisioneira”! Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Revista Reflexão e Ação, 18 (2), 151-183, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>. Acessado em: 03/01/2022.

FERREIRA, Manuela; LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e Etnografia: dialogia entre alteridades e similitudes. Revista do centro de ciências da educação, v.38, p.01-13, 2020.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. Linhas Críticas, v. 20, n. 41, p. 103-123, 2014.

FONSECA, Claudia. Quando o caso não é um caso. Revista Brasileira de Educação, n.10, p.58-78, 1999.

GAUDIO, Eduarda Souza. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS CABELOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: olhar sobre a perspectiva das crianças. Revista Desigualdade e Diversidade étnico-racial na Educação Infantil. Revista Eventos Pedagógicos v. 6, n. 4 (17. ed.), número regular, p. 384-395, nov./dez. 2015. Disponível: <https://silo.tips/download/relaoes-etnico-raciais-e-os-cabelos-na-educao-infantil-olhar-sobre-a-perspectiv>. Acesso: 05/02/2022.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 40-61.

GOMES, Jaqueline de Jesus. Orientações sobre identidades de gênero: conceitos e termos. Brasília 1. ed. Goiânia: Ser-Tão - Núcleo de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade/ UFG, 2012. v. 1. 23 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 97-118.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 97-118.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. Tradução Jamille Pinheiro. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Trad. de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Erguer a voz: ensinar como feminista, pensar como negra*. Tradução Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

JESUS, J.G. Crianças Trans: Memórias e desafios teóricos. In: III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador, Bahia, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/250305355\\_Criancas\\_Trans\\_Memorias\\_e\\_Desafios\\_Teoricos](https://www.researchgate.net/publication/250305355_Criancas_Trans_Memorias_e_Desafios_Teoricos). Acesso em: 25 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 40-61.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 40-61.

LEMO, Kaio; PFEIL, Bruno (Orgs). *Relatório - A Dor e a Delícia Das Transmasculinidades No Brasil*. Revista Estudos Transviados; Instituto Internacional sobre Raça, Igualdade e Direitos Humanos. Rio de Janeiro, Out, 2021. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/536316040/Relatorio-A-Dor-e-a-Delicia-Das-Transmasculinidades-No-Brasil>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

LIMA, Patrícia de M.; NAZARIO, Rozeli. Sobre a Luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância e experiência. In: SOUSA, Ana Maria B.; VIEIRA, Alexandre e LIMA, Patrícia de Moraes. *Ética e gestão do cuidado: a infância em contextos de violências*. Florianópolis: CED/UFSC/NVC-NUP, 2006.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, p.94-106, 2015.

LORDE, Audre. *Irmã outsider: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 [1984].

MENDONÇA, Gustavo Proença S. *Desigualdades Raciais no Brasil: os Desafios da “Luta por Reconhecimento” para o Constitucionalismo*. Dissertação (Mestrado em Direito)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MIZUSAKI, Renata Aparecida Carbone Mizusaki e; GOMES, Cleomar Ferreira Gomes. Experiências de identidades de gênero: corpo brincante em espaços institucionais – entre brinquedos, brincadeiras e outras habitações lúdicas. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38ª., 2017, São Luís do Maranhão. Anais. [...] São Luís do Maranhão. ANPEd, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_827.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_827.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <[biblio.fflch.usp.br/Munanga\\_K\\_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf](http://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. *Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania*. Ação Educativa; Fórum em Direitos Humanos, Palestra, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7293072-Diversidade-identidade-etnicidade-e-cidadania-prof-kabengele-munanga-departamento-de-antropologia-usp.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Estudos Avançados*, v.18, n.50, p. 51-56, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/MnRkNKRH7Vb8HKWTVtNBFDp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02/02/2022.

NUNES, Míghian D. F. . Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. *REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS)* , v. 09, p. 413-440, 2015. Disponível em:

<<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1115/417>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

\_\_\_\_\_. Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu. *Latitude (UFAL)*, v. 10, p. 383-424, 2016.

OAKLEY, Ann. Cap. 6 “Sex and Gender”, in *Sex, Gender and Society*. Nova York: Harper, 1972, p. 158-172. Tradução: DIAS, Claudenilson e COELHO, Leonardo. *Sexo e gênero*. Revista *Feminismos*, 2016.

OKECH, Awino. Sobre sororidade e solidariedade: tornando queer os espaços feministas africanos. Trad. Clarisse Goulart Paradis. REA, Caterina A.; PARADIZ, Clarisse G.; AMANCIO Izzie M. (Orgs.) *Traduzindo a África Queer*. 1ª Edição/ Salvador, Ba; Editora Devires, 2018.

OLIVEIRA, Luciana Maria R. *Fronteiras, tensões e prazeres na vivência infantojuvenil de gênero: um estudo etnográfico e mãe-biográfico a respeito da vivência trans durante a infância: 18º REDOR – Perspectivas Feministas de Gênero*; 2014.

OLIVEIRA, Megg Rayara G. de. *Minha vida em cor-de-rosa*. Revista *Aspas*, v.8, n.1, p.108-129, 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/12796>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

\_\_\_\_\_. GOMES DE OLIVEIRA, Megg Rayara. *O Diabo em forma de gente: [r]existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. 1ª ed. Salvador - BA: Editora Devires, 2020.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *O sistema Classificatório de “cor ou raça” do IBGE*. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: [http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1104\\_781\\_osorio.pdf](http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1104_781_osorio.pdf). Acesso em: 05/01/2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Nascidos Livres e Iguais*. Brasília: UNAIDS Brasil, Casa da ONU, 2019. Disponível em: <<https://respeitarepreciso.org.br/nascidos-livres-e-iguais/>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PEÇANHA, Leonardo Morjan Britto. Ensaio sobre narrativa transmasculina negra: a história do site “negros blogueiros”. p.23-27. In. SANTOS, Ana Lúcia Dias dos, et al (Org). *DOSSIÊ: VOZES DA LIBERDADE: MEMÓRIAS DE UMA NEGRITUDE LGBTQ+*. Revista *África e Africanidades*, Ano XIV – Ed. 38, mai. Quissimã, 2021.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Eurosocial Report*, n. 47, p. 11-18, 1993. (Tradução de Maria Letícia Nascimento). Mimeo.

RABELO, Aline Helena Mafra Rebelo e; BUSS-SIMÃO, Márcia. *Formas regulatórias na educação infantil: retratos a partir da perspectiva das crianças*. In. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 38ª., 2017, São Luís do Maranhão. Anais. [...] São Luís do Maranhão. ANPED, 2017.

Disponível em:  
[http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_379.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_379.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

REA, Caterina Alessandra e AMANCIO, Izzie Madalena Santos. Descolonizar a sexualidade: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. Cad. Pagu [online]. 2018, n.53, e185315. Epub 04-Out-2018. ISSN 0104-8333. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530015>.

REA, Caterina; PARADIZ, Clarisse G.; AMANCIO Izzie M. (Orgs.) Traduzindo a África Queer. 1ª Edição/ Salvador; Editora Devires, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: Silva Helena Vieira Cruz (org). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, p. 43-51, 2008.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. Pro-posições. v. 30. Campinas/SP, 2019. (1-21).

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel e; OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de. ENTRE A INOCÊNCIA E O PROFANO: A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais. [...] Florianópolis. ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/entre-inocencia-e-o-profano-sexualidade-na-infancia-contemporanea>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos Santos. Corpos e subjetividades trans\* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37ª., 2015, Florianópolis. Anais. [...] Florianópolis. ANPEd, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-4128.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A escola como empreendimento biopolítico de governo dos corpos e subjetividades transexuais. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36ª., 2013, Goiânia. Anais. [...]. Goiânia. ANPEd, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/escola-como-empreendimento-biopolitico-de-governo-dos-corpos-e-subjetividades>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel J. Geração e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 91, p 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Sarmento, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina, 2ª edição, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 17-39.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês - SCOTT, J. W. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50 -, de artigo originalmente publicado em: *Educação & Realidade*, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990.

SILVA, Tarcia Regina da Silva. Que cor é a minha cor? a autoidentificação racial das crianças na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38<sup>a</sup>., 2017, São Luís do Maranhão. Anais. [...] São Luís do Maranhão. ANPEd, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT07\\_638.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_638.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

Silva, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7<sup>a</sup> ed., pp. 73-102. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. *As teorias pós-críticas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 85-139.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/do-silencio-ao-protagonismo-por-uma-leitura-critica-das-concepcoes-de-infancia-e>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Soares, Natália Fernandes; Sarmento, Manuel Jacinto e Tomás, Catarina Almeida (2005). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Nuances: Estudos sobre Educação UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, nº 13: 49-64.

TEODORO, Cristina. A BNCC para a Educação Infantil: Qual é o lugar das diferenças e das relações étnico-raciais? GEPILIS UNILAB, 09 de julho de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iUm1\\_s49IHM](https://www.youtube.com/watch?v=iUm1_s49IHM). Acessado em: 25/01/2022.

TEODORO, Cristina. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

Teodoro, Cristina; Gomes, Nilma Lino. *O país que extermina crianças e adolescentes já está morto*. Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2020.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e práticas sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008, p. 62-81.

VELOSO, Caetano. *Dom de Iludir* in: *Totalmente Demais*. Polygram, 1986.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Org.). *Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). *Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. Pela descolonização das identidades trans\*. In: VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH, 2012, Salvador, BA. VI Congresso Internacional, 2012.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da ABPN*, v. 1, n. 1, p. 1-11, mar./jun. 2010.

Woodward, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7a ed., pp. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. In: ALBUQUERQUE, Simone S; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana V. (Org.) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 19-38. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170729/001054864.pdf?sequence=1&isAllowed=y> - Acesso em: 25 jan. 2022.

## 11 APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Criança Trans: Articulando identidade de gênero e raça numa perspectiva das diferenças

Nome do (a) Pesquisador (a): Izzie Madalena Santos Amancio

Nome do (a) Pesquisador/Orientador (a) Responsável: Patrícia de Moraes Lima

Prezada (nome da responsável pela criança),

A Sra. está sendo convidada a participar da pesquisa “Criança Trans: Articulando identidade de gênero e raça numa perspectiva das diferenças” que está sendo desenvolvida por mim, (nome da pesquisadora), pesquisadora do (nome do Programa de Pós-graduação e Universidade) em nível de (Mestrado/Doutorado/Pós-doutorado) na linha de pesquisa (inserir linha de pesquisada), sob orientação da professora (nome da orientadora) e co-orientação da professora (nome da co-orientadora).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender por meio de narrativas, como e com quais atribuições uma criança trans constrói sua identidade de gênero e racial. A pesquisa é desenvolvida por meio de um estudo de caso com uma criança trans, o (nome da criança), com cinco anos de idade, residente em Fortaleza-CE, região nordeste do Brasil. Desejamos (1) (inserir objetivo), (2) (inserir objetivo), (3) (inserir objetivo).

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa vincula-se àquela de caráter qualitativo, e faz uso da Etnografia da Educação, como campo epistemológico e do Estudo de Caso, como procedimento para a geração de dados. Deste modo, serão utilizados como recursos metodológicos o caderno de observação de campo, entrevistas, produção de desenhos, contação de histórias. Para registrar o campo de pesquisa, para além de produzir um caderno de campo, intentamos documentar em audiovisual todo o processo de geração de dados, a fim de dar conta de análises mais aprofundadas sobre o campo da pesquisa.

Para que seu filho faça parte desta pesquisa, a Sra. necessita permitir que a pesquisadora colete, analise e publique os dados observados por meio de registros escritos, fotográficos e filmicos, para a comunidade científica, bem como para a sociedade civil. Sempre que desejar, a Sra. poderá pedir mais informações sobre a pesquisa, através dos contatos disponibilizados pelas pesquisadoras do projeto.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados. Ao participar desta pesquisa, a Sra. não terá nenhum benefício direto, não havendo compensação financeira, nem despesas decorrentes da participação. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações e contribuições importantes para a construção do conhecimento científico, para a prática pedagógica na área da educação, mas fundamentalmente, para o pensamento social sobre as crianças trans do Brasil. Dessa forma, a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, dando-lhe o retorno a respeito da publicação desta pesquisa.

Como em qualquer outra pesquisa com seres humanos, esta também pode oferecer riscos ou desconforto aos seus participantes. Isso porque, tocaremos em assuntos que podem ser considerados traumáticos para os sujeitos pesquisados, pois versam sobre experiências individuais de vivências em um contexto de violências e que poderão ser relembradas e rememoradas por estes no momento de suas narrativas. Tendo total consciência dessa singularidade, nos responsabilizamos em gestar todos os riscos dentro dos parâmetros da ética de pesquisas com sujeito, nos comprometendo a um exercício que tenha como fundamento o cuidado para a minimização de eventuais riscos.

Para além desses cuidados, no decorrer de todo o processo de produção dos dados, manter-se-á sempre presente o direito dos participantes a retirar-se da pesquisa, sem ônus para os envolvidos, caso se sintam incomodados com algum dos procedimentos previstos, sem ter que apresentar qualquer justificativa em qualquer fase da pesquisa. Este procedimento não oferece prejuízo para à Sra. no restante das atividades e caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá recorrer aos seus direitos de acordo com a legislação

vigente. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Além disso, a (o) participante, conta com o respaldo do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) que se trata de um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEPSH-UFSC está situado no endereço: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis -SC e o telefone para contato é o: (48) 3721-6094.

Informamos que duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas pelo (a) Sr. (Sra.) e pelo pesquisador responsável, o qual compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

#### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto consentimento para participar da pesquisa, e declaro que fui informado (a) dos termos da Resolução 466/12 e suas complementares e compreendi claramente meus direitos em relação à participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente

Eu,.....,  
 RG:....., responsável legal por  
 ....., li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive dos pesquisadores todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da pesquisa.

ASSINATURA:

---

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O cumprimento das exigências contidas no item IV.3 e todos os procedimentos éticos necessários à pesquisa acadêmica é de minha responsabilidade, enquanto orientadora e pesquisadora principal. O contato com as pesquisadoras fica assim estabelecido:

(nome da pesquisadora responsável)

Telefone:

E- mail:

(nome da pesquisadora)

Telefone:

E-mail:

Atenciosamente,

---

(nome da pesquisadora responsável)

Professora/Orientadora/UFSC

---

(nome da pesquisadora)

Pesquisadora/ UFSC

## **12 APÊNDICE B - PROPOSTA DE ENTREVISTAS COM A RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA DA PESQUISA**

à Patrícia de Moraes Lima, orientadora da pesquisa

à Cristina Teodoro, (co)orientadora da pesquisa

à mãe, responsável pela criança

à criança, sujeito da pesquisa

Para continuarmos a pesquisa intitulada CRIANÇA TRANS: Articulando identidade de gênero e raça na infância numa perspectiva das diferenças, adentramos ao campo da pesquisa, tendo em vista as narrativas e experiências junto a responsável legal, a mãe, da criança trans. A fim de gerar dados para análises e reflexões sobre o contexto de vida da criança trans, especificamente, da trajetória de vida de um menino trans de 6 anos de idade, proponho a realização de duas entrevistas com a mãe da criança. Cada entrevista terá a duração de aproximadamente 60 minutos (uma hora). Todas as entrevistas terão um link de acesso a uma plataforma de conversação, este link será gerado e encaminhado para o perfil da rede social da mãe da criança trans, com antecedência de no mínimo 60 minutos. Para organizar melhor o nosso tempo de conversa, preparei alguns algumas questões norteadoras para seguirmos os diálogos, segue abaixo:

Norteadores da entrevista com a mãe da criança trans:

1. Perfil do Instagram da criança; buscar saber as recentes atualizações.
2. Automeação: Escolha do Nome Social.
3. Mudanças de Domicílio: Transição de gênero da criança e Convívio Social.
4. Reprodução Interpretativa: Relação da criança com a Família, Escola e Comunidade Trans.

### **13 APÊNDICE C - PROPOSTA DE OFICINAS VIRTUAIS COM A CRIANÇA DA PESQUISA**

à Patrícia de Moraes Lima, orientadora da pesquisa

à Cristina Teodoro, (co)orientadora da pesquisa

à mãe, responsável pela criança

à criança, sujeito da pesquisa

Para continuarmos a pesquisa intitulada CRIANÇA TRANS: Articulando identidade de gênero e raça na infância numa perspectiva das diferenças, adentramos ao campo da pesquisa, tendo em vista as narrativas e experiências junto ao Gustavo Batista. Pensando o mundo da ludicidade no ambiente virtual, a fim de gerar dados para análises e reflexões sobre narrativas de crianças trans, especificamente, de um menino trans de 6 anos de idade, proponho a realização de oito oficinas com a criança, cada oficina terá a duração de aproximadamente 90 minutos (uma hora e meia). Todas as oficinas terão um link de acesso a uma plataforma de conversação, este link será gerado e encaminhado para Jaciana Batista com antecedência de no mínimo 60 minutos. Para organizar melhor o nosso tempo de conversa, preparei alguns momentos para termos um nordeste por um seguir, assim: 1º momento – acolhimento. 2º momento – apresentação da dinâmica. 3º momento – avaliação da oficina e despedida. Neste sentido, apresento abaixo as propostas de cada oficina:

Oficina com bonecos - Temática racial e de gênero.

Oficina de Desenhos (pintura) – Temática: Nome social.

Oficina de Contação de Histórias – Temática: Relações escolares

Oficina de Expressões com Prints – Temática: Relações sociais amplas  
Oficina de Desenhos (pintura) – Temática: Automeção enquanto sujeito trans

Oficina com Desenho animado – Temática: Escola e Pandemia

Oficina de Desenhos (pintura) – Temática: Relações familiares

Oficina de avaliação das oficinas – Temática: Encerramento com conceituação por parte da criança trans sobre as oficinas realizadas.

*Izzie Madalena Santos Amancio - Pesquisadora Bolsista CAPES*

Florianópolis, 18 de junho de 2021