



AS NARRATIVAS DE UMA CRIANÇA COMO POSSIBILIDADES PARA UMA DISCUSSÃO SOBRE INTERSECCIONALIDADE: RAÇA E GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE NARRATIVES OF A CHILD AS POSSIBILITIES FOR A DISCUSSION ON INTERSECTIONALITY: RACE AND GENDER IN ELEMENTARY SCHOOL

Claudia Jorge de Freitas¹
Jonê Carla Baião²

Resumen

Este texto contiene extractos de una investigación de maestría completa, que investigó escenas y narrativas de un niño de 9 años que desestabiliza las concepciones sobre las identidades de género en una escuela pública, especialmente porque no se ajusta al patrón binario heteronorma. Durante la investigación se reveló un hecho importante en una de sus conversaciones. El niño no solo se identifica con un género diferente al que la norma lo define, sino con una raza también diferente a la que pertenece, trayendo así, a través de sus narrativas, características atravesadas por la interseccionalidad (género y raza) presente en ellas. Señalamos a la escuela como el lugar privilegiado para pensar en las formas de abordar los temas relacionados con la interseccionalidad, las relaciones de poder presentes en las relaciones sociales y el poder de las narrativas, que surgen en / con / su vida cotidiana.

Palabras clave: interseccionalidad; narrativas de experiencias; vida diaria e investigación

Abstract

This text contains excerpts from a completed master's research, which investigated scenes and narratives of a 9-year-old child who destabilizes conceptions about gender identities in a public school, especially because it does not fit the heteronorm binary pattern. During the research an important fact was revealed in one of his conversations. The child not only identifies himself with a different gender than the norm defines him, but with a race also different from which he belongs, thus bringing, through his narratives, characteristics crossed by the intersectionality (gender and race) present in them. We point to the school as the privileged place to think about ways of dealing with issues related to intersectionality, the power relations present in social relations and the power of narratives, which arise in / with / their daily lives.

Keywords: intersectionality; narratives of experiences; daily life and research

Recepción: 30/11/2020

Evaluado: 07/01/2021

Aceptación: 08/01/2021

Introdução

A escrita deste texto traz excertos de uma pesquisa de Mestrado Profissional - de uma das autoras deste texto, concluída em 2019, do Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), intitulada: "*Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação*": Narrativas Tensionadoras de Gênero nos Anos Iniciais (Jorge de Freitas, 2019), que investigou cenas e narrativas de uma criança de 9 anos que



desestabilizava concepções sobre identidades de gênero, especialmente por não se enquadrar no padrão binário da heteronorma.

Guilherme é uma criança negra de nove anos, moradora de uma favela localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, regularmente matriculado numa escola pública desde a educação infantil, que fica na mesma localidade.

Guilherme já disse algumas vezes para os colegas e suas professoras que “*queria ter nascido menina*”. Esse desejo é perceptível inclusive, nos momentos em que se organizam as filas na escola por gênero (meninas e meninos), já que sempre se direciona para a fila das meninas e durante outras atividades, consideradas rotineiras, como nos momentos recreativos durante as brincadeiras, nas aulas de educação física, quando sempre quer estar junto aos grupos das meninas.

Guilherme quase sempre se envolve, e/ou é envolvido, em algumas situações de conflito, quando nos contou ser agredido verbalmente e as vezes fisicamente. As agressões, segundo ele, parecem estar, de certa forma, ligadas aos seus comportamentos e *trejeitos*, considerados *femininos* por colegas da escola. Isto acontece porque Guilherme costuma ir à escola maquiado e utilizando algumas vezes artefatos como peruca e saias. A apresentação de Guilherme e da situação conflituosa que vive na escola em que estuda é descrita aqui para mostrar como as questões de gênero atravessam e estão presentes no contexto escolar. A pergunta que suleou³ nosso trabalho foi: o que diz a criança em foco em situações de conversa sobre as normatizações de corpos, gêneros e sexualidades na escola?

Olhamos para as narrativas de experiências com ajuda das lentes de Walter Benjamin e Jorge Larossa, por compreendermos que as narrativas dão sentido ao que somos e ao que nos acontece por meio das interações que fazemos e mantemos com os outros e que essas interações ocorrem principalmente através de um dizer, de um escrever, pelas palavras e o que elas nos mostram através das experiências, concordando com Larossa (2011, p. 15) ao dizer que “mostrar uma experiência não é ensinar o modo como alguém tenha se apropriado do texto, mas como ele foi escutado, de que maneira alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude”. Uma ação que envolve debruçar-se sobre algo que pensamos, lembramos, problematizamos implica levar em conta o tempo da experiência e o tempo da escrita. Também o espaço no qual a experiência ocorreu e o espaço onde se dará a escrita. A articulação entre passado e presente atravessa tanto o ato de rememorar o vivido, quanto o de escrever o lembrado. Para isso, Benjamin (1985, p. 223) chama-nos a atenção que “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.”

Sendo assim, entendemos que Benjamin nos faz um convite ético com a história: aquilo que tenha acontecido um dia necessita ser narrado, independentemente do valor que possa parecer ter esse acontecimento. Se ele representa um marco muito grande para um determinado contexto ou tempo, ou mesmo um pequeno detalhe, deve ser narrado para que não se perca no esquecimento.

Logo usar das palavras para narrar as cenas que surgem desse cotidiano que é a escola, pensar sobre elas, é um grande desafio, já que nos projeta para as nossas inquietudes, tão imprevistas e improváveis, que, portanto, não caberiam em quaisquer antecipação que não fossem os “talvez” que nela se encontram, porque “a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer. A experiência é um talvez. Ou, o que é o mesmo, a experiência é livre, é o lugar da liberdade (Larossa, 2011, p. 19).



O que nos moveu foram os incômodos, as inquietações de vermos como as questões de gênero são vivenciadas, negligenciadas ou ainda silenciadas na escola, em meio a um contexto social e político conservador, aonde o debate acerca das questões de gênero e raça têm sido vividas como temas, no mínimo, delicados, produzindo movimentos de controle dos currículos escolares e das temáticas discutidas em sala de aula.

Logo, já não há como negar que cada vez mais a escola tem se tornado um espaço social do qual emergem as questões de gênero - já que estão emergindo nos múltiplos espaços sociais, mas, não só estas, as questões de raça⁴ e as discussões em torno delas as atravessam também.

Sendo assim, ressaltamos que esta pesquisa se encontra no contexto de uma pesquisa “*nos/dos/com*” (Alves, 2007) cotidianos em educação, e como tal, precisou além da teoria, demonstrar, mostrar, narrar os acontecimentos experienciados, pois somente a teoria não daria conta de explicar, descrever, o que acontecia com Guilherme na escola. Para falarmos desse espaço precisamos vivê-lo como parte dele, trazer desse “apanhado” os significados trazidos das aprendizagens e construções (crenças, vivências, valores e papéis culturais) que nos trazem as possibilidades de pensarmos e praticarmos currículos que transformem realidades e promovam aprendizagens com a ressignificação e a construção de novas práticas sociais nos contextos em que estas pesquisas acontecem e, principalmente, levando em consideração que “o que de fato interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* são as pessoas, os *praticantes*, [...] porque as vê em atos, o tempo todo.” (Alves, 2007, p. 6), significando dizer que deve trazer uma inquietação no que diz respeito aos acontecimentos do cotidiano, tendo como ponto de partida as ações dos seus praticantes, chamando-nos a atenção para que possamos compreender que os acontecimentos estão relacionados aos modos de ver, de sentir e de fazer uma imersão na realidade de quem vive essas ações: “[...] ao colocar no papel as ideias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo no texto possíveis expressões que não conseguem se explicitar inteiramente [...]” (Ibidem), já que seria pouco provável compreendermos e expressarmos de forma integral tudo que pensamos ou que conseqüentemente refletimos, por meios das palavras, haja vista que há a importância de vermos todos os envolvidos, como coprodutores e não mais baseados na subjetividade da pesquisadora/autora/criadora, mas, na coletividade e na multiplicidade de quem pratica e no sentido que cria e dá para as suas ações nesse tipo de pesquisa.

Para um maior aprofundamento das reflexões necessárias neste processo de criar o sentido e de encontrar percepções e concepções a partir das ações observadas, usamos como parte da metodologia as conversas que se tornaram um importante e potente princípio para esta pesquisa, porque acreditamos que as conversas “são pontos de partidas para pensarmos outros modos de operar com as pesquisas que tenham como premissas os estudos dos cotidianos” (Gonçalves, Rodrigues y Garcia, 2018, p. 128), já que através delas, do que é compartilhado pelo dizer, podem ser expressas diversas práticas e ações cotidianas dos envolvidos nessas pesquisas, possibilitando a percepção de sentidos plurais, questionando padrões e deslocando-nos, assim, para a concepção de novos saberes que emergem destes contextos, podendo passar a constituir novos saberes relacionados aos temas pesquisados.

Ao pensarmos nas conversas como parte da metodologia e trazermos para a pesquisa as narrativas oriundas destas como suporte, concordamos que “[...] é trazer dos *saberes-fazer*es os movimentos que transformam a cultura da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual, entendendo ainda que os cotidianos escolares são diversos e vividos de formas distintas [...]” (Ibidem, p.135). Ou seja, envolvem experiências,



princípios, convicções e práticas culturais que são pertencentes aos modos de viver esse cotidiano, de quem pertence a ele.

Tivemos alguns encontros, conversas, narrativas, cenas de conflitos e de alegrias com Guilherme. A grandeza de nossas experiências repartidas trouxe constantes reflexões à formação pessoal e profissional. Os diálogos tecidos e enredados na trama e no drama de nossas vidas foram *suleando* a pesquisa, dando corpo a ela, resultando na descoberta de como é necessário olhar para o cotidiano com olhar de estranhamento, buscando, indagando e assim compreendendo que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, [...] constatando, intervenho, [...] Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 29)

Estudar a diferença de gênero e raça vividas na infância, através do acompanhamento de uma criança de 9 anos, inserida em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública carioca, possui componentes políticos, éticos e epistemológicos. Como lidar com situações como essa na escola? Como criar espaços institucionais nos quais crianças e docentes possam problematizar suas certezas sobre gênero? Como pôr em questão na escola a lógica binária que insiste na divisão da humanidade em apenas duas categorias, reduzindo qualquer outra possibilidade de expressão para fora destas concepções?

Quando nos referimos à lógica binária, queremos falar da lógica permanente na sociedade, que persiste na divisão da humanidade em apenas duas categorias, nas quais homens são seres masculinos e mulheres são seres femininos (“sistema sexo/gênero”).

Gayle Rubin (2003, p. 3) chama atenção para o “sistema sexo/gênero” como “arranjos por meio dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana”, conceito que ela se utiliza para representar o conjunto de mecanismos que permitem que a sexualidade biológica (dos genes) seja transformada em fruto da prática humana (das diferenças sociais e de condições categorizadas).

Mas, e quando você se vê diante de um percurso cotidiano que é atravessado por essas diferenças tomando corpo, um corpo de criança, marcado por normas, gênero, vigilância e controle; uma “monstruosidade” (Foucault, 2014) que resiste e existe...que insiste em nos dizer que tudo isso que se construiu acerca dos corpos, gênero, sexualidade, lógicas, padrões e normas, é muito frágil e para ser mantido, necessita ser constantemente afirmado.

E ousando ir mais longe, e quando esse corpo de criança não se vê como pertencente a raça negra? Quando não se reconhece na cor de sua pele? Quando nega o fenótipo de seus traços físicos e cabelo, por exemplo?

Dizemos isso porque durante uma de nossas conversas - que veio após ela fazer um desenho de si em que se mostrava como uma menina branca, de cabelos compridos e loiros, ele narra que se via como uma “mulher bonita e elegante...”.

Sendo assim, a escola, marcada pela lógica binária (*sexo/gênero*), é também a mesma escola que é marcada pela lógica racial, funcionando como uma espécie de palco para comportamentos intolerantes, fenômeno que exige de nós, professoras e professores, ação e investigação, tendo em vista que são práticas construídas (e muitas vezes estimuladas) socialmente.

É falando de interseccionalidade (Crenshaw, 2002) que conseguimos então, alcançar uma das experiências vividas por Guilherme, já que nos parece representar e se enquadrar nesse caso, daí a importância de trazermos essa discussão neste texto, para que possamos refletir não só a partir de uma lógica binária, mas, também da racial, ambas fundadas no discurso das identidades como constructos político, histórico e



social, que vão muito além dos seus conceitos, definições e designações, para chegarem a um território que é central pra essa discussão: a relação de poder que as perpassa. A seguir trazemos a narrativa, que foi enxertada pelas discussões relacionadas ao conceito de interseccionalidade, e deu origem à escrita deste texto.

A experiência da pesquisa: Uma 'mulher[...] bonita e elegante'

Rio de Janeiro, 10 de junho de 2019.

Começamos nossa conversa desejando saber alguns detalhes que a meu ver são importantes para compreendermos melhor alguns fatos e acontecimentos citados pela criança em nosso encontro anterior - quando havia feito um desenho de si usando roupas consideradas pelas *normas* como parte do vestuário feminino, de cor branca, cabelos loiros e compridos até a altura da cintura.

Pesquisadora: Guilherme... como você se vê? você?...quando você fecha o olho... como você se vê? ou como você gostaria de ser?

Guilherme: como mulher...bonita e elegante

Pesquisadora: elegante e bonita... e o que é ser elegante para você?

Guilherme: é uma pessoa muito bonita...que tem bastante educação... que nunca recebeu um "bulen" na vida e as pessoas "ama" ela...

Pesquisadora: huuuum... e aí o seu cabelo... como... ((ele me interpela))

Guilherme: loiro

Pesquisadora: loiro?

Guilherme: ((aponta para as costas referindo-se ao comprimento))

Pesquisadora: e grande?

Guilherme: hum hum

Uma mulher bonita, elegante, educada, de cabelos loiros e compridos, que nunca sofreu bullying e amada por todos. Eis como ele se vê. Como gostaria de ser e viver. Mas sabemos que a sociedade não se cansará de indicar os papéis que cada pessoa deverá ou não assumir. "(...) e, dessa maneira, meninas e meninos vão aprendendo o que se espera deles. Todavia, é importante dizer que a questão de gênero não se limita somente ao mote dos papéis, o gênero institui a identidade do sujeito, formando-o (Sepulveda e Sepulveda, 2016, p. 1276).

Crianças desde muito novas sofrem influências e cobranças por padrões que meninas e meninos deveriam ter de acordo com seus gêneros (masculino ou feminino) e dos papéis que lhes são referidos, impostos, já que nascido como menino, o que se espera dele é que a construção de sua identidade esteja de acordo com o modelo de identidade atribuído a este e que lhe daria permissão ou sanção no que tangencia seu papel na sociedade.

A narrativa de Guilherme se refere aos modos convencionais de ser menina/mulher e aos papéis que geralmente se espera desses: "*elegante*", "*educada*", "*cabelos compridos*" "*loiro*". Sendo assim, poderíamos afirmar que sua identidade seria *feminina*?

Sepulveda e Sepulveda (2016) apontam para a necessidade de compreendermos que: "os seres humanos também se identificam socialmente como masculinos ou femininos, essa identificação seria a identidade de gênero" (p. 1278). Logo, seguindo nessa lógica, sua identidade de gênero parece se voltar para as construções em torno do *feminino*. Mas concordamos também que Guilherme pode apenas estar a resistir as construções idealizadas para os padrões feminino e masculino, no que diz respeito às identidades.

Quanto às identidades, Louro (2014, p. 26-27) e nos diz que, além de se identificarem como masculinos ou femininos, constructos social e histórico, "[...] as identidades são



sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento [...]. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Logo, como não podemos afirmar que há uma identidade fixa, bem como o momento em que está findada, construída, é possível compreender que a de Guilherme, pode encontrar-se ainda em construção, inacabada, negociada a cada interação

Butler (2018) ainda nos chama atenção para mais um fato importante: a de que, gênero, é uma produção do poder. Por meio do conceito de performatividade, ela afirma que gênero não é algo que nós “somos”, mas algo que constantemente “fazemos”, seja através da repetição de atos, gestos (trejeitos) e atributos, da norma cultural, que contribuem para a forma com que aprendemos a conceber a construção dos corpos, dentro do padrão homem e mulher, masculino e feminino, logo “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (Butler, 2018, p. 27).

Guilherme ainda não compreende nada disso, mas, para nos mostrar outras possibilidades, se apropria da subversão, da desestabilização e principalmente do conceito de performance, que segundo Butler, através de questionamento, nos leva a refletir em “Que performance obrigará a reconsiderar o lugar e a estabilidade do masculino e do feminino? E que tipo de performance de gênero representará e revelará o caráter performativo do próprio gênero [...]” (2018, p. 240).

Diferente da performatividade, que é um conceito aplicado ao discurso coletivo, aos modos de ser homem e mulher que estão ligados às construções dos gêneros, a performance é um conceito que está diretamente ligado e aplicado às realizações individuais e é dela que se faz a performatividade. Butler (2018) aqui indaga qual a relação estabelecida entre o produtor da performance e aquele que a recebe, que a visualiza de forma que haja um rompimento, uma interrupção da forma como vemos (visibilidade) um determinado grupo que a sociedade *normativa* tenta invisibilizar e domesticar no que diz respeito às suas identidades, sexualidades e diferenças. Guilherme rompia e interrompia, desestabilizava as formas com que víamos o masculino e suas construções, mas, não só isso...

Outro fato importante revelado em suas narrativas são as características atravessadas pela interseccionalidade de raça e gênero presente nela. Guilherme não se identifica apenas com um gênero diferente do qual a *norma* define, mas com uma raça também diferente da sua, já que é negro e se refere, se vê e se percebe, como uma menina branca de cabelos loiros. O desejo da branquitude manifestado aqui, talvez como o lugar que permitiria a ele ser o que desejasse ser, o lugar do “intocável”.

Tanto o conceito de gênero quanto o conceito de interseccionalidade surgiram no século XX a partir dos movimentos feministas. A ideia de gênero como se referindo à desigualdade entre homens e mulheres se concretizou primeiro como opressão e discriminação as mulheres, no que diz respeito a luta por direitos iguais (1960).

As feministas foram as primeiras a utilizarem o termo gênero dentro de uma concepção histórica, social e política, mais tarde, observado a sua relação com o conceito de sexo – masculino e feminino - uma classe biológica utilizada para explicar os papéis sociais (como devem ser, agir, comportar...) relacionados às identidades do ser homem e mulher. Considerada, no entanto, insuficiente, por operar diretamente sobre as diferenças biológicas dos sexos, deu lugar ao conceito de gênero como o vemos hoje, ou seja, como uma categoria de análise que está relacionada ao feminino e ao masculino, levando em consideração as diferenças biológicas, porém, questionando a partir das



ciências sociais e suas análises, essas diferenças como consequências de um constructo histórico, social e político nas relações e concepções que se dão sobre mulheres e homens e a compreensão para a desigualdade social. (Louro, 2014, p. 25 e 26).

Foi a partir disso que o conceito passou a ser usado “como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (Ibidem). Assim, ele passa também a voltar-se e a referir-se aos homens, tentando, contudo, evitar afirmativas genéricas sobre *a mulher* e *o homem* e focando nas especificidades sociais de cada um destes, dirigindo sua ótica “para uma construção, e não para algo que existia *a priori*” (Ibidem).

Já o termo “interseccionalidade” foi criado e utilizado pela primeira vez mais precisamente em 1989, por Kimberlé Crenshaw, mulher, negra, americana e defensora dos direitos civis, que se tornou uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça e posteriormente das questões de gênero e diversidade. Como já dito, também surgiu dos movimentos de luta de mulheres, só que dessa vez, pelas mulheres negras, para dar significado às suas experiências, cujas singularidades não encontravam espaço para dialogar com seus anseios, sejam nas discussões feministas, nas antirracistas, bem como nas de classe.

Podemos compreendê-lo de maneira mais simplificada se o entendermos como um processo em que se associa uma, duas, três ou mais formas de subordinação e de como elas atuam sobre os vários tipos de discriminação que dão origem a criação de desigualdades, de estruturas de poder e conseqüentemente, nas diversas formas de opressão, já que para Crenshaw (2002, p. 177) a interseccionalidade é “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação.”

Trazendo a interseccionalidade para o campo dos estudos de gênero, podemos observar que não raramente as questões de gênero são atravessadas, se cruzam com outras questões, como de raça, de classe, entre outras, gerando assim o que denominamos intersecções. É importante que também possamos compreender que essas intersecções interagem com outras instâncias de diferenças, que vão colaborar de forma negativa tanto na subordinação dos sujeitos quanto nos seus processos identitários, já que, como consequência disso, os levarão aos terrenos da discriminação, do preconceito e da intolerância e como se não bastasse, do racismo e da homofobia.

Entendemos que “[...] essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco [...]” (Hooks, 2005, p. 3), já que sobre esse “mundo branco” cabem os questionamentos dos padrões a que somos expostos diariamente, quer pelas mídias, por modelos de perfeição, onde mulheres brancas e de longos cabelos, muitas vezes loiros, são vistas como um padrão de beleza mundial e exemplo a ser buscado e alcançado também pelas mulheres negras, ou mesmo por Guilherme, que em sua fala deixa claro a visão de si como uma mulher que é “linda”, “elegante” e de cabelos “loiros”, deixando de lado e negando sua raça.

Ainda sobre mulheres negras, visibilidade, mídia e padrões, Hooks (2005, p. 7) explica que “juntos racismo e sexismo nos recalcam diariamente pelos meios de comunicação. Todos os tipos de publicidade e cenas cotidianas nos aferem a condição de que não seremos bonitas e atraentes se não mudarmos a nós mesmas, especialmente o nosso cabelo”.

Talvez sejam esses princípios que fazem com que sejamos “[...] testemunhas da volta da moda das pinturas, mechas loiras, cabelo comprido. Em seus escritos, minhas alunas negras descreveram o uso de mechas amarelas em suas cabeças quando eram meninas,

para fingir ter o cabelo comprido e loiro” (HOOKS, 2005, p. 6), o que se parece em muito com o desejo de Guilherme e que talvez justifique o fato de se desenhar e se descrever como tendo os cabelos loiros e compridos, já que “[...] O grau em que nos sentimos cômodas com o nosso cabelo reflete os nossos sentimentos gerais sobre o nosso corpo” (Ibidem, p.4), um corpo que para ele, se deseja feminino e mais que isso, branco.

Há um descontentamento com quem se é e o quanto a construção identitária de ser quem se é, é imbricada pelas relações de poder. Hooks (2005, p. 6) revela que em uma de suas conversas sobre a construção social da identidade de mulheres negras, uma mulher, também negra, foi até ela e lhe contou “que sua filha de sete anos de idade estava deslumbrada com a ideia do cabelo loiro, de tal forma que ela havia feito uma peruca que imitava os cachinhos dourados [...]

Independente da forma com que se escolhe o tipo de cabelo que se deseja ter e para fazer parte de uma identidade, fica claro o nível de opressão e abuso por parte das imagens muitas vezes racistas e sexistas que nos alcançam e que impactam diretamente, quer na nossa autoestima, quer na nossa aceitação, (Hooks, 2005, p.7), e isso pode estar visível na aceitação inconformada de Guilherme, tanto quanto ao seu gênero quanto a sua raça, revelando seus medos no que diz respeito à violência vilipendiada que se faz tão presente em sua vida, que poderiam ainda ser maiores por ser uma criança negra.

Kabengele Munanga (2004) apontou, em entrevista concedida ao Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, que definir quem é negro no Brasil - um país em que durante muito tempo não só se desejou, mas também se desenvolveu um processo de branqueamento da população, pode parecer ser um processo simples, mas não é, assim como também não é simples definir ou autodefinir-se quem é ou não negro. “Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso [...] Nós, negros, também temos problemas de alienação de nossa personalidade” (Munanga, 2004, p.64).

Para Catanante (2020, s.p) quando você se diz negro “[...] significa que você reconhece sua origem e para reconhecer essa origem tem de conhecer o lado da estigmatização, já que o negro sempre foi visto e retratado na nossa sociedade como uma coisa que não é boa, como uma pessoa que não é boa [...]” Isso pode estar relacionada quanto ao receio de se reconhecer e de se auto declarar negro, já que para se ver e se sentir como tal, pode significar ter que “jogar por terra todas essas definições impostas pela sociedade e ressignificar tudo que foi aprendido desde a infância” (Ibidem).

Para Silva (2000, p. 75), “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” e “as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade”. Essas afirmações se dão a partir de uma extensa lista de negações, quer dizer, se afirmo algo em relação à minha identidade, quero dizer, afirmar também que nego outras tantas (diferenças), ou simplificando, é como se eu dissesse que o outro não é aquilo que sou, ou que sou aquilo que o outro não é e funcionaria da seguinte forma: ao afirmarmos nossa nacionalidade por exemplo (brasileiros), estaríamos afirmando uma identidade, mas no entanto, negando outras, o que nos levaria ao mesmo tempo negarmos tantas outras (portugueses, japoneses...). Silva (2000, p.75) explica que, “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido.”

Logo, se uma é dependente da outra, isso nos leva a compreender que são então, indissociáveis. E nessa concepção, “tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos” (Ibidem), faz da identidade o



ponto de partida e a referência ao definirmos a diferença, que, dessa forma passa a ser considerada como um resultado da identidade, mas que, num outro caminho, outro diálogo, seria possível dizer que, ao contrário disso, quem surge primeiramente é a diferença.

Não a diferença considerada como o resultado do processo de identidade, mas como um processo na qual ambas são produzidas e na qual a diferença seria a origem e “compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação” (Ibidem), explicando que nessa perspectiva, tanto a identidade quanto a diferença são “criaturas da linguagem” e que essa percepção “está no centro da conceituação linguística de diferença [...] e que, “além de serem interdependentes, [...] partilham de uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística” (Ibidem), o que significa dizer que a identidade e a diferença precisam de um nome, precisam ser ditas para que sejam criadas e nomeadas pelas pessoas a partir do contexto em que se dão as suas relações sociais e culturais, através de suas falas.

Essas criações e nomeações fazem parte, ou virão a fazer, de um vocabulário extenso usado no sistema de diferenciação - já que a linguagem é sempre estruturada através de códigos, elementos, signos, onde as palavras passam a existir, não isoladamente em seus aspectos gráficos ou fonéticos - irão adquirir um valor, um sentido, numa cadeia infinita de outras marcas por esses aspectos, levando-nos a compreender “a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo” (Silva, 2000, p.73).

Isso talvez possa nos levar a compreender, como aponta Gomes (2000, p.78), que “a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros.”

Nessa perspectiva, relacionando-se e dialogando com as ciências sociais que fundamentam o conceito de cultura (antropologia, sociologia, ciência política, arqueologia, história, ciência da religião, direito, psicologia social, filosofia social, entre outras), viabiliza através dos estudos nessas áreas, as mudanças, tanto nas relações sociais, quanto nas que se dão no campo do poder.

Para Gomes (2000, p. 79), “as transformações que os homens imprimem ao corpo, além de variarem de acordo com cada cultura, também acontecem conforme a especificidade dos segmentos sociais no interior de um mesmo grupo.”, já que, dependendo do grupo ao qual essa pessoa possa participar, sentir-se como pertencente. Ela é alguém que passará por um processo de construção histórica e como tal, estará sempre em movimento, em processo de mudança, de transformação, independentemente de haver “no organismo forças controladas e forças que ignoram o controle social e o ameaçam. Assim, o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que se deseja negar (Ibidem).

Sendo assim, o corpo é uma representação daquilo que somos e de como nos sentimos interiormente e que nos coloca em comunicação com a sociedade, nos colocando em contato, em relação com os demais corpos. Sobre isso, pensando em Guilherme e todas as comunicações que faz acerca do que é e de como se sente, talvez nos dê uma ideia sobre suas negações bem como afirmações e nos tragam pistas como se dão os processos de construção de sua corporeidade, bem como sua identidade, tanto de gênero, como de raça, já que ambas se constroem em nossa sociedade mergulhadas nas ondas de um mar que nas horas de calma, que são de sua aceitação, mas que, não raramente, apresentam horas de turbulência, são as de rejeição, de negação.



Talvez assim podemos compreender que os diferentes movimentos que Guilherme realiza, tanto nas suas narrativas quanto em seu desenho, revelam como se vê, como se se sente, “que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo, revelem uma maneira tensa e conflituosa de ‘lidar’ com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude.” (Gomes, 2000, p.80), mas, também, do processo de atravessamento que enfrenta quanto as questões de gênero.

Percebemos suas falas como reproduções trazidas de vivências em diferentes contextos, como a família e outros grupamentos sociais a que fazem parte. Seus conceitos relacionados às construções de gênero, bem como de sua raça, parecem estar permeados de critérios morais, de valor e conseqüentemente de preconceitos imbuídos acerca destas questões. Esses critérios podem ter sido constituídos pelo ouvir de sujeitos com que se relacionaram ou se relacionam. Fazem parte dos discursos de adultos que, por conseguinte, também se fizeram pelo ouvir, conviver, nas suas experiências e vivências.

Compreendemos que, para que se se construa esses conceitos e pré-conceitos, precisamos de imbricadas redes de poder que surgem dos mais diversos espaços culturais, onde práticas que possam parecer não ter significância podem conceber sentidos “normalmente inconscientes, sobre o que é certo e o que é errado, [...] o que é igual e o que é diferente, o que é respeitoso e o que é profanação, o que é nobre e o que é indigno, o que é considerado feio e o que é bonito, entre outros.”(Gomes, 2000, p.80).

Podemos perceber isso, inclusive, nas imagens que são disponibilizadas nas publicidades e as quais as crianças têm acesso, que podem ensiná-las a perceber como são, devem ser e permanecer, as coisas na sociedade, já que, “as imagens [...] produzem conceitos ou pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de se relacionar com ele.” (Sabat, 2003, p. 150), tornando-se uma forma de, através da reprodução de padrões, regular socialmente estilos de vida, de comportamento, valorizando uns e desvalorizando outros.

Talvez seja possível, se percebermos as formas pelas quais são constituídos socialmente, não só os nossos corpos, mas também os nossos modos de vivê-los, de representá-los, experimentando não só os comportamentos, mas também os valores que nos são apresentados diariamente através das imagens e levando em consideração a potencialidade presente nelas no que diz respeito às representações de gênero e de raça que elas comportam, nos dando uma ideia de como os indivíduos podem se constituir, partindo de um modelo hegemônico que corresponde a sua inserção em um sistema que além de político, é também social, e mais, cultural, já que “Cercados [...] por imagens e à publicidade por elas veiculada, é mais uma etapa no processo de consumo, [...] não só mercadorias como também valores que estabelecem como deve ser o corpo, como devemos nos vestir, quais comportamentos valorizar.”(Sabat, 2003, p. 150).

Logo, como local de produção de significados atrelados ao consumo, a mídia também é um lugar em que são representadas culturas, estranhamentos, estigmatizações e exclusão, fazendo com que as percepções e apropriações por parte de Guilherme, possam ser consideradas como uma forma de burlar as fronteiras sociais e culturais para se considerar adequado através de suas experimentações, suas intersecções.

Gomes (2000, p. 81) explica-nos ainda que “a partir do século XV construiu-se um padrão hegemônico de beleza e proporcionalidade baseados na Europa colonial”. Baseado nesse fato, o conceito de beleza que damos aos corpos, passou por processos de tensões que envolveram categorizar, qualificar suas aparências físicas, na qual



passaram “a carregar significados ligados a atributos negativos ou positivos. Esse ideal de beleza, visto por alguns como universal, é construído socialmente num contexto histórico, cultural e político, e por isso mesmo pode ser ressignificado pelos sujeitos sociais.”, (Ibidem), operando, assim, nos modos de contestação dos indivíduos no que diz respeito às construções de suas identidades.

É dessa forma que Guilherme nos diz que, apesar de todas as *regras, normas e padrões*, há a possibilidade de uma resistência que irrompe e inscreve nas pessoas e em seus corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, as raças, e tantos outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações de poder. A escola não está isenta ou mesmo purificada dessas relações e muito menos das práticas que são legitimadas, validadas pelas ações dos adultos que ali circulam. Por isso concordamos e compreendemos que as crianças, por serem educadas por “[...] pedagogias fascistas, por mídias adultocêntricas [...], compreende-se que tais relações de poder podem e estão sendo estabelecidas entre essas crianças. Não existe contato ou lugar purificado de práticas de poder.” (Rodrigues et al, 2018, p. 422-423).

Conclusão

Esta pesquisa se constituiu, sobretudo, como uma experiência. A experiência do encontro (e desencontros) de uma professora pesquisadora com uma criança, que por sua vez, também traz a sua experiência, que é marcada por um movimento que vai na direção de uma dissidência, ou seja, na contramão de um *ideal normatizado* que tomou a infância como um tempo de sujeitos sem identidade. Uma Criança dissidente⁵, pertencente a um lugar “protegido” das experiências que somente ao adulto caberia ter e narrar e na qual, com a criação do discurso de proteção desses sujeitos da infância, em geral um discurso violento, opressor e proibitivo, silencia as experiências e narrativas desses sujeitos, tornando a infância o lugar de “quem não tem voz”, como a origem etimológica do termo sugere.

Não pensamos a infância a partir de uma concepção de ordem cronológica, um período da vida que compreendesse um ser desde o seu nascimento até a puberdade, mas como uma etapa que é rica de experiências e vivências *com* e *no* mundo em que ela vive e, embora que, ainda submetidas as tentativas de regulações, são capazes de escapar, de fugir delas, e passar a viver experimentações diferentes daquelas que lhe são atribuídas, e ousando experimentar a liberdade e uso de seus corpos da maneira que assim desejarem, permitindo dessa forma que a escola também seja um lugar de contradições, já que apesar de nela vivenciarmos práticas que silenciam, somos também incentivados por essas crianças que abrem espaços para as disputas, as lutas e resistências e aos pontos de fuga, a dialogarmos com as diferenças, o que, conseqüentemente, faz da escola um importante *lócus* produtor de conhecimento, da promoção da igualdade de direitos, que respeite o direito às *diferenças*, sem querer descaracterizá-las e, principalmente, sem usá-las para inferiorizar pessoas ou ainda produzir e alimentar o preconceito, a desigualdade.

Pensamos que, diante disso, a escola é o lugar privilegiado para encontrarmos modos de lidar com as questões relacionadas à interseccionalidade e as relações de poder presentes nas relações sociais, principalmente, a partir da potência das narrativas, que surgem nos/dos/com seus cotidianos. Tudo isso, sem se pautar nos padrões, mas sobretudo, centrando-se no respeito e na aceitação das múltiplas identidades e diferenças, libertando-se desta imagem que se criou, como um espaço de manutenção da ordem, do padrão, que reforça e reproduz uma cultura que fomenta a divisão, a



desigualdade e as relações de poder que são representadas pela hierarquia que ainda se fazem presentes em boa parte dessas instituições.

Referências

- ALVES, N. (2007). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Revista Teias, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 8 pgs. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967>>. Acesso em: 05. mar. 2019.
- BENJAMIN, W. (1985). O Narrador in: Magia e Técnica Arte e política. (Obras escolhidas v.1). Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 1. ed. Brasiliense, 197-221.
- BUTLER, J. (2018). Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CATANANTE, B. R. (2020). Se diz pardo quem não se vê como negro e isso é medo de ser ligado à escravidão. In: Danielle Valentim. Lado B. Campo Grande News. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/se-diz-pardo-quem-nao-se-ve-como-negro-e-isso-e-medo-de-ser-ligado-a-escravidao>>. Acesso em: 19. out. 2020.
- CRENSHAW, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1, p. 171-188. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 22. out. 2020.
- FOUCAULT, M. (2014). História da Sexualidade I: A Vontade de Saber. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). A importância do acto de ler, em três artigos que se completam. S. Paulo: Cortez Editora.
- GOMES, N. L. (2003). Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 19. Jun. 2020.
- HOOKS, b. (2005). Alisando o nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Gazeta de Cuba: Unión de escritores y artista de Cuba, janeiro/fevereiro. Disponível em: <https://www.academia.edu/32450165/Alisando_o_Nosso_Cabelo_BELL_HOOKS>. Acesso em: 29 out. 2019.
- JORGE DE FREITAS, C. (2019). “Tia, não aguento mais sofrer tanta humilhação”: narrativas tensionadoras de gênero nos anos iniciais. XIII, 1 f. 119: Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – Cap-UERJ, Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/?page_id=15>. Acesso em: 01. jul. 2020.
- LAROSSA, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- LOURO, G. L. (2014). Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis.
- MUNANGA, K. (2004). A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, Abr. Disponível em:



- <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20. jul. 2020.
- RODRIGUES, A. et al. (2018). Deslocamentos criancieiros, conversas transviadas: coisas da educação e de afirmação de uma vida que importa. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 407-426 maio-ago. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/499806>>. Acesso em: 02.nov. 2018.
- RUBIN, G. (2003). Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 21, pp. 1-88. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1>. Acesso em, 11. jan. 2019.
- SABAT, R. (2003). Gênero e sexualidade para o consumo. In: Louro, G. L. Corpo, gênero e sexualidade. São Paulo: Editoras vozes.
- SEPULVEDA, J. A. e SEPULVEDA, D. (2016). As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1258-1287. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29593/21846>>. acesso em: 15. jun. 2019.
- SILVA, R. G. B; BEZERRA, W. C. e QUEIROZ, S. B. (2015). Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 26(3), p. 364-372. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606 /issn.2238-6149.v26i3p364-372>>. Acesso em: 14. nov. 2019.
- SILVA, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/a_producao_social_da.htm>. Acesso em: 04. jan. 2019.

Notas

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Professora do Ensino Fundamental da SME/RJ. Pedagoga (UERJ). Psicopedagoga (UCAM). Membro dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades – NuDES – (FEBF/UERJ) e Formação em Diálogo – (GPFORMADI/CaP – UERJ). Áreas de Pesquisa: Estudos de Gênero, Gênero e Sexualidade na Escola, Interseccionalidade, Narrativas e Experiências e Cotidiano Escolar. claudyageorge@gmail.com

² Doutora em Letras – PUC-Rio. Professora Adjunta da UERJ no Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PPGEB/CAP-UERJ). Membro do Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo – GPFORMADI. Áreas de Pesquisa: Identidades de Gênero e Ensino, Formação de Professores e Ensino da Língua Materna. jonebaião@gmail.com

³ Sulear pensamentos e práticas é uma perspectiva que se anuncia no pensamento Freireano (1987) para fortalecer a construção de práticas educativas emancipatórias.

⁴ Estamos trabalhando aqui com o conceito político de raça como aponta o Movimento Negro (Gomes, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017)

⁵ Que ou o que diverge, que não concorda; que ou aquele que abandona um grupo por discordar de suas ideias e princípios.