

Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil¹

Carlos José de Moura Ciribelli¹

¹Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

Emerson Fernando Rasesa¹

¹Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

Resumo: A partir de uma perspectiva social, o conceito de sexualidade deixa de fazer referência à biologia dos corpos para se referir a processos históricos de construção da identidade. As diversas formas de vivência da sexualidade são significadas a partir dos contextos e instituições sociais. A escola é uma das instituições que promove a manutenção dos preconceitos relativos à diversidade sexual, bem como possui a potencialidade para quebrar tais preconceitos. Esse trabalho teve o objetivo de compreender como ocorrem as construções de sentido sobre a diversidade sexual no contexto da educação infantil, dividindo-se em duas etapas: a primeira realizou observações participantes nas turmas de educação infantil de uma escola da cidade de Uberlândia; e a segunda realizou rodas de conversa com as educadoras da mesma escola. Como resultados, o trabalho identificou os processos de testagem e exploração, enquanto movimentos das crianças em relação a diversidade sexual; as diferenças de sentido entre adulto e criança dadas às experiências da educação infantil; e a construção refinada do gênero, que ressalta o processo de construção da sexualidade normatizada. Por fim, conclui-se que a escola participa dos processos de aprendizagem da sexualidade, assim como pode contribuir para criar novas significações sobre a diversidade sexual, dado que ocupa um lugar privilegiado nas construções sociais.

Palavras-chave: Sexualidade, Educação Infantil, Identidade de Gênero.

Constructions of Meaning on Sexual Diversity: Another Look at Early Childhood Education

Abstract: From a social perspective, the concept of sexuality does not refer anymore to the biology of bodies and refers to historical processes of identity construction. The various forms of sexuality experiences are meant from contexts and social institutions. The school is one of the institutions that promotes the maintenance of prejudice relating to sexual diversity, but also has the potential to change these prejudices. This study aimed to understand how the construction of meaning of sexual diversity in the context of childhood education happens. It was divided into two stages: the first stage included participant observations in childhood education classrooms of a school in the city of Uberlândia; and the second comprised conversation circles with the teachers of the same school. As a result, the study identified: testing and exploration processes as movements of children to deal with sexual diversity; differences of meaning between adult and child that are given to experiences of childhood education; and refined construction of gender, which emphasizes a standardized sexuality process of construction. Finally, it is concluded that the school participates in the learning process of sexuality, and even can help to create new meanings about sexual diversity, as it occupies a privileged place in the social constructions.

Keywords: Sexuality, Child Rearing, Gender Identity.

¹ O presente artigo é o resultado de uma pesquisa realizada com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outra Mirada a la Educación Infantil

Resumen: A partir de una perspectiva social, el concepto de sexualidad deja de hacer referencia a la biología de los cuerpos para referirse a procesos históricos de construcción de la identidad. Las diversas formas de vivencia de la sexualidad se significan a partir de los contextos e instituciones sociales. La escuela es una de las instituciones que promueve el mantenimiento de los prejuicios relativos a la diversidad sexual, así como posee la potencialidad para romper tales prejuicios. Este trabajo tuvo el objetivo de comprender cómo ocurren las construcciones de sentido sobre la diversidad sexual en el contexto de la educación infantil, dividiéndose en dos etapas: la primera realizó observaciones de participantes en las clases de educación infantil de una escuela de la ciudad de Uberlândia; y la segunda realizó ruedas de conversación con las educadoras de la misma escuela. Como resultados, el trabajo identificó los procesos de prueba y exploración, en cuanto movimientos de los niños en relación a la diversidad sexual; las diferencias de sentido entre adulto y niño dadas las experiencias de la educación infantil; y la construcción refinada del género, que resalta el proceso de construcción de la sexualidad normalizada. Por último, se concluye que la escuela participa en los procesos de aprendizaje de la sexualidad, así como puede contribuir a crear nuevas significaciones sobre la diversidad sexual, dado que ocupa un lugar privilegiado en las construcciones sociales.

Palabras clave: Sexualidad, Educación Infantil, La Identidad de Género.

Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a educação infantil

Este artigo procura articular o campo da sexualidade e o campo da educação infantil a partir de uma perspectiva social. Logo, é necessário que alguns conceitos fundamentais relativos à construção da identidade, do gênero e da sexualidade sejam explorados, buscando-se entender como a escola participa desses processos e como ela pode ser promotora das desconstruções de preconceitos relacionados ao gênero e a sexualidade. Nesse sentido, faz-se importante delinear teoricamente o lugar de partida utilizado para a compreensão e a análise do corpus neste estudo.

Assim, identidade e gênero são conceitos importantes quando buscamos dialogar com os campos da sexualidade e da educação infantil. A partir desses conceitos, a sexualidade deixa de ser pensada como algo dado pela biologia dos corpos para ser associada a processos sociais de construção da identidade a partir de normas culturais de gênero. Dessa forma, pontua-se que os conceitos de identidade e de diferença são inseparáveis, mutuamente determinados e são o resultado da linguagem (Silva, 2004).

A identidade e a diferença não constituem uma essência. A identidade não é imóvel, nem tampouco é uma verdade fornecida pela natureza ou pela cultura. É, logo, uma construção, uma produção; “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação” (Silva, 2004, p. 97).

No que se trata do conceito de diferença, ele só faz sentido na relação, pois, tal como o conceito de identidade, não pré existe no sujeito, mas é relacionado a um sujeito tomando-se como referência outro. Nesse sentido, compreendendo que a posição do homem branco heterossexual de classe média urbana foi historicamente determinada como identidade referência, qualquer posição que se afaste desta identidade será construída como a diferença, como o diferente, como aquilo que destoa, que foge à regra e à norma (Louro, 2008).

A partir da noção de que existem processos de construção da identidade e da diferença, percebe-se que as relações entre identidade e diferença são relações de poder, porque são responsáveis por demarcar fronteiras, por especificar o que pertence e o que não

pertence. Elas são capazes de fornecer classificações, e com elas consequentemente advêm noções de valor, o que culmina em processos de normatização (Silva, 2004). Normatizar denota selecionar uma identidade específica em relação à qual todas as outras serão hierarquizadas e avaliadas.

Esse processo de normatização se torna mais significativo quando analisamos os conceitos de gênero e de sexualidade. Segundo Weeks (2000), o gênero refere-se às distinções sociais entre homens e mulheres; e a sexualidade consiste em um conjunto de identidades, comportamentos, crenças e relações construídas e modeladas pela história. Nesse sentido, o gênero é entendido como as diferenças construídas socialmente entre o que é considerado masculino e feminino, enquanto a sexualidade é entendida como as diversas maneiras de se experienciar prazeres e desejos, que não estão somente relacionadas a ideia do indivíduo, mas que precisam ser entendidas dentro de um contexto cultural e social (Louro, 2007; Louro, 2008).

Logo, o conceito de sexualidade vai muito além das questões biológicas relativas ao ato sexual e a obtenção do prazer físico, e passa a se relacionar com uma série de valores e regras que determinam socialmente o que é entendido como certo e errado, apropriado e inapropriado, como o que é digno e o que é indecente. Assim, as diversas expressões relacionadas à identidade de gênero e a orientação sexual, erótica e afetiva entre as pessoas, constituem a diversidade sexual (Jesus, Ramires, Unbehaum & Cvasin, 2008).

Percebe-se, pois, que os processos de normatização do gênero e da sexualidade culminam em uma compreensão binária e dualista de classificação (Woodward, 2004; Silva 2004). No caso da identidade de gênero, determina que o gênero está estritamente ligado ao sexo e especifica o que é considerado característica do feminino e do masculino. Já no caso da sexualidade, o processo de normatização adota a heterossexualidade como identidade referência, em relação a qual todas as outras e, especificamente a homossexualidade, serão avaliadas e hierarquizadas. Observa-se assim que os processos de normatização são contrários à definição de diversidade sexual estabelecida pelo presente artigo.

Tendo como plano de fundo essas determinações, pensamos a escola como uma das instituições sociais fundamentais no processo de construção do gênero e da sexualidade, quer seja pela própria tarefa

pedagógica que a motiva, como por ser um espaço de convivência importante onde as crianças desenvolvem uma variedade de papéis sociais.

Apesar dos avanços nas discussões teóricas sobre gênero e sexualidade, as escolas parecem ainda ter uma postura bastante conservadora na reprodução das normas de gênero/sexo e no controle e sanção do que foge à normatização hegemônica da construção da sexualidade. Dessa maneira, a escola torna-se uma ferramenta que impulsiona a normatização da heterossexualidade e, ainda, determina uma posição dicotômica de gênero (Cavaleiro, 2006).

De forma semelhante, Pereira (2005) investigou as concepções de gênero e sexualidade de professoras do ensino infantil e do ensino fundamental, e concluiu que apesar de o gênero retratar um conceito construído socialmente, a vivência na escola pode desempenhar um papel essencial na reprodução da ideia de que o gênero está estritamente ligado ao sexo, que é formado por um determinismo biológico.

No contexto da educação infantil, existe uma educação do corpo da criança por meio da qual se inserem limites vindos das normas sociais, o que define em seus corpos as diferenças de gênero. Essas práticas educativas ocorrem, por exemplo, quando uma professora justifica a falta de capricho do menino e reforça a meiguice da menina; ou quando promove a distribuição diferenciada dos brinquedos para as meninas e os meninos (Vianna & Finco, 2009).

No que se refere à sexualidade, pode-se argumentar que a escola normatiza a sexualidade na medida em que determina a heterossexualidade como norma e a estabelece como a forma saudável e normal de experiência da sexualidade (Carvalho & Guizzo, 2016; César, 2009). Nesse sentido, a escola funciona como uma das máquinas sociais de internalização nos sujeitos, sendo um instrumento de significação e normatização das relações de gênero, da sexualidade em geral, e da homossexualidade, especificamente.

Contudo, a escola também pode ser um espaço privilegiado para desconstruir naturalizações, visto que a ação pedagógica se dá pela linguagem (Ferrari, 2003), a qual, ao nomear o corpo, não só descreve como também constrói o que está nomeando (Louro, 2001), criando espaço para novos sentidos. Entende-se que a escola pode ser uma instituição que promove desconstruções de sentidos a respeito da sexualidade e do gênero, porque é ela, também, responsável por construir esses sentidos. Da mesma

maneira, ela pode ter um papel transformador na própria forma de pensar a identidade de gênero e a sexualidade.

Finalizando, acredita-se que a escola é um elemento primordial para combater os mecanismos que identificam na heterossexualidade a norma social, além de representar a possibilidade de construção de “novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica” (Junqueira, 2009, p. 36).

Assim, um estudo que relacione os conceitos referentes à diversidade sexual e o contexto da educação infantil funciona como instrumento para potencializar os educadores nas discussões acerca da temática da sexualidade e do gênero. É responsável por contribuir na reflexão sobre o quanto os conceitos de sexualidade e de gênero são construções sociais, ao mesmo tempo em que cria sensibilizações diante da temática da diversidade sexual. Contribui, ainda, para impulsionar os estudos da Psicologia que produzam conhecimentos coerentes com os direitos LGBT.

A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho foi compreender como ocorrem as construções de sentido sobre a diversidade sexual no contexto da educação infantil. E buscou-se, especificamente: a) apontar como as crianças participam dos processos de construção da diversidade e da diferença; b) descrever os sentidos sobre a sexualidade e o gênero utilizados pelos educadores; c) descrever como as práticas educativas promovem formas de viver o gênero e a sexualidade.

Método

O estudo² adotou uma perspectiva qualitativa, que entende a cientificidade como a capacidade de gerar zonas de sentido. A pesquisa qualitativa se separa da ideia que a ciência tradicional construiu a respeito do controle externo e entende que o processo guiado pelo pesquisador tem como principal momento significativo o próprio curso do estudo (González-Rey, 2005).

O contexto adotado na pesquisa foi uma escola de educação infantil da cidade de Uberlândia que contava com 196 alunos³. A seleção dessa escola se deveu: ao posicionamento adotado por ela diante do processo de ensino e aprendizagem, o qual estava sempre aberto a novas reflexões e a uma formação constante dos educadores; a abertura da escola para receber projetos vinculados à universidade; e a disponibilidade e o interesse demonstrados pela instituição no contato realizado pela equipe executora.

A pesquisa dividiu-se em duas etapas: 1) de observação participante na escola, sustentada numa abordagem etnográfica; e 2) de realização de rodas de conversa a serem analisadas discursivamente. Na primeira etapa, foram realizadas observações por um período de dois meses e de, em média, três horas cada uma, nas turmas de primeiro e segundo período da instituição, totalizando 12 sessões de observação. Cada turma tinha uma média de 20 crianças e as observações objetivavam acompanhar o cotidiano da instituição.

Salienta-se, pois, que a etnografia foi a abordagem organizadora da coleta de informações na primeira etapa do estudo. Segundo Sarmiento (2011), a etnografia tem como objetivo compreender a vida como ela é experienciada no seu cotidiano pelas pessoas; entende-se, aqui, que a vida pode se manifestar de diversas formas, o que afasta uma compreensão de que há critérios universais de verdade (Delgado & Müller, 2005). Nos estudos etnográficos, analisam-se os elementos simbólicos e culturais que fazem parte dos exercícios sociais; os fatores importantes para as interpretações das pessoas a respeito da vida; além de como as pessoas atribuem sentido e formatam o mundo onde estão inseridas (Delgado & Müller, 2005).

Já no que se refere à segunda etapa, foram feitas três rodas de conversa com as educadoras da escola, com participação média de 13 professoras. O objetivo desta etapa foi promover discussões sobre o tema da diversidade sexual, além de tentar perceber como os profissionais da educação infantil daquele contexto lidavam com tais assuntos. O material coletado foi analisado a partir das contribuições da análise do discurso influenciada pela perspectiva construcionista social (Potter & Wetherell, 1987; Rasera, 2013).

² Ressalta-se que a pesquisa realizada foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade na qual os pesquisadores estão alocados.

³ A instituição contava com 18 professores regentes, o que compreendia nove turmas de educação infantil, com dois educadores para cada turma. Os alunos estão matriculados em período integral, das 7h30 às 17h00, além de serem divididos por faixa etária: G1, de 1 ano e meio a 2 anos; G2, de 2 anos a 2 anos e 8 meses; G3, de 3 anos a 3 anos e meio; 1º Período, de 4 anos a 5 anos; e 2º Período, de 5 anos a 6 anos.

Rocha (2011) salienta que esse modo de análise tem como caminhos: a transcrição do material coletado, de tal maneira que esta etapa seja encarada como uma primeira reflexão e produção de sentido que favorece a análise do corpus; a leitura curiosa do material construído e do caderno de campo; a identificação de repertórios interpretativos, ou seja, dos recursos linguísticos que os sujeitos utilizam para dar sentido aos processos dos quais participam, o que facilita a categorização do material; e a identificação da maneira de se utilizar os repertórios, levando-se em conta a variabilidade dos discursos diante dos processos de interação.

Resultados e discussões

A partir do método adotado, constatamos que a construção social do conceito da sexualidade e do gênero no âmbito da educação infantil perpassa as relações que as crianças estabelecem com o contexto ao redor delas; os diferentes sentidos atribuídos por adulto e criança ao cotidiano vivido na escola; e, sobretudo, à constatação de que a conceito de gênero é construído por meio de uma composição elaborada que possui características específicas.

Testagem e exploração

O trabalho etnográfico, tal como delineado por Delgado e Müller (2005), que foi realizado na escola, possibilitou o contato com diversas situações nas quais as crianças lidam com a diferença, especificamente com a diferença relativa à diversidade sexual. De forma geral, percebeu-se que as crianças possuíam dois movimentos quando entravam em contato com o que poderia ser classificado como diferente, ou seja, com aquilo que fosse relativo à diversidade: o movimento de testagem, em que elas investigavam e testavam a diversidade, partindo de um estranhamento para chegar a uma conclusão; e o movimento de exploração, em que as crianças procuravam entender a diferença e a diversidade de uma forma exploratória, sem claras hipóteses.

É importante destacar que o processo de construção da diferença salientado por Louro (2008) está intrincado na própria constituição da diversidade e da diversidade sexual, de forma que o que é constru-

ído como sendo do âmbito da diferença já adotou de antemão uma identidade referência para se basear e em relação à qual será avaliado e hierarquizado (Silva, 2004). Quando as crianças percebiam algo que poderia ser classificado como do âmbito da diversidade ou da diferença sexual, elas procuravam entender esses elementos de duas formas distintas: ou a partir de determinada cautela e receio, o que constitui o elemento de testagem; ou a partir de muita tranquilidade e espontaneidade, o que constitui o elemento da exploração.

É evidente que tanto o movimento da testagem como o da exploração, dentro da construção da diferença (Louro, 2008), adotaram uma identidade referência para se reportar e delimitar a fronteira com a diversidade, porém o que as observações realizadas mostraram foi que a testagem está mais marcada pelo processo valorativo e investigativo do que a exploração. Conquanto, quer seja em um movimento de testar a diversidade para compreendê-la quer seja em explorá-la com tranquilidade para entendê-la, muitas vezes, as conclusões que as crianças tiram sobre o diferente ficam reféns da normatização (Silva, 2004). É importante destacar que as crianças não simplesmente reagem às normatizações sociais já existentes, mas sim participam do próprio processo de normatização, em que a possibilidade de novas interpretações menos restritivas é possível, mas o que acontece na prática, muitas vezes, é que qualquer interpretação acaba restrita ao que já foi construído pela sociedade como norma social.

No contexto etnográfico da pesquisa, o que causou o estranhamento da grande maioria das crianças que as colocou em um dos dois movimentos possíveis para entender a diversidade e a diferença, foi o fato de ter um *piercing* na minha orelha direita⁴. Nesse sentido, a partir da visão de que o pesquisador não está exterior a pesquisa, percebe-se que todo dispositivo de pesquisa é em si um dispositivo de intervenção, de transformação da realidade (Castro, 2008), de tal forma que o *piercing* passa a ser um dispositivo da própria intervenção, visto que movimentou o campo de significação das crianças, ao mesmo tempo em que altera a realidade, produzindo outras formas e possibilidades de contato.

Em dada situação, por exemplo, Letícia⁵, uma das crianças do primeiro período, conversa comigo sobre

⁴Trechos referentes ao diário de campo serão apresentados na primeira pessoa, referindo-se ao primeiro autor do artigo.

⁵Salientamos que todos os nomes de crianças e educadoras usados no artigo são fictícios, resguardando o sigilo e a ética para com os participantes.

as coisas que gosto e aquilo que não gosto. Ela, em dado instante, pergunta se gosto de coisas de mulher e eu respondo “não sei, você gosta?”. Ela começa a falar sobre outras coisas e, depois de um tempo, chega perto de mim e pergunta, “Tio, você gosta de tudo?”, e diante da minha negativa, completa: “Eu sei do que você não gosta... Você não gosta de mulher”.

É interessante o quanto a menina traça um caminho cauteloso para falar sobre a diversidade, cheio de pressuposições. Tudo começa com o estranhamento que surge ao ver um homem que usa um brinco/*piercing*, e isso deflagra, já nas crianças da educação infantil, o caráter investigativo da sexualidade. Ela procura entender a diferença na investigação, no teste, ao mesmo tempo em que tenta alocar o pesquisador dentro das normatizações sociais, indo do gênero para a sexualidade, em que um homem que usa brinco só pode ser entendido por ela caso não goste de mulher. Noutra situação, Letícia ainda investigando a diversidade, realiza uma normatização referente aos marcadores de gênero, em que o *piercing* se relaciona ao feminino, ao brincar de Barbie:

— Por que você gosta de ter... um, *piercing* no ouvido?, pergunta Letícia.

— Porque eu acho bonito, respondo.

Depois de uma pausa, ela pergunta:

— Tio, você gosta de brinquedo?

— Sim!, respondo.

— Você gosta de brincar de Barbie?, ela pergunta.

E um dos meninos responde:

— É brincadeira de menina!

Letícia, na situação acima, entende o *piercing* que tenho na orelha como da ordem do estranho, do que não encaixa, e me pergunta o porquê de usá-lo; a minha resposta parece não ser suficiente quando ela continua após a pausa perguntando do que gosto e sugerindo uma brincadeira que eu poderia gostar, brincadeira que logo em seguida foi delimitada pelos meninos como feminina. Nesse exemplo, fica claro o quanto as crianças falam sobre a diversidade e sobre aquilo que vai sendo construído como pertencente ao âmbito do diferente, ao mesmo tempo, em que vão normatizando tal diversidade para conseguir entendê-la. Todavia, no caso, fala-se de forma receosa,

como que tentando não ofender, mas procurando compreender o que é aquilo que desvia dos marcadores de gênero e da sexualidade.

Tendo as explanações de Louro (2009) acerca da heteronormatividade como norte, pode-se colocar que viver em uma sociedade heteronormativa estabelece a necessidade de investigação de toda sexualidade que possa ser percebida ocupando o oposto da heterossexualidade, o que cria uma sociedade em que as pessoas procuram concluir sobre toda sexualidade alheia aos padrões sexuais e de gênero ditos tradicionais. Não existe, por exemplo, sondagens e testagens para as causas da heterossexualidade e para os motivos de sua existência, mas o que perpetua é uma investigação diária sobre as sexualidades que ocupam lugares duvidosos sobre a linha causal sexo-gênero-sexualidade (Louro, 2009), o que fica explícito no movimento de Letícia.

Em outra situação, retirada do diário de campo, fica visível outra forma de lidar com o diferente:

[...] quando os meninos descobriram que eu tinha um *piercing* na orelha, a primeira pergunta que veio foi “por que você usa brinco, tio?”; e em seguida “você é gay, tio?”, “gay que usa brinco né, tio?”. Toda a questão ficou relacionada à ligação feita entre ser gay e usar brinco. Em determinado momento, pergunto para eles “o que gay faz?” e alguns me responderam que gay “beija na boca de outro homem”.

No caso, percebe-se também a existência dos processos de normatização (Silva, 2004), tal como fica evidente a construção de uma ligação entre o gênero e a sexualidade, visível na relação entre o “*piercing*” e o “gay” que beija na boca de outro homem. Contudo, é também perceptível o quanto neste caso as crianças conversam sobre os sentidos ligados à diversidade sexual com muita tranquilidade; elas não têm medo de ofender e não precisam investigar o diferente, apenas o exploram. Elas perguntam, respondem, citam exemplos e falam sobre esses sentidos sem grandes rodeios ou constrangimentos.

O encontro com as crianças na educação infantil mostra como esse contexto permeia as construções de sentido sobre a diversidade sexual, há crianças que conversam sobre as questões da diversidade com muita espontaneidade, outras que já atribuíram o sentido da cautela ao investigar essa diversidade e

outras, ainda, que nos contam sobre as construções do gênero e da sexualidade. As crianças vão atribuindo sentido ao que está a sua volta por meio da experiência, mas por meio de uma experiência social.

De acordo com Brah (2006), um dos mais poderosos *insights* do feminismo refere-se a noção de que a experiência não é um dado que resulta de uma realidade pré-determinada, mas é uma construção cultural. Nesse quesito, de acordo com a autora, abandona-se a ideia de um sujeito constituído que tem experiências para a aceção de que a experiência é o lugar da formação do sujeito. A autora diz:

“experiência” é um processo de significação que é a condição mesma para a constituição daquilo a que chamamos “realidade”. Donde a necessidade de re-enfatizar uma noção de experiência não como diretriz imediata para a “verdade” mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólica como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado (p. 330).

Dessa forma, entendendo a experiência como um processo relacional dentro do qual o sujeito atribui sentido ao que está ao seu redor, a educação infantil passa a ser entendida como um contexto no qual as crianças exercem a prática de atribuir sentido ao que acontece com elas e com os outros a partir das relações nas quais estão inseridas, formando experiências e, com isso, maneiras de se colocar no mundo.

Logo, a formação do sujeito está relacionada com múltiplos campos de significação, nos quais o “eu” “adquire significado em relações socioeconômicas e culturais no mesmo momento em que atribui significado dando sentido a essas relações na vida cotidiana” (Brah, 2006, p. 362). Em outras palavras, uma criança constitui-se enquanto sujeito a partir de suas experiências, em que atribui sentido ao mundo. As crianças criam sentidos relativos ao dualismo de gênero quando as relações que possuem com seus pais, professores e familiares, por exemplo, legitimam os marcadores de gênero.

Assim, entendendo a experiência como o lugar de construção social do sujeito, pode-se salientar que Letícia tem na sua relação comigo e em nossas conversas certas experiências nas quais atribui sentidos para o mundo, ao mesmo tempo em que demonstra as possibilidades de sentidos que são socialmente permitidas, isto é, de um homem que usa brinco/*pier-*

cing ter que ser gay ou de um homem que usa brinco/*piercing* ter que ser feminino, ter que gostar de coisas de mulher, de Barbie. Essa relação não só mostra o movimento de normatizar a diferença para suportá-la, mas também aponta a experiência como uma forma possível de ampliar os campos de significação para que novos sentidos sejam construídos.

Portanto, a escola, para além do papel de democratizar o conhecimento, possui a responsabilidade de compreender que a experiência é o lugar de formação do sujeito, e que são pelas experiências que as crianças constroem sentidos para o mundo, não só no que se refere à diversidade sexual, mas em relação a todos os elementos sociais, de tal maneira, que esses sentidos podem ser mais ou menos contribuintes para a igualdade de direitos, além de valorizarem ou não os discursos normativos sobre a vida e a sexualidade.

Diferenças de sentido entre adulto e criança

- Tio, quem usa dois brincos é gay?, pergunta Paulo.
- Ué, o que você acha?, pergunto.
- Eu acho que é!
- E?
- Meu pai usa dois brincos, conclui ele.

Tal como é apontado por Delgado e Müller (2005), as crianças dão significados para o mundo no qual estão inseridas de uma forma específica relacionada ao mundo infantil, ou seja, a partir de uma lógica própria que é diferente da lógica do adulto. Nesse sentido, pode-se apontar que as relações entre crianças e adultos estão mergulhadas em um contínuo de significações que partem de lógicas diferentes para uns e outros. Muitas vezes, no cotidiano escolar, os educadores atribuem sentidos para as brincadeiras, conversas e brigas entre crianças que são legítimos entre adultos, mas que não levam em consideração o fato da criança ter 15, 20, 30 anos a menos que eles.

As significações adultas sobre o mundo infantil, na maioria das vezes, apagam o caráter de testagem/exploração das crianças para com a diferença. Essas significações empobrecem e desvalorizam os sentidos que a própria criança cria para o mundo e, em outro âmbito, podem delimitar o dinamismo de sentidos possíveis para interpretá-lo. Desta forma,

pode-se pontuar que “a infância é falada na voz do adulto e de acordo com o seu pensar” (Camargo & Ribeiro, 1999, p. 34).

Paulo me pergunta com muita espontaneidade sobre se usar dois brincos faz de alguém “gay”, mas é interessante que o sentido que atribuímos para a mesma palavra parece ser diferente. Eu, enquanto adulto, significo a palavra “gay” como ligada a sexualidade, todavia, podemos pensar que Paulo, como criança, não atribui esse mesmo sentido para a palavra, o que parece confirmar a sua última colocação no diálogo. A situação seguinte exemplifica esse ponto:

Guilherme abraça Mel e diz que ela está grávida. Minutos depois, ambos me contam que são namorados. Pergunto:

- Mas o que é ser namorado?
- Casar!, Guilherme responde.

Rodrigo, que está por perto, também responde a pergunta:

- Ver se você está com diarreia, dor de barriga.
- É isso que é namorar?, pergunto.
- É!, conclui ele.

Novamente, estamos imersos em uma confusão de sentidos que são atribuídos de forma diversa tanto por mim como por cada uma das crianças. Guilherme diz que namorar é casar, ele não ressalta nada relativo a sexualidade ou ao prazer quando responde; já para Rodrigo, namorar é relativo a observar se alguém está com dor de barriga. São ambos sentidos diferentes e, independentemente de quais foram as relações que propiciaram a sua significação, são sentidos dessexualizados, ou seja, as crianças não relacionam a sexualidade ao “namorar”.

Conquanto, a experiência etnográfica nesse contexto vem contar que o infantil tem mais sentidos dessexualizados do que o contrário, de tal forma que as crianças não demonstram estarem sexualizadas no que dizem e fazem, mas sim que, muitas vezes, são os educadores, os adultos no geral, que sexualizam a criança no cotidiano da educação infantil. Percebe-se, pois, que o dia-a-dia na educação infantil está marcado por essa diferença, principalmente no que se refere as brincadeiras sexuais.

Segundo Ribeiro (2006), as brincadeiras sexuais são as formas lúdicas adotadas pelas crianças para

lidar com seus corpos e com o dos outros, nas quais há representações de sexualidade influenciadas por concepções de gênero. Nesse sentido, relacionando o conceito explanado pela autora com o contexto da educação infantil, poderia-se pontuar que neste contexto essas brincadeiras sexuais são exclamadas, estranhadas, mal vistas, além de serem interpretadas tendo como referencial os comportamentos sexuais adultos. Tais brincadeiras aparecem sempre nas histórias das educadoras, porém, como resultado de preocupações, receios, confusões e não entendimentos. A análise discursiva das rodas de conversa exemplifica diversas dessas situações, como, por exemplo, na história contada por Luciana em um dos encontros:

A menina estava brincando de boneca com a colega... De repente, chamou ela em um canto [...] Eu achei, até então, tinha achado normal, elas estavam sentadinhas brincando... De repente, uma outra veio e falou, “Tia, olha lá o que a fulana está fazendo com a outra”. Elas estavam uma em cima da outra [...]. Menina e a menina. Uma em cima da outra, e a que estava em cima estava chupando os peitos da outra. [...] Aí, eu perguntei, assim, assustada, “O que que você está fazendo?”

Essa situação é uma brincadeira sexual, porque as crianças estão envoltas em um meio lúdico, pois, uma brincadeira, lidando com o corpo uma da outra, mas, ao mesmo tempo, gerando representações sociais de sexualidade que são delimitadas por marcadores de gênero. Quando Luciana conta a situação é evidente que ela classifica o momento como um contato sexual, ligado a sexualidade, daí o susto de serem duas meninas e, do mesmo modo, assinala o desvio dos marcadores de gênero justamente no mesmo fato. As palavras “de repente”, “normal”, “peitos” e “assustada” denotam o ponto de partida da educadora para interpretar e significar a situação como digna de preocupação. Nesse processo, o adulto significa as brincadeiras sexuais das crianças como equiparadas à sexualidade adulta, e passa do receio ao excesso:

A nossa situação que foi escolhida foi da Beatriz também. Da sensualidade dela. Igual, esses últimos tempos, agora, ela já estava, assim, tirando a roupa e se insinuando para os meninos, que tem... Os meninos da nossa turma... Eles têm de... Eles têm quatro anos, mas parece que eles

já tem é 15. E aí ficava... E ela tem o corpo bem bonito mesmo... Ela é uma morena, ela é bonita. E ela parece que já sabe disso, que ela tem bundinha, barriguinha sarada. Então, ela ia... Toda hora, ela queria trocar de roupa. Aí, ela vai tira a roupa, toda assim, tipo fazendo um *strip-tease*... E os... Vitor, Michel e o Luiz... Mais era o Vitor e o Michel... Ficava doidinho, assim, babando. Aí, foi uma situação que, assim, é uma menina que... Igual eu falei... Aonde ela passar...

Maria conta a situação que o grupo dela escolheu para compartilhar com o grupo grande em uma das rodas de conversa marcando a fala com um discurso exacerbado, no qual as palavras “sensualidade”, “insinuando”, “morena”, “*strip-tease*”, “doidinho” e “babando” fazem muito sentido quando compartilhadas entre adultos. O que, porém, não fica em evidência é que o assunto da conversa é uma criança, que exerce outras maneiras de significar o mundo, formas impulsionadas não pela lógica do adulto, mas pelo mundo infantil, que é marcado de forma peculiar pela ludicidade e pela fantasia (Sarmiento, 2004).

Por fim, valendo-se do contato com as crianças e com os educadores, é possível concluir que nas diferenças de significação entre os adultos e as crianças ocorre, na maioria das vezes, a sexualização das crianças pelos adultos, de tal forma que os educadores oferecem para as crianças os modelos possíveis de sentidos que podem ser atribuídos para as situações relativas a diversidade sexual e de gênero em um contínuo do que é imposto como permitido ou não pela sociedade.

Construção refinada do gênero

- Homem não pode brincar com coisa de mulher, diz Guilherme.
- Por quê? Quem te falou isso?, pergunto.
- Ninguém. Eu aprendi, Guilherme responde.

A partir de um ponto de vista social, os aspectos relativos à sexualidade e ao gênero que anteriormente eram relacionados ao sujeito, tal como o possuidor de uma essência que o definiria, passam a ser entendidos em uma complexa rede de interações e discursos sociais que criam definições e que justificam formas dos indivíduos estarem no mundo (DeLamater & Hyde, 1998; Weeks, 2000). A partir disso, ao dizer construção

refinada do gênero, ressalta-se o processo exímio, complexo, bem-feito, artesanal e elegante da construção do gênero, que possui diversas características, como não ter autor, não ser facilmente perceptível, ser permanente, vigilante e coercitivo, e abrangente.

Na situação anterior, é evidente que Guilherme faz uso de um discurso social que define o que é ser homem e, concomitantemente, o que é ser mulher; porém quando pergunto de onde ele tirou essa ideia, a resposta de Guilherme indica um processo de não autoria ligado a construção do gênero que, em uma compreensão rápida, pode passar por natural, essencial.

O essencialismo é a ideia de que existe uma essência nas pessoas que “transcenderia limites históricos e culturais” (Brah, 2006, p. 331). Nesse sentido, as correntes contrárias ao essencialismo salientam que os fenômenos não são essenciais, mas socialmente construídos (DeLamater & Hyde, 1998); assim, por exemplo, “o significado de ser mulher – biológica, social, cultural e psicologicamente – é considerado uma variável histórica” (Brah, 2006, p. 343). Portanto, Guilherme está inserido em um jogo de definições, no qual passa a ser natural o dualismo de gênero ao ponto de ele responder que ninguém lhe disse o porquê do homem não poder brincar com coisa de mulher, e que simplesmente “aprendeu”. O gênero é definido a partir de uma não autoria e o que passa a ser problematizado nas compreensões sociais é justamente esse “aprender”, não como o resultado de uma essência humana particular, mas antes um processo relacional, dinâmico, no qual sujeito e discurso delimitam sentidos para o mundo.

As análises do discurso realizadas a partir das rodas de conversa demonstraram que os discursos sociais que regulam e determinam as posições de gênero, construídos de forma elegante para não permitir o desvio, em um movimento de cristalização deixam de ser percebidos. Como nos lembra Louro (2008), a norma é capaz de se naturalizar, na medida em que está em toda parte, fazendo referência a todas as pessoas. Nesse sentido, por exemplo, ao serem inquiridas na roda de conversa sobre se a escola produz homens e mulheres ao pintar um dos banheiros do pátio de rosa e outro de azul, uma das educadoras responde: “Aquilo lá é só estética”. O interessante é que não fica perceptível para ela que a estética é discursiva, ou seja, que ao pintar um banheiro de rosa e outro de azul há, na escola, a materialização de um

discurso que pontua a diferença como natural e que vai impetrar as escolhas das crianças. Como demonstra a fala de Luciana em uma das rodas de conversa:

E esses dias aqui, eu passei por esse momento... O banheiro da sala estava ocupado, aí a criança queria usar o banheiro no lá de fora. Eu falei, “Pode ir”. Ele falou, “Tia, eu não vou! Porque o azul está ocupado”. “Vai no outro” [ela disse], “Não vou no rosa, o rosa é de menina e o azul é de menino” [ele disse]. Então, assim, vem de casa, entendeu? Essas coisas vêm de casa, não adianta a gente... Tentar trabalhar, tentar fazer alguma coisa... A gente passa aqui na escola, chega em casa, o pai ou a mãe passa totalmente diferente, entendeu?

Luciana salienta que a escola não tem participação na construção do gênero, uma vez que, enquanto educadora, verbaliza e ao mesmo tempo permite a entrada da criança no banheiro rosa. Por outro lado, não fica claro para a educadora que a presença de dois banheiros, em relação aos quais as crianças confirmam o dualismo de gênero, faz parte da própria construção do gênero, tal como conceituado por Weeks (2000). E ela ressalta, ainda, o responsável por marcar essa diferenciação como a família, e não a escola, de tal forma que não há nada que a escola possa fazer a respeito. Do ponto de vista discursivo, a própria resposta “Pode ir” de Luciana já amplia o campo de significação da criança, uma vez que cria novas possibilidades relacionais de atribuir sentido; por outro lado, a escola, como instituição, torna-se cúmplice dos discursos dualistas de gênero quando divide o banheiro em dois e os pinta de rosa e azul.

Para que a construção social da diferenciação de gênero seja bem estabelecida faz-se necessário o pressuposto de um modelo tradicional de gênero que permeie as relações entre as pessoas, funcionando como um discurso que normatiza os encontros entre os sujeitos dentro de processos de normatização (Silva, 2004). Logo, a construção social do gênero perpassa de forma permanente as relações, ou seja, está presente todo o tempo nas interações entre os sujeitos e, dentro do cotidiano escolar, é vivida nas relações entre as crianças e os familiares, as crianças e as educadoras, assim como entre as crianças e eu, como demonstra uma conversa que tive com Anna:

— Tio, acho melhor você tirar esse brinco, ela diz.
— Por quê?, pergunto.
— Porque esse brinco é de mulherzinha, ela conclui.

Essa conversa ressalta o caráter vigilante e coercitivo da construção refinada do gênero, uma vez que começa a partir de um pressuposto adotado por Anna para iniciá-la, o de que homens não podem usar brinco. Mesmo que ela não note a diferença entre um brinco e um *piercing*, é a estranheza da circunstância que permite o diálogo, no qual Anna procura entender a situação; aconselha-me a voltar para o padrão; e explica o motivo do conselho usando um representante discursivo, “mulherzinha”, que forma a coerção.

Anna não usa a palavra “menina” e não usa a palavra “mulher”, usa “mulherzinha”; ela não só marca a diferença, como faz uma desqualificação pelo diminutivo ao usar o “inha” na formação da palavra, o que reflete tanto o lugar social ocupado por aqueles que não seguem os marcadores de gênero como o lugar social que a mulher ocupa na sociedade. A fala de Clarice, em uma das rodas de conversa, ressalta essa posição:

O João... Ele é muito machão, assim... Pela idade, a gente não... Por que que ele pensa assim? E o outro, o Rafael, estava brincando com roupa de mulher [...] Roupa de mulher, olha ele passando maquiagem... E fiquei olhando... E o João ficou observando também... “Não, você está virando mulherzinha, nós não quer você não, você não é homem” [disse João].

Essa fala evidencia como a desqualificação pelo diminutivo é feita entre as crianças. João diz que Rafael não é mais homem, mas também não diz que ele é mulher, diz, ao contrário, que Rafael é “mulherzinha”, e já em seguida oferece uma consequência, uma punição, para o fato dele vestir roupa de mulher, “nós não quer você não”. Antes que se possa pensar que o uso do diminutivo faz referência à criança em si, como uma relação entre a forma como as crianças falam no cotidiano e o tamanho da criança de fato, ou seja, de sua pequenez; a conversa que tenho com Guilherme quando ele descobre que o que uso é um *piercing* e não um brinco conta de um outro lugar:

— Por que você usa *piercing*? Guilherme pergunta.

- Por que você acha?, pergunto.
- Porque você é gayzinho, é isso?
- Eu acho que uso porque é bonito, não é bonito?
- É... É bonito.

O diminutivo é usado nessa conversa não como uma maneira delicada da criança falar sobre o mundo, mas enquanto uma forma de diminuir o representante do desvio, o “gayzinho”. De fato, talvez as crianças não articulem nenhuma definição para a palavra “gay”, porém, mesmo nesse caso, elas já atuam em um discurso normatizador que hierarquiza o normal e o anormal. Dessa forma, pode-se pontuar que os processos de estabelecimento “de uma prática sexual como normal (e, então, como a prática a ser compulsoriamente adotada por todos) e de outras práticas como desviantes ou anormais dão-se, como sabemos, em meio e por meio de jogos de poder” (Louro, 2007, p. 215-216).

Além disso, como a intenção do trabalho etnográfico era estar em contato com as crianças em diversos contextos, foram realizadas observações tanto em salas de aulas, como no parquinho, no pátio, em festinhas de aniversário e nos demais ambientes que a escola poderia compor. As observações feitas em ambientes mais livres, nos quais as crianças poderiam brincar mais à vontade, sem se preocuparem com os limites concretos das paredes da sala de aula, suscitaram um ponto interessante no que se relaciona à construção refinada do gênero, que é o perigo do pátio funcionar como uma forma de legitimar o essencialismo de gênero.

Nesse sentido, no que se refere à abrangência da construção refinada do gênero, percebe-se que as distinções de gênero aparecem na maneira como as crianças se apresentam no pátio, uma vez que, dentro do espaço físico, meninas e meninos posicionam-se e escolhem atividades que confirmam os marcadores de gênero. Exemplos são as brincadeiras no balanço, em que os meninos sempre balançam mais alto do que as meninas, ao ponto de avisarem, “você não vão conseguir subir”, quando uma delas decide balançar mais alto do que balançava antes.

Esse processo de construção da diferenciação entre os gêneros aparecia tanto em relação ao fato das brigas físicas sempre ocorrerem entre os meninos, como quando ficava perceptível que os meninos se colocavam mais curiosos que as meninas, visto que eram sempre eles os que pegavam escondido objetos

que não podiam manusear, tal como a cola quente, por exemplo. Eram, ainda, os meninos, os únicos que ficavam pendurados de cabeça para baixo no escorregador e os que passavam mais tempo brincando com atividades físicas.

As meninas, ao contrário, raramente estavam envolvidas em qualquer situação que fosse entendida pelos educadores como arriscada, além de brincarem com frequência de boneca, com o fogão e com a casinha. Nos moldes em que DeLamater e Hyde (1998) conceituaram o essencialismo, ressalta-se que há o perigo de uma interpretação que tenda a confirmar uma suposta essência relativa aos marcadores de gênero quando as crianças realizam atividades em espaços abertos ou simplesmente quando estão brincando no pátio sem serem conduzidas pelos educadores.

A partir da suposta comprovação do dualismo de gênero, as interpretações podem ser conduzidas em direção a uma noção de que o pátio confirma a existência de um gênero essencialista que se revela ali. É interessante como essas interações vão sendo costuradas e acabam por demarcar o que passa a ser considerado natural nas crianças, em um movimento no qual os gêneros são alocados de um lado ou de outro. Todavia, tendo como base uma compreensão social (DeLamater & Hyde, 1998; Weeks, 2000), pontua-se que tais interpretações essencialistas não levam em consideração as questões sociais e discursivas do processo de construção do gênero e da sexualidade, no qual as crianças não estão confirmando a essência interior ao indivíduo, mas sim estão performando (Butler, 2000; Salih, 2012), repetindo, atualizando e confirmando um discurso social de normatização.

Por fim, também no que se refere à abrangência da construção refinada do gênero, ressalta-se que tal construção afeta inclusive as fantasias infantis (Sarmiento, 2004). O discurso normatizador condena o campo da fantasia da criança aos marcadores de gênero, e as meninas não mais brincam que são “pais”, “avôs” ou super-heróis masculinos, como o Superman ou o Batman, e só aparecem como “princesas” e “mães”. O mesmo acontece com os meninos, que precisam de justificativas convincentes para fantasiar serem algo que esteja relacionado ao gênero feminino. A situação a seguir, extraída do diário de campo, na qual um menino, Neto, pergunta a sua colega, Juliana, se poderia usar as asas de fada que ela trouxera de casa, ilustra esse ponto de vista:

Neto pergunta para Juliana se pode usar suas asas, asas cor-de-rosa com brilho, de colocar nas costas, e ela concorda. Depois Neto diz para Diana [a educadora]: “tia, ela deixou eu brincar”. Instantes depois, ouço Diana dizer “é, de borboleta” se referendo às asas. Mais tarde, Thiago, percebendo a situação, pergunta para Diana: “queria saber se existe fado, o marido da fada?”. Nesse momento, ela não presta atenção e não responde. [...] Ele insiste na pergunta: “queria saber se existe fado para ser o namorada da fada?”; e Diana responde calma: “Ah, deve existir”.

Mesmo que a fantasia traga um elemento importante que é poder fazer referência ao contrário do real, ou seja, de você poder se fantasiar de algo que não é, essa ideia não se mantém quando se trata do gênero e da sexualidade. Ambos elementos delimitam as fantasias das crianças, de tal forma que o fantasiar só pode acontecer dentro dos marcadores sociais de normalidade. Conquanto, caso haja exceção, e mesmo que a criança seja lembrada e questionada pelos colegas e pelos adultos sobre o lugar que deve ocupar enquanto pertencente a um gênero ou outro, a criança precisa ser salva do desvio, mesmo que pela justificativa da existência de um “fado”.

Nesse quesito, a normatização da sexualidade e do gênero altera, constitui, transforma e enrijece as fantasias das crianças. Ao passo que uma menina, por exemplo, poderia pegar um canudinho e fingir que é uma cobra que está correndo atrás dela, mas, o que acontece geralmente, é que use o objeto para fingir que é uma maquiagem. No fim, a normatização da sexualidade e do gênero restringe, delimita e diminui o repertório de fantasias das crianças.

Considerações finais

Tanto o contato etnográfico realizado por meio das observações na escola como as rodas de conversas feitas com as educadoras, foram possibilidades ímpares de estudar a educação infantil como propulsora das construções de sentido sobre o gênero e a sexualidade. O ambiente da educação infantil é um

dos contextos que proporcionam às crianças contato com o mundo, que criam e sustentam experiências em relação as quais são elaboradas maneiras diversas de significação, de tal forma que as interpretações para o mundo vão sendo construídas e alteradas nessa dinâmica de formação de sentido.

As seções discutidas nesse artigo objetivam delinear os processos de aprendizagem da sexualidade e do gênero e as formas como as crianças e os educadores participam, respondem e vivenciam esses processos dentro do contexto escolar. As brincadeiras, as intervenções das educadoras, as posições pedagógicas da escola, a relação com os pais, os contextos da instituição, dentre tantos outros aspectos, são todos elementos componentes da aprendizagem da sexualidade e do gênero.

Nesse sentido, ao colocar a experiência como local de formação do sujeito (Brah, 2006), pode-se concluir que a escola ocupa um lugar privilegiado nas construções sociais, vide que são lá que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Pontuações sobre a construção refinada do gênero, sobre as diferenças de sentido existentes entre adultos e crianças e a distância entre a exploração e a testagem, são exemplos de como as formações sociais sobre o gênero e a sexualidade ganham contorno nas instituições sociais.

Por outro lado, à escola, são possíveis dois caminhos, ou a instituição participa dos discursos normatizadores e contribui para que sentidos e significações rígidas e cristalizadas sejam construídas sobre o gênero e a sexualidade ou ela se compromete e assume a responsabilidade de criar novas significações sobre a diversidade sexual, não só dessexualizando as brincadeiras das crianças, mas também criando espaços nos quais os professores/educadores possam discutir e refletir sobre a diversidade.

É, pois, a escola, um dos palcos para as construções da diversidade sexual e, dessa forma, discutir a escola a partir das maneiras como ela ocupa esse lugar é fundamental, de tal forma que as desconstruções dos marcadores de gênero e da sexualidade normativa podem ganhar potência para a criação de direitos humanos para uma sociedade menos preconceituosa.

Referências

Brah, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, (26), 329-376. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>

- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: Sobre os limites discursivos do “sexo”. In: G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 151-166). (2a ed., T. T. Silva, Trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Camargo, A. M. F., & Ribeiro, C. (1999). Sexualidades e Infâncias. In: A. M. F. Camargo, C. Ribeiro, & U. F. Araújo (Coord.), *Sexualidade(s) e infância(s): A sexualidade como um tema transversal* (pp. 17-38). São Paulo, SP: Moderna.
- Carvalho, R. S., & Guizzo, B. S. (2016). Políticas curriculares de educação infantil: Um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 25(45), 191-201. <https://doi.org/10.21879/faeba2358-0194.2016.v25.n45.p%25p>
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: Pesquisando com crianças e jovens. In: L. R. Castro, & V. L. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro, RJ: Trarepa.
- Cavaleiro, M. C. (2006). A Escola em movimento: Feminilidades homossexuais, identidades, pertencimento e exclusão. In: *Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu, MG: Anped. Recuperado de http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/GT03-2589--Int_0.pdf
- César, M. R. A. (2009). Gênero, sexualidade e educação: Notas para uma “Epistemologia”. *Educar em Revista*, (35), 37-51. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300004>
- DeLamater, J. D., & Hyde, J. S. (1998). Essentialism vs. social constructionism in the study of human sexuality. *The Journal of Sex Research*, 35(1), 10-18. <https://doi.org/10.1080/00224499809551913>
- Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2005). Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 161-179. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000200009>
- Ferrari, A. (2003). “Esses alunos desumanos”: A construção das identidades homossexuais na escola. *Educação e Realidade*, 1(28), 87-111.
- González-Rey, F. (2005). Diferentes momentos do processo de pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In: F. González-Rey, *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação* (pp. 79-113). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.
- Jesus, B., Ramires, L., Unbehaum, S., & Cvasin, S. (2008). Gênero e sexualidade sob a ótica da diversidade sexual. In: B. Jesus, L. Ramires, S. Unbehaum, & S. Cvasin, *Diversidade sexual na escola: Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens* (pp. 29-38). (Ed. especial, revisada e ampliada). São Paulo, SP: ECOS – Comunicação em Sexualidade.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: Um problema de todos. In: R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 13-51). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Louro, G. L. (2001). Teoria queer: Uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, 9(2), 541-553. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>
- Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: Das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, (46), 201-218. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: Pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>
- Louro, G. L. (2009). Heteronormatividade e homofobia. In: R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas* (pp. 85-93). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Londres: Sage.
- Pereira, M. R. A. (2005). *Nas malhas da diferença: Nuanças de gênero na educação de crianças*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Rasera, E. F. (2013). A Psicologia discursiva nos estudos em psicologia social e saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(3), 815-834
- Ribeiro, J. S. B. (2006). Brincadeiras de meninos e meninas: Socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, (26), 145-168.
- Rocha, R. M. G. (2011). *Entre o estranho e o afeto: Construção de sentidos sobre as relações de amizade entre travestis* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

- Salih, S. (2012) *Judith Butler e a Teoria Queer*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: M. J. Sarmento, & A. B. Cerisara (Orgs), *Crianças e miúdos: Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmento, M. J. (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In: N. Zago, M. P. Carvalho, & R. A. T. Vilela (Orgs.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp. 137-179). (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Silva, T. T. (2004). A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na educação infantil: Uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, (33), 265-283. <https://doi.org/10.1590/S0104-8333200900020001>
- Weeks, J. (2000). O Corpo e a sexualidade. In: G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 35- 83). (2a ed., T. T. Silva, Trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Woodward, K. (2004). Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Carlos José de Moura Ciribelli

Psicólogo e Mestrando do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG. Brasil.

E-mail: carlosciribelli@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2451-552X>

Emerson Fernando Rasera

Psicólogo e Docente do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG. Brasil.

E-mail: emersonrasera@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6289-2313>

Endereço para envio de correspondência:

Avenida Pará, 1720, bloco 2C, Sala 2C47. Uberlândia – MG. Brasil. CEP: 38405-320.

Recebido 09/02/2017

Reformulado 24/07/2018

Aceito 17/09/2018

Received 02/09/2017

Reformulated 07/24/2018

Approved 09/17/2018

Recibido 09/02/2017

Reformulado 24/07/2018

Aceptado 17/09/2018

Como citar: Ciribelli, C. J. M., Raserá, E. F. (2019). Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>

How to cite: Ciribelli, C. J. M., Raserá, E. F. (2019). Constructions of Meaning on Sexual Diversity: Another Look at Early Childhood Education. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>

Cómo citar: Ciribelli, C. J. M., Raserá, E. F. (2019). Construcciones de Sentido sobre la Diversidad Sexual: Otra Mirada a la Educación Infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>