



***O QUE AS CORES (NÃO) DIZEM SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE?  
INFÂNCIAS, IMAGENS E EDUCAÇÃO<sup>1</sup>***

***¿QUÉ (NO) DICEN LOS COLORES SOBRE EL GÉNERO Y  
LA SEXUALIDAD? INFANCIA, IMÁGENES Y EDUCACIÓN***

***WHAT DO COLORS (NOT) SAY ABOUT GENDER AND SEXUALITY?  
CHILDHOOD, IMAGES AND EDUCATION***

*João Paulo Baliscai<sup>2</sup>*

*Gabriela Narumi Inoue<sup>3</sup>*

**RESUMO**

Neste artigo, intenta-se problematizar de que maneiras as construções de gênero e a sexualidade interpelam os artefatos culturais destinados às infâncias e à Educação Infantil, sobretudo no tocante às cores. Utiliza-se da metodologia da pesquisa bibliográfica e debruça-se sobre os aspectos conceituais, históricos e políticos do gênero e da sexualidade, formulados pelos Estudos de Gênero. Também se evidenciam os atravessamentos que gênero e sexualidade promovem nos corpos e, ao mesmo tempo, as resistências que os corpos podem manifestar a tais forças. Por conseguinte, relaciona construção de gênero e sexualidade aos universos e artefatos endereçados às infâncias, recorrendo às bibliografias referentes à temática e aos documentos afetos à Educação Infantil. Compreende-se que as construções de gênero e sexualidade são engendradas social, histórico e culturalmente às infâncias, antes mesmo do nascimento do indivíduo; e delimitam as atuações de masculinidade e feminilidade conforme normatizações específicas, principalmente pelas cores azul e rosa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Gênero. Sexualidade. Cores.

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, processo nº 1713/2020.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com estudos na Universitat de Barcelona, Espanha. É artista visual, professor no curso de Artes Visuais na UEM e coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI.

<sup>3</sup> Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (2022). Artista visual com produções que deslocam entre diversas linguagens, desde as formas análogas até audiovisuais.

## RESUMEN

En este artículo, tratamos de discutir las formas en que las construcciones de género y sexualidad desafían los artefactos culturales para la infancia y el jardín de infancia, especialmente con respecto a los colores. Enfoca en los aspectos conceptuales, históricos y políticos del género y la sexualidad, formulados por los Estudios de Género. También se evidencian los cruces que el género y la sexualidad promueven en los cuerpos y, al mismo tiempo, la resistencia que los cuerpos pueden manifestar a tales fuerzas. Por tanto, relaciona la construcción de género y sexualidad con los universos y artefactos dirigidos a la infancia, utilizando bibliografías referentes al tema y documentos relacionados con la Educación Infantil. Entiende que las construcciones de género y sexualidad se engendran social, histórica y culturalmente en la infancia, incluso antes del nacimiento del individuo; y delimitar las acciones de masculinidad y feminidad según normas específicas, principalmente por los colores azul y rosa.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación Infantil. Género. Sexualidad. Colores.

## ABSTRACT

In this article, we try to discuss the ways in which the constructions of gender and sexuality challenge cultural artifacts for childhood and Kindergarten, especially with regard to colors. To this end, it focuses on the conceptual, historical and political aspects of gender and sexuality, formulated by Gender Studies. The crossings that gender and sexuality promote in bodies are also evidenced, and, at the same time, the resistance that bodies can manifest to such forces. It relates the construction of gender and sexuality to the universes and artifacts addressed to childhood, using bibliographies referring to the theme and documents related to Early Childhood Education. It is understood that the constructions of gender and sexuality are socially, historically and culturally engendered in childhood, even before the birth of the individual; and delimit the actions of masculinity and femininity according to specific norms, mainly by the colors blue and pink.

**KEYWORDS:** Childhood Education; Gender; Sexuality; Colors.

\* \* \*

## Introdução

Em 2019, o até então Ministério dos Direitos Humanos foi renomeado como Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos sob o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (1955--). Assim sendo, à época, Damares Regina Alves (1964--) foi indicada para assumir a pasta discursando, no dia 2 de janeiro, pela primeira vez como ministra. “O Estado é laico, mas esta ministra é terrivelmente cristã” foi uma das frases proferidas por ela do alto do palanque naquele dia. No entanto, a fala mais ruidosa de Damares em sua cerimônia de posse foi dita quando esta já havia deixado o palco: “Atenção! Atenção! É uma nova era no Brasil, menino veste azul e menina veste rosa”.

Eufórica e cercada por seguidoras e seguidores entusiasmados, a ministra repetiu a bravata duas vezes diante dos celulares que registraram esse momento que se tornou polêmico à época. Sem muita demora, o registro audiovisual viralizou nas redes sociais e promoveu discussões sobre gênero, adquirindo destaque na mídia televisiva e em grupos de conversas. Se por um lado o pronunciamento da ministra foi recebido com jocosidade e desprezo por algumas esferas sociais que reconhecem e criticam seu posicionamento político, por outro, encontrou apoio em grupos que buscam resgatar e conservar uma concepção mais tradicional dos papéis desempenhados por meninos e meninas e por homens e mulheres, como exemplificamos nas páginas desta introdução.

A própria Damares, no mesmo discurso, afirmou, ainda: “Neste governo menina será princesa e menino será príncipe, está dado o recado”. Diante do exposto, problematizamos o recado da ministra, afirmando que as palavras de Damares, ecoadas a partir de sua posição de poder, não apenas descrevem ou fazem constatações sobre os sujeitos referidos, mas sim constroem e produzem aquilo que nomeiam. Isto é, reconhecemos que ao invocar binarismos genéricos - rosa/azul, princesa/príncipe - longe de apenas reiterar algo imutável e a-histórico, Damares está construindo e normatizando gêneros e sexualidades. Nesse mesmo sentido, de generificação das infâncias, ponderamos que as escolas, assim como o corpo docente, as intervenções pedagógicas e até mesmo o currículo, também orientam meninas e meninos a assumirem determinadas identidades de gênero e se esquivarem de outras, consideradas inadequadas.

Não só vivemos as sexualidades e os gêneros na cultura como também, segundo Guacira Lopes Louro (2008, p. 18) em *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*, a construção desses “dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Reconhecemos, portanto, que nada há de “natural” ou “intrínseco” a um determinado corpo, gênero e sexualidade em si; que não são experiências predestinadas ou acabadas, pelo contrário. Por estarem abertas a um processo constitutivo é que são alvos de esforços continuados a fim de que se mantenham os contornos ideais de feminino e masculino que prestam manutenção da heterossexualidade como sexualidade única e “normal”.

A pertinência em abordar a temática das cores relacionadas às questões de gênero e sexualidades desde a infância pode ser justificada pela recorrência das cores

nos direitos de aprendizagem e campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) para a modalidade da Educação Infantil. Em nível curricular, portanto, verificamos nas diretrizes oferecidas à Educação Infantil, o campo de experiência denominado *Traços Sons Cores e Formas*, no qual, dos nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados, três são diretamente relacionados ao uso das cores com diferentes materiais. Em um deles, por exemplo, a BNCC propõe “Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais” (BRASIL, 2018, p. 48).

Ainda em estudo sobre a BNCC, constatamos que há outros dois campos de experiência que delimitam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados à necessidade de as crianças perceberem e interagirem com a cor, como explícito em “Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)” (BRASIL, 2018, p. 51), referente ao campo de experiência *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Somado a isso, a palavra “cores” aparece no documento também na descrição dos saberes relacionados à cultura e à Arte, compondo, desse modo, aquilo ao qual refere-se como os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”.

Além disso, ao considerarmos as cores enquanto elemento compositivo da imagem não só pelo seu aspecto visual e expressivo, como também pelas construções de significados que são engendradas social, histórica e culturalmente sobre o seu uso, percebemos que as cores portam representações culturais e perpassam questões identitárias, como gênero e aspectos étnico-raciais. Nesse sentido, ressaltamos especificamente a associação das cores ao gênero e, de modo mais implícito, a sexualidade, a partir da suspeita sobre uma pedagogia que ensina e disciplina os corpos infantis desde muito cedo a vivenciarem as masculinidades e feminilidades conforme adequações sociais.

Com isso, questionamo-nos: como as questões de gênero e sexualidade perpassam as infâncias e são engendradas por meio da utilização das cores? De que modos essas construções interpelam a Educação Infantil e os aprendizados das crianças? Para responder a tais indagações, sistematizamos esse artigo para o dossiê *Currículo, Formação de professores e Educação para a Sexualidade*, problematizando de que maneira as construções de gênero e a sexualidade interpelam os artefatos culturais destinados às infâncias e a Educação Infantil, sobretudo no tocante à cor. Para

respondermos a tais perguntas, utilizamos a metodologia da pesquisa bibliográfica e dividimos a discussão deste artigo em dois momentos.

No primeiro deles, mais teórico, debruçamo-nos sobre os Estudos de Gêneros, para verificar aspectos conceituais, históricos e políticos do gênero e da sexualidade e, para tanto, dialogamos com Guacira Lopes Louro (2003; 2007), Soraya Barreto Januário (2016), Jaqueline Gomes de Jesus (2012), Carluã Eloi (2018) e Paul B. Preciado (2020). As autoras e os autores nos auxiliam a conceituar gênero e sexualidade em análise às demandas e conquistas dos Movimentos Feministas. Também evidenciamos os atravessamentos que gênero e sexualidade promovem nos corpos e, ao mesmo tempo, as resistências que os corpos podem manifestar a tais forças.

No segundo momento, relacionamos a construção de gênero e sexualidade aos universos e artefatos endereçados às infâncias, sublinhando que, desde os primeiros momentos da vida, meninos e meninas são envolvidos/as (convocados/as) a serem cúmplices de um projeto de normatização dos corpos a partir de uma concepção biológica e binária – portanto limitada – do gênero. Para isso, recorreremos a Berenice Bento (2011), Chimamanda Ngozi Adichie (2017), Marcia Aparecida Gobbi (2015), Susana Rangel Vieira da Cunha (2010) e aos documentos afetos à Educação Infantil, à infância e aos direitos das crianças e à Educação de modo geral, a saber respectivamente: BNCC (2018), Estatuto da Criança e do Adolescente (2019) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007).

Antes de apresentar o desenvolvimento da pesquisa, ressaltamos que este artigo é um recorte das discussões proporcionadas pela pesquisa *Para além do azul e do rosa: o uso pedagógico das cores na Educação Infantil* (processo: nº 1713/ 2020) (INOUE; BALISCEI, 2020), realizado a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, no qual debruçamo-nos sobre as relações de significados estabelecidos entre cores e gêneros específicos na Educação Infantil.

### **Gênero, sexualidade e corpos: elaborações conceituais, teóricas, históricas e políticas**

Conforme Louro (1997) em *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* e Januário (2016) em *Masculinidade em (re)construção: gênero, corpo e publicidade*, os estudos afetos ao gênero e sexualidade guardam relações teóricas, linguísticas e políticas com os desdobramentos dos movimentos feministas. No

Ocidente, o feminismo, enquanto um movimento social organizado, pode ser sistematizado em três momentos, ou três ondas, sendo, cada uma delas, construída historicamente de acordo com as “[...] necessidades políticas, o contexto material e social, e ainda as possibilidades discursivas de cada tempo” (JANUÁRIO, 2016, p. 46).

Contudo, não há um consenso sobre o mapeamento das datas e das conquistas promovidas pelas feministas, como podemos observar nas divergências que encontramos entre os estudos de Louro (1997) e Januário (2016). Ainda que as autoras se harmonizem de modo geral sobre as contribuições do feminismo para as discussões de gênero e sexualidade, ressaltamos alguns pontos de divergências entre elas, como, por exemplo, a data de início do movimento. Para a primeira autora, o início do movimento e de sua primeira onda se situa no século XIX, ao passo que, para a segunda, a organização da primeira onda ocorreu no período entre o final do século XVIII e a Primeira Guerra Mundial (1914). Além disso, enquanto Louro (1997), afirma que a segunda onda feminista se destacou pela ampliação das discussões políticas e sociais a partir de construções propriamente teóricas, Januário (2016), sublinha a comunhão entre o movimento político e questões acadêmicas como uma das características principais da terceira onda.

Diante dessas considerações, traçamos o desenrolamento do feminismo da seguinte maneira: a) primeira onda: marcada pela reivindicação dos direitos cívicos da mulher, de forma igualitária ao homem; b) segunda onda: caracterizada pela luta por uma nova forma de relação entre homens e mulheres, com o asseguramento da autonomia e liberdade dessas; c) terceira onda: ampliação das discussões a partir da congruência entre o movimento político e teórico, com o direcionamento às questões da alteridade e (re)construções acerca do conceito de gênero.

Impulsionada pela Revolução Industrial (1789) e pelo Iluminismo (século XVIII) - este último com seus ideais de liberdade e igualdade, e propostas de reformas sociais -, a primeira onda reivindicou a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Essa organização, posteriormente conhecida como “sufragismo”, teve como objetivo principal a extensão do direito do voto às mulheres, além de reivindicações associadas à organização da família, acesso à educação e profissões (JANUÁRIO, 2016; LOURO, 1997).

Em um resultado do progresso educativo das mulheres e do descontentamento com o recuo do movimento no período pós-guerra, além das efervescências ativistas, a segunda onda se desencadeou em meados dos anos 1960 e se prolongou até o final da

década de 1980. Esse momento histórico do feminismo é pontuado pela grande atividade intelectual e expressões por meio de livros, jornais e revistas, para além de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos (LOURO, 1997; JANUÁRIO, 2016). Tendo como preocupação latente as formas de opressão impostas às mulheres, em sua condição feminina, no trabalho, na família e outros aspectos, as feministas desse período lutaram por uma nova forma de relação entre homens e mulheres, reivindicando autonomia e liberdade. Além disso, inovações e acontecimentos históricos, como por exemplo a invenção da pílula contraceptiva, contribuíram para repensar determinadas convenções sociais, valores religiosos e familiares.

Por fim, gestada na década de 1980 e mais reconhecida a partir de 1990 até o momento atual, a terceira onda direcionou um olhar crítico de revisão interna sobre os movimentos anteriores. Uma das principais problematizações levantadas se refere à questão da alteridade em contraposição ao feminismo universal e totalizante, presente nos discursos da primeira e da segunda ondas. Como ressalta Louro (1997), os interesses das organizações iniciais “[...] estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média” (LOURO, 1997, p. 15) e pouco abarcavam mulheres com outras perspectivas, subjetividades, condições étnicas e sociais.

Encontramos um exemplo dessa contestação sobre as limitações do movimento feminista nas palavras de Audre Lorde (2019) em *Irmã Outsider*, quando afirma que: “Mesmo dentro do movimento social das mulheres, nós tivemos que lutar, e ainda lutamos, por essa visibilidade, que é também o que nos torna mais vulneráveis - a negritude” (LORDE, 2019, p. 53). Ao versar sobre a visibilidade e a invisibilidade da mulher negra, Lorde (2019) ressalta que as distorções e a despersonalização imbricadas ao racismo, as disputas de poder e às opressões também se estendem entre as feministas. Somado aos apontamentos de Lorde (2019), Gloria Anzaldúa (2000) sublinha, em *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, originalmente publicada em 1981, as diferenças entre os perigos enfrentados pelas “mulheres de cor” e pelas mulheres brancas.

Não restrita somente aos questionamentos e mudanças acerca da alteridade, como observamos brevemente com Lorde (2019) e Anzaldúa (2000), a comunhão entre o movimento político das mulheres e as construções acadêmicas foi também acentuada na terceira onda. Com a criação dos centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismos nas universidades ocorreram diversos engendramentos teóricos,

como a reformulação do conceito de gênero, a política identitária das mulheres e o desenvolvimento e aprimoramento do conceito de patriarcado (JANUÁRIO, 2016).

Com as influências proporcionadas pelos movimentos políticos e estudos feministas, o conceito de gênero se desenvolveu a partir da ênfase nas construções sociais e históricas, em contraposição às proposições biológicas e essencialistas, essas últimas utilizadas para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres ainda hoje. Conforme Louro (1997, p. 20, *grifos da autora*):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - e *justificar*- a desigualdade social.

Com o enfoque na construção social e histórica produzida sobre as características biológicas, o debate sobre gênero e desigualdade social tem sido deslocado para o campo social, onde ocorrem as construções e reproduções das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, a justificativa para a desigualdade não mais seria buscada nas distinções biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação.

Além disso, ainda de acordo com Louro (2007), em *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*, o conceito foi a partir da afirmação “não se nasce mulher, torna-se” de Simone de Beauvoir (1908-1986), para pensar a noção de construção do sujeito feminino e a contestação quanto à naturalização das diferenças sexuais.

Não restrito ao feminino, o conceito de gênero na perspectiva construcionista assume um forte apelo relacional e aponta o caráter social tanto do feminino quanto do masculino, que vão sendo construídos pelos sujeitos a partir das representações e práticas, dos arranjos e desarrajos de suas formas de estar no mundo. Assim, o gênero passa a ser compreendido como o conjunto de projetos e representações plurais sobre mulheres e homens, que constituem as identidades dos sujeitos. Essas representações, variantes de acordo com as distintas sociedades e momentos históricos bem como o interior de uma sociedade composta por diversos grupos sociais, constituem e são constituídas, por sua vez, por diferentes instituições e práticas sociais, discursos e símbolos (LOURO, 1997).

Semelhantemente, o conceito de sexualidade tem sido compreendido como um constructo histórico e cultural, oposto às perspectivas essencialistas e deterministas, que são pautadas em um híbrido de justificativas biológicas e dogmáticas sobre as sexualidades humanas. Produzidas na cultura cambiante e carregadas da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade, a sexualidade, para os Estudos de Gêneros, envolve não só o corpo, como “[...] fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres” (LOURO, 2007, p. 210). Além disso, apesar de diferenciadas entre si, as questões de sexualidade são englobadas pelos discursos sobre gênero, sendo ela, a sexualidade, muitas vezes, reguladas por meio do policiamento e da censura dele, do gênero (LOURO, 1997).

Em convergência aos estudos de Louro (1997; 2007), Jesus (2012), no livro *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*, também afirma que, embora as diferenciações entre homens e mulheres sejam entendidas como “naturais” e “biológicas” no senso comum, são constituídas pelas construções sociais que acompanham o indivíduo desde o nascimento — ou até mesmo antes — e ensinam-lhes modos de ser, agir, pensar e atuar “adequadamente” o gênero. Pessoas transexuais e travestis, como explica a autora, são violentadas e prejudicadas por essa antecipação do gênero que, no senso comum, tem sido “colada” à identificação dos sexos naturais durante o nascimento ou por meio de ultrassonografias. Conforme o *Dossiê dos assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019* organizado por Bruna G. Benevides e Sayonara Naider Bonfim Nogueira (2020), o Brasil vem assegurando o primeiro lugar no ranking dos assassinatos de pessoas trans nos últimos dez anos, com uma média de 118,5 assassinatos anuais desde 2008. Alinhados a esses dados, os organizadores José Marcelo Domingos de Oliveira e Luiz Mott (2020) em *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia* destacam que mesmo dentro do grupo LGBT+, as pessoas trans são mais vulneráveis a mortes violentas.

Encontramos um exemplo disso entre as ocorrências de 2017, ano marcado pelos índices mais elevados de assassinatos não só de pessoas trans, como também de pessoas pertencentes ao grupo LGBT+ de modo geral no nosso país (NAIDER e NOGUEIRA, 2020; OLIVEIRA e MOTT, 2020). Nesse ano, a transexual Dandara dos Santos ou Dandara Kettlyn de Velasques - ambos nomes sociais da vítima -, foi brutalmente

assassinada por um grupo de homens jovens, em plena luz do dia, na rua, em Fortaleza (CE)<sup>4</sup>.

Além de serem alvos de violência explícita e extrema, as pessoas trans também vivenciam ataques cotidianos em espaços públicos (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020; OLIVEIRA; MOTT, 2020), como por exemplo no ambiente de trabalho e educação, além dos espaços de lazer. No filme *Alice Júnior* (2019), a protagonista transexual e adolescente experiencia em seu novo colégio uma série de obstáculos devido às imposições escolares e ao estranhamento dos demais alunos e alunas sobre a sua identidade de gênero. A despeito da sua identificação como uma mulher trans, nesse novo contexto, de início, Alice Júnior não é tratada a partir de seu nome social pelas professoras e pelos professores - com exceção de um único profissional. A personagem recebe uniformes masculinos e é refreada por suas colegas ao tentar utilizar o banheiro feminino. Somado a isso, também há um certo equívoco por parte de alguns alunos que confundem a transexualidade e a homossexualidade, referindo-se à protagonista como “viado” ou “baitola”, com a intenção de ofendê-la.

Dessas vivências de Jaqueline Gomes de Jesus, Dandara dos Santos e da personagem de *Alice Júnior* (2019) apontamos que o reconhecimento e a conscientização sobre a proteção e a cidadania de determinados grupos sociais estão atrelados ao entendimento dos comportamentos definidos como masculinos ou feminino enquanto construções estabelecidas em um determinado contexto, e menos como fatores biológicos, como por exemplo os cromossomos e a conformação genital (LOURO, 2007; JESUS, 2012). Além disso, percebemos com suas experiências que a compreensão dos conceitos de gênero e sexualidade também está intrinsecamente relacionada ao modo como pensamos o corpo. Louro (2007) aponta para as mudanças dos sentidos, da atribuição de significados e dos valores dos corpos a partir do tempo e das comunidades. Somado a isso, no decorrer da história ocidental, o corpo e as características físicas se tornaram causa e justificativa das diferenças, determinando as possibilidades e os limites de um sujeito a partir das marcas valorizadas em seu contexto cultural (LOURO, 2007). Por outro lado, Louro (2003) também afirma em

---

<sup>4</sup>Registradas em filmagens e disponibilizadas em redes sociais, as cenas de agressão e execução geraram repercussões nacionais e internacionais sobre o crime transfóbico, além de promoverem diversas organizações voltadas à conscientização da proteção e cidadania (NAIDER e NOGUEIRA, 2020; BBC NEWS BRASIL, 2017; G1, 2020). Dessas ações, uma implicou a aprovação, em 2020, do projeto de nomeação de uma rua no Bairro Bom Jardim de Fortaleza com o nome de Dandara, em forma de homenagem e memória à vítima de transfobia.

Corpos que escapam, que os significados dos corpos deslizam e escapam, com possibilidades múltiplas e mutantes. Desse modo, diferentemente da ideia de um corpo a priori, com definições fixas e naturais, o corpo passa a ser entendido como um projeto, cujos processos de construção se articulam às diversas pedagogias voltadas à produção dos corpos, mas, também, escapam (fogem) ou confundem as normas estabelecidas. Os sujeitos não só respondem às atribuições culturais com seus corpos, como também resistem, reagem e intervêm em seus próprios corpos para lhes inscrever suas marcas e códigos identitários que, nesse caso, são contra hegemônicos, como exemplificamos com a vivência de Jaqueline Gomes de Jesus, Dandara dos Santos e Alice Júnior (2019).

No campo das Artes Visuais, encontramos essa resistência, por exemplo, nas criações de Élle de Bernardini (1991--), uma artista visual, performer e bailarina brasileira transexual, que busca promover experiências sensoriais opostas às investidas contra a liberdade de gênero, como na performance *Dancing with me* (2018-2019), evidenciada na Figura 1<sup>5</sup>. Destacamos também, nessa mesma configuração, imagens de Grayson Perry, um artista inglês, conhecido por suas cerâmicas e sua construção performática a partir do *cross-dressing*, como evidenciamos na Figura 1<sup>6</sup>.

**FIGURA 1:** Acima- Registros fotográficos da performance *Dancing with me* (2018-2019). Abaixo - Grayson Perry, obra em cerâmica e obra *Kenilworth AMI* (2010)

<sup>5</sup> Nela, Bernardini cobre sua nudez com ouro, estabelecendo um jogo com a expressão popular “nem se fulano/a estivesse coberto de ouro” utilizada para repudiar uma pessoa. Ao convidar os/as interlocutores/as a dançarem com ela, acompanhada de um repertório de músicas brasileiras consideradas de “bom gosto” pelas classes mais abastadas, a artista propõe o toque afetivo sobre seu corpo transexual e a aceitação dos corpos distintos da heteronormatividade (ENCICLOPÉDIA, 2020).

<sup>6</sup> Cláudia de Oliveira (2017) no artigo “*O vestido de Claire*”: arte, gênero e corpo em Grayson, considera que o artista, mesmo sendo um homem cisgênero e heterossexual, também cria provocações em torno de gênero e sexualidade, ao dialogar com as tradições de identidade de gênero feminina, por meio das vestimentas, dos penteados, das maquiagens e dos modos de comportamento.



Fonte: Imagens extraídas, respectivamente, dos links: <<https://vimeo.com/373556847>>; <<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra71036/dance-with-me>>; <<https://www.artforum.com/news/grayson-perry-wins-erasmus-prize-82340>>; <[the-tls.co.uk/articles/one-of-the-crowd/](https://the-tls.co.uk/articles/one-of-the-crowd/)>. Acesso em 31 de agosto, 2022.

Diante dessas considerações e da afirmação de que as sexualidades, “[...] os corpos e os gêneros vêm sendo, desde então, descritos, compreendidos, explicados, regulados, saneados e educados, por muitas instâncias, através das mais variadas táticas, estratégias e técnicas” (LOURO, 2003, p. 1), podemos levantar diversos estudos que se debruçam às discussões sobre as construções do gênero, sexualidade e corpo, permeadas pelas relações de poder e pedagogias culturais. Marcado pelo caráter político e pela diversidade teórica, metodológica e de práticas pedagógicas, esse campo de estudo tem promovido novas políticas de conhecimento e transformações que renovam as reflexões sobre a cultura, as instituições, o poder e as formas de aprender e de estar no mundo (LOURO, 2007).

Encontramos um exemplo disso nas análises de Carluã Eloi (2018) sobre os arquétipos femininos construídos nos contos de fadas e nos filmes de animação da Disney, em *Não se nasce Malévola, torna-se*. Para Eloi (2018), a padronização e normatização de comportamentos e predeterminação de funções sociais subsidiadas

pelo sexo biológico na cultura ocidental se devem principalmente a razões morais e econômicas, impostas pela religião cristã e pelo capitalismo, respectivamente. Nesse sistema de valores, as mulheres, os/as homossexuais e pessoas trans são, conforme o autor, as três principais figuras subversivas e ameaçadoras, ao passo que as repressões sexuais como medida de controle dos desejos são estratégias de “correção” e eliminação desses corpos. Nas palavras do autor “A cisgeneridade<sup>7</sup> e heterossexualidade compulsória são instituídas - o que chamamos de cis/heteronormatividade - e o sexo biológico se tornou o padrão para definição de sexualidade, de gênero e, por consequência, dos papéis de gênero”.

De um outro lugar, em *Um apartamento em Urano*, Paul B. Preciado (2020) também escreve sobre as distinções e delimitações dicotômicas gravadas sobre os corpos a partir dessa concepção binária do gênero.

O universo inteiro cortado em dois e somente em dois. Tudo tem um direito e um avesso nesse sistema de conhecimento. Somos o humano ou o animal. O homem ou a mulher. O vivo ou o morto. Somos o colonizador ou o colonizado. O organismo ou a máquina [...] O que chamamos de subjetividade não é mais que a cicatriz deixada pelo corte na multiplicidade do que poderíamos ter sido. Sobre essa cicatriz assenta-se a propriedade, funda-se a família e lega-se a herança. Sobre essa cicatriz, escreve-se o nome e afirma-se a identidade sexual. (PRECIADO, 2020, p. 22-23).

Como uma introdução ao compilado de crônicas escritas para o jornal *Libération* e outras mídias europeias entre 2010 e 2018, Preciado (2020) questiona as categorias de “homossexualidade”, “intersexualidade” e a “transexualidade”, cunhadas dentro de uma epistemologia colonial e capitalista. A partir dela, as práticas sexuais reprodutivas são privilegiadas como forma de gestão da população, de reprodução da força de trabalho e das lógicas consumistas. Por não serem reconhecidas e tampouco celebradas como expressões da complexidade da vida, a homossexualidade, a intersexualidade, a transexualidade e outras taxonomias acabam por serem socialmente invisibilizadas ou denominadas como patologias marginais, afirma o autor.

As problematizações de Eloi (2018) e Preciado (2020), juntamente a outros nomes que também se dispõem a contribuir nas discussões de gênero e sexualidade e a atravessar as fronteiras estabelecidas, confluem com as preocupações de Louro (2003; 2007) em compreender tais questões como um problema pertencente não somente a um

<sup>7</sup> Conforme JESUS (2012, p. 25), o termo “cisgênero” se refere às “[...] pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento”.

indivíduo, mas a toda a sociedade e cultura. Dessa forma, torna-se necessária a reflexão sobre as possibilidades e as impossibilidades colocadas culturalmente sobre a sexualidade e o gênero e os modos de regulamentação, normatização e vigilância que recaem sobre os sujeitos e suas diferenças em suas maneiras de experimentar prazeres, desejos e identidades. Sublinhamos a importância de reflexões acerca das práticas acionadas pelos sujeitos para responderem a esses desejos e para se constituírem como homens e mulheres - e para além dessas classificações - em corpos que, por vezes, desafiam o que é estabelecido como “adequado”.

A partir dessas considerações acerca de gênero e sexualidade, seguimos para o segundo momento da investigação, em que relacionamos esses conceitos às significações das cores nas infâncias a partir de artefatos culturais destinados a elas.

### **Essa cor é para menino ou para menina?: relações de significados tecidas entre cor, gênero, sexualidade e infância**

A partir de qual idade as crianças começam a se relacionar com o gênero e a sexualidade? Para Berenice Bento (2011) em *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*, o advento das tecnologias, como a invenção da ultrassonografia, permitiu que o sexo da criança fosse revelado antes mesmo do seu nascimento. Ao anunciar o sexo biológico do feto, as palavras do/a médico/a geram um conjunto de expectativas que “[...] serão materializadas posteriormente em brinquedos, cores, modelos de roupas e projetos para o/a futuro/a filho/a antes mesmo de o corpo vir ao mundo” (BENTO, 2011, p. 550).

Essas complexas redes de expectativas em que a criança é envolvida e recebida após nascer, a partir da visualização das suas genitálias por meio de aparatos tecnológicos e médicos, apresentam uma estreita ligação com o gênero e as pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades associados a ele. Nesse sentido, apesar da distinção entre a identidade de gênero e os aspectos biológicos do corpo argumentada a partir de Louro (1997; 2003; 2007) e de Jesus (2012) na discussão anterior, percebemos que essas instâncias continuam sendo bem amarradas dentro da sociedade e em torno das crianças: “Quando se diz ‘menino/menina’, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (BENTO, 2011, p. 551).

Tais produções de masculinidades e feminilidades relacionadas às infâncias podem ser verificadas em diversas instâncias, dentre elas no mundo dos brinquedos e de outros acessórios direcionados às crianças, como mencionado por Bento (2011). Em *Para educar crianças feministas: um manifesto*, Chimamanda Ngozi Adichie (2017, p. 14) discorre sobre suas observações diante das seções de brinquedos e roupas infantis, onde as separações entre meninos e meninas se dão por meio das cores e das características atribuídas ao gênero:

Olhei a seção de brinquedos, também organizada por gênero. Os brinquedos para meninos geralmente são “ativos”, pedindo algum tipo de “ação” — trens, carrinhos —, e os brinquedos para meninas geralmente são “passivos”, sendo a imensa maioria bonecas. [...] Eu não tinha percebido ainda como a sociedade começa tão cedo a inventar a ideia do que deve ser um menino e do que deve ser uma menina.

Adichie (2017) também relata algumas situações que presenciou, como por exemplo, a de uma menina de sete anos cuja mãe não quis comprar-lhe um helicóptero de brinquedo, pois afirmava que a filha já tinha as bonecas para brincar. Outro caso lembrado pela autora é o de uma moça que conta ter sido obrigada pela mãe a abandonar o seu gosto pelo futebol e os comportamentos entendidos como “masculinos” quando criança. Sobre essas atribuições de características, comportamentos e brinquedos determinadas a partir do gênero, Bento (2011, p. 551) afirma:

Uma criança que recebe de presente bonequinhas para cuidar, dar de mamar, fogõezinhos e panelinhas onde predomina a cor rosa está sendo preparada para o gênero feminino (passiva, cuidadosa, bondosa) e terá na maternidade o melhor e único lugar para exercer esses atributos. Ou então, se essa criança ganha revólveres, carros, bolas e outros brinquedos que estimulam a competição e exigem esforços mentais e corporais está em curso o trabalho de fabricação do corpo para o mundo público. Os brinquedos continuam o trabalho do/a médico/a que proferiu as palavras mágicas: produzem o feminino e o masculino.

Ainda com relação aos brinquedos, João Paulo Baliscei, Geiva Carolina Calsa e Eliane Rose Maio (2016) em *Um ovo azul e outro rosa: pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias* observam que as linhas de produtos da empresa Kinder Ovo não apresentavam, anteriormente, as distinções entre os ovos destinados aos meninos e às meninas sobre os brinquedos adquiridos de surpresa. No

entanto, ao começarem a diferenciar seus produtos, passaram a fazer uso das cores azul e rosa em suas embalagens. Demarcadas com as colorações azul e rosa, esses produtos da Kinder Ovo passam a reforçar mais ainda os ideais de masculinidade e feminilidade por meio dos comerciais e as características oferecidas pelos brinquedos contidos no ovo.

Tal constatação, somada aos apontamentos de Bento (2011) e Adichie (2017) mostram que a escolha dessas cores não é aleatória, mas, ao contrário, segue uma convenção atribuída aos gêneros na infância e, mais especificamente, recorre às correspondências entre a cor azul e os meninos e a cor rosa e as meninas. Mas o que leva as cores azul e rosa a serem atribuídas, respectivamente, à masculinidade e à feminilidade? Quais as relações de significados tecidas entre os gêneros e as cores? A cor azul sempre se referiu aos meninos e a cor rosa, às meninas? João Paulo Baliscei (2020), em *Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade*, explica que, até os séculos XVII e XVIII, a cor branca foi predominantemente utilizada para caracterizar os/as bebês e suas vestimentas em seus primeiros anos de vida, sejam meninos ou meninas. Isso, conforme o autor, se deve às simbolizações dos aspectos de inocência, pureza e proteção conferidos à infância e às questões prático-funcionais, pois o uso da cor branca, sem a distinção de gênero, permitia que as roupas fossem repassadas para todas as crianças da família.

Além disso, inversamente às associações realizadas atualmente entre azul e masculinidade e rosa e feminilidade, até antes do século XX era comum recomendar o uso da cor rosa para os meninos e da cor azul para as meninas. Considerado uma cor próxima do vermelho - relacionado ao poder e à raridade da matéria prima - o rosa era utilizado como símbolo de virilidade e masculinidade em alguns contextos para retratar as crianças maiores e pertencentes à família real. Já a coloração azul era direcionada às meninas por expressar delicadeza e leveza, bem como por remeter à iconografia cristã, na qual a cor azul passou a ser utilizada para caracterizar representações da Virgem Maria (BALISCEI, 2020). Ainda segundo o autor, as relações azul-menino e rosa-menina, tal qual conhecemos hoje, só começaram a ser engendradas e fortalecidas a partir do século XX, com a influência de ícones populares, a expansão do consumismo, as estratégias publicitárias e as disputas entre movimentos sociais e grupos religiosos. Para o autor, os processos de generificação do azul e do rosa não ocorreram simultaneamente, portanto as masculinidades e as feminilidades foram cromaticamente caracterizadas em ritmos diferentes.

Inicialmente, o processo de generificação recaiu sobre as vestimentas dos meninos, nos Estados Unidos, a partir da necessidade de diferenciá-los das meninas e rejeitar qualquer traço socialmente lido como “feminino”. Assim, as roupas dos meninos receberam algumas características “masculinizantes” e se utilizaram mais da apropriação de elementos e peças das roupas dos homens adultos (como a calça) e menos do emprego da cor azul. Em contrapartida, o processo de generificação dos utensílios para as meninas esteve estreitamente ligado à cor rosa, como bem demonstra o termo “*pinkification*” (BALISCEI, 2020). Nesse processo, grupos mais conservadores passaram a significar a cor rosa como símbolo da feminilidade tradicional, em reação às propostas dos movimentos feministas, e essas associações chegaram a atingir um nível imperativo moral para as crianças entre três e sete anos. Somado a isso, em meados do século XX, as imagens publicitárias passaram a utilizar de formas estratégicas as cores azul e rosa para diferenciar os produtos infantis endereçados aos meninos e às meninas. Exemplos disso se mostram nas propagandas televisivas desse período, com a separação dos brinquedos por gênero a partir de sons, qualidades e cores diferentes.

Diante desses apontamentos, percebemos que as cores, e dentre elas as cores rosa e azul, são bastante recorrentes nas associações entre os gêneros e os artefatos destinados à infância, atuando de forma significativa para o que o autor denomina como “Pedagogia do Gênero”. Conforme o autor, a pedagogia de gênero diz respeito à existência de um conjunto de atributos que buscam conter, ajustar, disciplinar e punir os sujeitos para que se adequem àquilo que a sociedade determina como “normal”. Além disso, tal conceito demonstra o caráter social, político e sobretudo pedagógico das construções em torno de gênero e sexualidade.

Em *Menin@s nas tramas da cultura visual*, Cunha (2010) observa que a expressão “isso é coisa de menino” ou “isso é coisa de menina” é proferida recorrentemente pelas crianças e pelas/os professoras/es da Educação Infantil, havendo um controle para a manutenção das convenções pré-estabelecidas sobre o gênero. Além disso, a autora observou que as ambientações escolares dessa etapa da Educação Básica são impregnadas de marcadores de gênero e apresentam “[...] aspectos culturais e simbólicos e que de vários modos posicionam as crianças em relação ao gênero, sendo que muitas vezes, a organização dos espaços, seus objetos e imagens, interditam ações entre as crianças” (CUNHA, 2010, p. 14). Nesse espaço escolar, assim como nos brinquedos e nas vestimentas, as cores são empregadas de forma a (re) produzir as

delimitações de gênero, e também, e a regular a sexualidade, como percebemos no relato de Cunha (2010, p. 18):

No grupo do Jardim B, durante esta atividade, surgiu a palavra gay. Uma menina disse que se um menino usasse a mochila rosa, da Barbie, ele seria diferente, um gay. Entendemos que esta afirmação queria dizer: se um menino usar algo que tenha as marcas do feminino, ele será visto como alguém fora da lógica heterossexual [...].

A utilização das cores, e sobretudo da cor rosa, pelas crianças na Educação Infantil também é investigada por Gobbi (2015) em *Lápis vermelho é de mulherzinha*. Após 20 anos desde a produção de sua tese intitulada *Lápis vermelho cor de mulherzinha - uma expressão usada por um dos meninos entrevistados na Educação Infantil no final do século XX -*, a autora percebe que a feminilidade é simbolizada não mais pela cor vermelha, mas, pela cor rosa. Esta, com uma reincidência maior, esteve presente em todos os desenhos que representavam práticas convencionadas como femininas, atuando como uma marca do universo feminino. Para Gobbi (2015, p. 150) tal associação entre a cor rosa e a feminilidade se deve à “[...] imposição do rosa das roupas, sapatos, sandálias, bonecas, casinhas e tantos brinquedos que denotam a existência de uma didática de gênero que, perversa e vagarosamente, vai ensinando e constituindo qual é o lugar das meninas e das mulheres e do feminino”. Por outro lado, a autora também se depara com uma situação em que um dos meninos utiliza a cor rosa, refutando o uso da cor apenas por meninas e superando a imposição de cores relacionadas ao gênero.

Diante disso, verificamos que as construções sobre gênero e sexualidade, engendradas social, política e pedagogicamente antes mesmo do nascimento da criança, fazem-se presentes na infância e determinam “o que é ser menino” e “o que é ser menina” a partir de diferentes instâncias, dentre elas, as cores empregadas nos artefatos e no espaço escolar da Educação Infantil. As cores, mais do que simples elementos visuais, têm, então, seus significados atrelados às características atribuídas ao feminino e ao masculino, e participam significativamente da pedagogia de gênero ao (re) produzirem modos de ser, pensar, agir, sentir e atuar adequadamente o gênero, e consequentemente a sexualidade, vigiada por meio deste.

Nesse sentido, concordamos com Cunha (2010) e Gobbi (2015) acerca da pertinência dos estudos sobre gênero e sexualidade voltados às construções culturais das

crianças e sublinhamos as palavras de Adichie (2017, p. 20), sobre os estereótipos de gênero: “Se não empregarmos a camisa de força dos gêneros nas crianças pequenas, daremos a elas espaços para alcançar todo o seu potencial”.

Ao delimitarmos de forma fixa os modos de vivenciar o gênero, a sexualidade e o corpo, estaremos regulando os desejos, as necessidades e as felicidades das crianças, restringindo a exploração, a expressão e o desenvolvimento de suas individualidades e potencialidades. Tais limitações levam, inclusive, ao comprometimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, assegurados pela *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018), a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Ainda em âmbito legal, ressaltamos também um dos princípios da Lei da Primeira Infância/ n.º 13.257 (BRASIL, 2016) incluído ao *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 2019), que é: “[...] respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais” (BRASIL, 2019, p. 188). Dessa colocação, entendemos que o respeito à individualidade e ao desenvolvimento da criança, bem como a valorização da diversidade da infância brasileira implicam, também, o reconhecimento das discussões sobre gênero e sexualidade como constituintes do indivíduo nas instâncias que o atravessam, dentre elas, a infância e a educação. Por fim, especificamente no que tange à educação, recorreremos ao *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH* (2007) que, em uma demonstração do panorama inquietante sobre a violação de direitos humanos na contemporaneidade, aponta as intolerâncias afetas ao gênero e às orientações sexuais como um dos aspectos indicadores dos descompassos entre os avanços no plano jurídico-institucional e na efetivação desses direitos. Concebido como uma política pública que visa a construção e consolidação de uma cultura de direitos humanos em e para a educação em nível nacional, o documento reconhece que “Ainda há muito a ser conquistado em termo de respeito à dignidade da pessoa humana sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência” (BRASIL, 2007). Diante disso, percebemos que as abordagens sobre gênero e sexualidade estão alinhadas ao processo de conquista e asseguramento dos direitos humanos na sociedade como um todo, sendo a sua pertinência alegada por meio de um documento nacional afeto à Educação, inclusive à Educação Infantil.

## Considerações Finais

Ao discorrermos sobre os aspectos conceituais históricos e políticos de gênero e sexualidade conforme os Estudos de Gênero, bem como relacionar essas formulações aos artefatos culturais destinados às infâncias e ao âmbito da Educação Infantil, compreendemos que as construções sobre gênero e sexualidade, engendradas social, política e pedagogicamente antes mesmo do nascimento da criança, fazem-se presentes na infância e determinam “o que é ser menino” e “o que é ser menina” a partir de diferentes instâncias, dentre elas, as cores. As cores, e sobretudo, o rosa e o azul, têm, então, seus significados atrelados às características atribuídas ao feminino e ao masculino, e participam significativamente da pedagogia de gênero ao (re)produzirem modos de ser, pensar, agir, sentir e atuar adequadamente o gênero, e conseqüentemente, a sexualidade, vigiada por meio deste.

Essa questão se intensifica, sobretudo, quando relacionada à infância tendo em vista que as práticas culturais contemporâneas características de sociedades ocidentais e capitalistas investem, desde a descoberta da gravidez, em eventos mobilizados em torno do sexo biológico da criança que está por vir. Para além da escolha do nome, as festas de chá de bebê e chá de revelação e a elaboração de enxovais, por exemplo, indicam que as expectativas lançadas sobre as crianças são decorrentes da descoberta (e publicização) de seu sexo e do gênero que lhe é atribuído a partir disso.

Crianças com vulvas não só recebem nomes femininos, como são chamadas de “princesas” ou “bonecas” e são celebradas a partir de festas decoradas em tonalidades rosa. Crianças com pênis, diferentemente, recebem nomes masculinos, são elogiadas a partir de adjetivos no aumentativo – garotão, garanhão, meninão – e são celebradas em festas decoradas em tonalidades azuis. Assim, longe de serem cores aleatórias e neutras, azul e rosa carregam, consigo, predicativos, expectativas e qualidades que as crianças - meninos e meninas, respectivamente – precisam alcançar e sustentar ao longo de suas vidas. Azul: valente, forte, equilibrado, líder, rápido e independente. Rosa: delicada, obediente, vaidosa, maternal, gentil, meiga e caprichosa.

Consideramos que a delimitação de forma fixa as significações dos elementos cromáticos, bem como outros artefatos culturais atrelados aos modos de vivenciar o gênero, a sexualidade e o corpo, regulam os desejos, as necessidades e as felicidades das crianças, restringindo a exploração, a expressão e o desenvolvimento de suas

individualidades e potencialidades. Tais limitações levam, inclusive, ao comprometimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, assegurados pela BNCC (BRASIL, 2018), a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tendo esse documento curricular nacional como referência e as questões de gênero e sexualidade que lhes foram excluídas ao longo de sua elaboração, recordamos dos estudos de Tomaz Tadeu da Silva, em *Currículo como fetiche*. Nele, o autor argumenta que, a partir de uma concepção pós-estruturalista, o currículo é percebido como prática cultural e de significação. Em suas palavras, “[...] não ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais” (SILVA, 2006, p. 22).

Nesse sentido, salientamos a pertinência de investigar e problematizar as culturas visuais que circundam os cenários infantis, desde os currículos escolares e mesmo desde os currículos culturais – compostos por imagens não necessariamente compartilhadas e acessadas em situações formais de ensino. Os resultados deste estudo convidam, também, a perceber a necessidade de professores e professoras proporem outras estratégias educativas intencionais que propiciem às crianças explorarem e significarem as cores de modos múltiplos, e de serem coloridas, para além da generificação binária do azul e do rosa.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas: um manifesto. São Paulo: Companhia das letras, 2017.

ALICE JÚNIOR. Direção: Gil Baroni. Produção de Beija Flor Filmes. Brasil: Olhar distribuidora, 2019. Netflix.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, jan. de 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>>. Acesso em: 10 de out. de 2021.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 223-244, ago. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/46113/34718>>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; MAIO, Eliane Rose. Um ovo azul e outro rosa: pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. *Visualidades*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 284 - 315, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/36655>>. Acesso em: 31 de ago. de 2020.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim (Orgs). Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio a agosto de 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200016&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007.

BRASIL. Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos; Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente; Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 2019.

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

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Menin@s nas tramas da cultura visual. In: BUSSOLETTI, Denise; MEIRA, Mirela (Org.). *Infâncias em Passagens*. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, v. 1, 2010, p. 55-78.

ELOI, Carla Luã. Não se nasce Malévola, torna-se: a representação da mulher nos contos de fada. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.

ÉLLE de Bernardini. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa640305/elle-de-bernardini>>. Acesso em: 12 de Dez. 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 137-162.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília: Autora, 2012.

JANUÁRIO, Soraya Barreto. Masculinidade em (re) construção: gênero, corpo e publicidade. Covilhã: Editora LabCom.IFP - Universidade da Beira Interior, 2016.

LAVOR, Thays. 'Meu filho vivia sendo humilhado': caso Dandara expõe tragédia de viver e morrer travesti no Brasil. BBC BRASIL, Fortaleza 10 de mar. de 2017.

Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39227148>>. Acesso em: 18 de dez. de 2020.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpos que escapam*. In: *Labrys - estudos feministas*. n. 4, 2003. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>>. Acesso em: 05 de out. de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. *Proposições*, Campinas, v.19, n. 2, p.17-23, ago. 2008.

OLIVEIRA, Cláudia de. 'O vestido de Claire': arte, gênero e corpo em Grayson Perry. *Revista Z cultural*, 2017. Disponível em <<http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/o-vestido-de-claire-arte-genero-e-corpo-em-grayson-perry/>>. Acesso em: 12 de dez. 2020.

Oliveira, José Marcelo Domingos de; Luiz Mott (Orgs). *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia*. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recebido em agosto de 2022

Aprovado em janeiro de 2023.