



***A MOLECAGEM COMO A ARTE DE FAZER DAS MENINAS EM
DISSIDÊNCIA DE GÊNERO***

***LA MOLECAGEM COMO EL ARTE DE HACER DE LAS NIÑAS EN
DISIDENCIA DE GÉNERO***

***MOLECAGEM AS THE ART OF BEING FOR GIRLS IN GENDER
DISSIDENCE***

Fernanda de Oliveira¹

Alexsandro Rodrigues²

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, e tem por interesse contar histórias das crianças em dissidência, nomeadas como meninas-molecas, por meio das memórias do contexto escolar e do cotidiano de uma cidade pequena. Considerando que tanto na escola, quanto na cidade há um tensionamento de forças entre o poder disciplinar e as artes de fazer das praticantes, inventam-se novas formas de tecer a vida. Como apostas metodológicas foram utilizadas a Conversa como ferramenta e a Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos para contar histórias de molecagens a partir de mulheres que viveram suas infâncias em uma cidade pequena. Assim, os resultados dessa pesquisa evidenciaram que as meninas-molecas conseguem agir taticamente com suas vivências cotidianas e subverter as lógicas de gênero impostas pelos costumes locais.

PALAVRAS-CHAVE: Menina. Dissidência. Escola. Cotidiano.

RESUMEN

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación de maestría del Programa de Posgrado Psicología Institucional de la Universidad Federal de Espírito Santo, y su objetivo es contar las historias de niñas en disidencia, conocidas como meninas-molecas, a través de los recuerdos del contexto escolar y de la vida cotidiana en una pequeña ciudad. Considerando que tanto en la escuela como en la ciudad existe una tensión de

¹ Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPSI/UFES).

² Pedagogo. Mestre (UFF) e Doutor em em Educação (UFES). Professor do Centro em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPSI/UFES).

fuerzas entre el poder disciplinario y las artes de hacer de los practicantes, se inventan nuevas formas de tejer la vida. Los enfoques metodológicos utilizados fueron la Conversación como herramienta y la Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos para contar historias de molecagens de mujeres que vivieron su infancia en una pequeña ciudad. Así, los resultados de esta investigación mostraron que las meninas-molecas consiguen actuar tácticamente con sus experiencias cotidianas y subvertir las lógicas de género impuestas por las costumbres locales.

PALABRAS-CLAVE: Niña. Disidencia. Escuela. Cotidiano.

ABSTRACT

This article is part of a master's research project in the Institutional Psychology Postgraduate Program at the Federal University of Espírito Santo. It aims to tell the stories of children in gender dissidence, referred to as meninas-molecas, through memories of their school context and everyday life in a small town. Considering that both in school and in the city, there is a tension between disciplinary power and the creative practices of these individuals, new ways of weaving life are invented. Methodologically, Conversation as a tool and Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos were used to narrate stories of molecagens from the perspectives of women who lived their childhoods in a small town. The results of this research showed that these meninas-molecas are able to tactically navigate their daily experiences and subvert the gender logics imposed by local customs.

KEYWORDS: Girl. Dissidence. School. Ordinary

* * *

*(...) a tarefa de estar entre as crianças
consiste em fazer durar a infância todo
o tempo que for possível.*

Carlos Skliar

Introdução

A infância como uma categoria de análise, histórica e social, não é uma realidade pronta e acabada ou ainda uma mera fase do desenvolvimento que pode acontecer do mesmo jeito para todas as crianças. Considerando sua historicidade, essa experiência vai se constituindo à medida em que a criança relaciona-se com o ambiente onde está inserida (Ana Maria Monte Coelho Frota, 2007). De tal modo, há uma acirrada disputa para capturar e moldar as subjetividades das crianças. São muitas as epistemologias que tentam provar a natureza ou a essência do ser humano e que ainda continuam encantando terrores para sobreviverem no topo, como dizem. Diante dessa realidade, verifica-se que, ao longo dos anos, existiram forças políticas como a igreja, o Estado, a escola e a medicina, que defendiam um “[...] modelo-criança, de família e sociedade idealizados numa métrica

padrão, que devem ser protegidas a todo custo do mal [...]” (Rodrigues et al, 2020, p. 3). Paul Preciado (2020, p. 70) atenta-se a essa realidade tão disputada e considera que “[...] a criança é um artefato biopolítico que permite normalizar o adulto [...]”, uma vez que se ensina desde muito cedo a criança o “[...] regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido [...]” (Foucault, 2021, p. 91) de como deve comportar-se. Isso porque, a criança é forjada e concebida sob a premissa de que é um sujeito heterossexual e de gênero normatizado para que sejam garantidas as normas sexuais e de gênero dentro da lógica cisheteronormativa³. Dessa forma, esse sistema pedagógico tranquiliza os adultos uma vez que protege as próprias regras que os criaram (Preciado, 2020).

Com Judith Butler (2020), compreende-se que o gênero é uma construção histórica, logo sua complexa composição distancia-se de uma identidade fixa, natural ou estável, pois sua constituição está sempre aberta a partir dos atos de performatividades. Sendo uma construção social de caráter repetitivo, gera-se a ilusão de algo imutável, como se fosse uma essência, por isso, a vivência do gênero pode ser condicionada pelo discurso cultural hegemônico que se afirma dentro das lógicas binárias e que se materializa nos corpos através dos “[...] efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável [...]” (p. 236). Se o gênero é um produto de práticas discursivas e atos de performatividades, sua repetição ritualizada é regulada social e politicamente na tentativa compulsória de afirmar o modelo a ser seguido e punir aqueles que não reproduzem a expectativa social do gênero (Butler, 2020; 2022).

No entanto, Butler (2020, p. 43) ressalta também que ainda que se tenha um controle dos gêneros pautado na integralidade do sujeito, há aqueles que “[...] não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas”. Assim, entendem o gênero como uma constante prática discursiva que está aberta a novas significações e práticas que burlam limites e fronteiras (Butler, 2020; 2022). Por isso, há quem não se conforma com a imposição compulsória das performatividades e subverte-as, assim como, há também aquelas que, simplesmente, estão se descobrindo e fazendo experimentações a partir do desejo de viver, pois “[...] em seus comparecimentos, não grudam e não colam a um nome-identidade. Não sabem e não

³ A cisheteronormatividade baseia-se nos entendimentos de que só é possível relacionar-se dentro da lógica dos binarismos, bem como, naturaliza a apresentação e performance do gênero sob uma perspectiva biológica, ou seja, cuja identidade de gênero coincide com aquela designada ao nascer. Nesse sentido, a cisheteronorma “[...] é naturalizada de tal modo que suas regras se tornam culturalmente impostas visando produzir, desde a infância, corpos e subjetividades para que estes sejam cisgêneros e heterossexuais, infligindo punições contra aqueles/as que a subvertem [...]” (Rosa, 2020, p.100).

precisam saber o que isso significa”, como afirmam Alexsandro Rodrigues, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Pablo Cardozo Rocon e Steferson Zanoni Roseiro (2020, p. 8).

Dessa forma, as chamadas crianças em dissidências com as normas inteligíveis de gênero e sexualidade, subvertem os processos de naturalização das regras sociais, pois são “[...] inomináveis existências que fragilizam dispositivos da infância e dos bons costumes, essas com quem não se ousa falar, mas sim de quem e sobre quem, existem [...]” (Rodrigues *et al*, 2020, p. 3). Seus modos de fazer desorientam, ainda que não tenham intenção, perdem o rumo da linha reta, pois são da ordem “[...] daquilo que chega a passos agigantados [...]” (Skliar, 2014, p. 93). Essas crianças em raridade e novidade desenvolvem modos de vida e afirmam-se como potência criativa dentro de uma sociedade que deseja a disciplina (Rodrigues, 2018).

Mas e se forem meninas? A régua é ainda mais pesada, afinal, como pode uma menina não se comportar como tal? É uma afronta ser uma menina dissidente, afinal, menina nem é criança, pois vive treinando para cumprir as expectativas para quando for a hora: hora de casar, hora de cuidar dos filhos e a hora de cuidar do lar. No entanto, da mesma maneira que Monique Wittig (2022, p. 53) enfatiza que a “[...] lésbica não é uma mulher, seja em termos econômicos, seja em termos políticos ou ideológicos [...]”, para afirmar que a lésbica com sua inventividade e subverção destrói a categoria mulher dentro de um padrão de heterossexualidade compulsória, a menina-moleca arruína a categoria menina com a sua dissidência ao não corresponder a universalidade dos padrões esperados.

As meninas-molecas burlam as aulas de etiqueta e dos bons modos para apresentarem-se com toda a sua criatividade na produção de desvios, desordens e caretas. São molecas, pois diferem-se de um ideal de “menina-modelo” (Beauvoir, 2009) e são singularidades inventivas de mundos: “cada vez que disseram à menina: ‘Tenha modos!’. A bruxa lhe sussurrava: ‘Tenha asas!’ [...]” (Vieites, 2024)⁴. Essas meninas não são o que se espera delas. Melhor, espere tudo, pois o que elas realmente desejam é “[...] que a mesmidade se comova e se atormente de uma vez” (Skliar, 2003, p. 32). Elas armam inúmeras arapucas para distrair a polícia da norma, dos bons costumes e da moral (Preciado, 2020), afinal, são subjetividades flamejantes que queimam as políticas

⁴ Poema do poeta contemporâneo Saulo Vieites publicado em 08 de março de 2024 em seu perfil do *Instagram*. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C4QDRvOr_27/?utm_source=ig_web_button_share_sheet. Acesso em: 19 de mar de 2024.

normativas e aquecem as disputas pela infância. Isso porque são forças perplexas aos modos de Skliar (2003, p. 39), pois sempre conseguem:

[...] criar uma temporalidade que permite desnudar os projetos arrogantes tecidos por esse tempo denominado *modernidade*: o tempo da ordem, da coerência, do significado preciso, do aprisionamento de tudo o que é vago, a certeza de toda palavra, o futuro certo e seguro de si mesmo, o passado nostálgico do que acreditamos ser e não fomos, ou não pudemos ser.

Elas causam perplexidade ao desnudar outros funcionamentos das caixas-identidade tão preciosas para polícia do gênero que exige os atos de performatividades coerentes com os construtos de feminilidade e de masculinidade. Elas assombram as políticas identitárias uma vez que não se comprometem com a expectativa social: elas borram os entendimentos de feminilidade, assombram as ditas normas fazendo peraltices e assumem involuntariamente a dissidência por não entender a mesmidade das performatividades.

E os assombramentos também chegam à escola, porque além de ser um ambiente de aprendizagem de conteúdos programáticos, opera na lógica do adestramento dos corpos (Foucault, 2014). Como sugere Preciado (2020), é a principal instituição política em que a criança é disciplinada e cobrada constantemente pela nomeação e identificação das normas da taxonomia binária de gênero. Por isso, torna-se uma fábrica de subjetivação que normaliza os gêneros e suas performances, uma vez que enaltece as formas binárias inteligíveis “[...] dos códigos da soberania masculina no menino e da submissão feminina na menina, ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência” (Preciado, 2020, p. 201). Entretanto, a escola é formada por muitos atores sociais que acreditam na potencialidade do vir a ser⁵ e fazem do cotidiano uma teia de possibilidades. Há quem olhe com pressa e só veja falhas e violência, mas os que estão no dia a dia sabem que “tem coisas na escola que só se faz saber na exatidão dos acontecimentos. E como a vida da escola é feita de acontecimentos e surpresas [...]” (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2023, p. 39), os instantes tornam-se oportunidades para dar ênfase à singularidade do que frisar a norma (Preciado, 2020).

Ainda que praticantes do cotidiano escolar possibilitem um espaço potente e seguro, a polícia do gênero multiplica a vigilância pelos tantos olhos da cidade pequena. Entendendo que esses locais têm por princípios em sua organização social os costumes,

⁵ O “vir a ser” como um processo ou estado que ainda acontecerá.

a religião e a hospitalidade, compreende-se que esses atributos são aliados na manutenção dos modos de ser e viver esperado nesse território. Isso porque, há uma constante reiteração dos valores morais passados de geração a geração em que moldam, vigiam e punem os sujeitos para que permaneçam sendo cidadãos de respeito⁶, logo, há papéis sociais bem estabelecidos pelas instituições da família, da escola, da igreja e da comunidade que objetivam a continuação dos “padrões hegemônicos de normalidade” (Butler, 2003). Por outro lado, Mitsi Pinheiro Lacerda (2014), ao trabalhar com o conceito de Cidade Pequena, propõe que nesses locais as pessoas circulem muito devido à baixa extensão territorial e isso possibilita encontros e conversas por todos os cantos de calçadas a filas de comércios. Em razão disso, as pessoas se conhecem, se sabem e, caso não saibam, rapidamente têm a oportunidade de saber, pois a cada encontro acontece uma colisão de “[...] imprevisibilidade e a potencial transformação que produz nos sujeitos que, por sua vez, também participam, através de sua intencionalidade, da produção de tais encontros” (Lacerda, 2014, p. 44). Sendo assim, transitar e conversar com outros pela cidade oportuniza a vigilância, mas também a potencialidade transformadora do encontro.

Por fim, o presente artigo faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, da Universidade Federal do Espírito Santo, e tem por interesse contar histórias das crianças em dissidências, nomeadas como meninas-molecas, por meio das memórias do contexto escolar e do cotidiano de uma cidade pequena. Para isso, o trabalho se ocupa com as atitudes metodológicas das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos⁷ e tem por aposta uma prática política de oposição e de descentralização dos saberes universais que tem por obsessão a mesmidade⁸. E a mesmidade, como afirma Skliar (2003, p. 170), “[...] não deseja outros espelhos a não ser os próprios [...]”. Sobretudo, esta pesquisa é um acontecimento⁹ que

⁶ Expressão popular utilizada para designar quando alguém é um membro que respeita e convive bem com as regras sociais de uma cidade pequena.

⁷ Esse método visa, a partir de conversações, enfatizar os acontecimentos dos sujeitos praticantes do cotidiano nas escolas. Nesse contexto, muitos teóricos contribuem com as perspectivas dessa metodologia, cabe elencar: Michel de Certeau, Nilda Alves e Carlos Eduardo Ferraço.

⁸ Skliar (2003, p. 104) vai pensar o conceito de mesmidade como sendo um sistema de manutenção que regula, vigia e pune aquilo que se apresenta diferente em função de “[...] uma espécie de lei do mesmo”.

⁹ Para Foucault (1996), o acontecimento é da ordem do inesperado em que rompe e ameaça o equilíbrio instituído, sobretudo, que evidencia a singularidade do sujeito em meio aos modos padronizados de ser e existir em sociedade. É uma emergência daquilo que acontece e é capaz de perturbar e produzir brechas nas forças que tensionam e operam sob dada realidade, sendo assim, “[...] o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade nem processo; [...] ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; [...] produz-se como efeito [...]” (Foucault, 1999, p. 57-58).

visa constranger a dita soberania do poder e fazer brilhar as fissuras que foram e são produzidas pelas crianças em dissidências.

Procedimentos Metodológicos

A aposta metodológica utilizada na composição da dissertação se deu a partir das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos, aos modos de Michel Certeau (1982/2024), Nilda Alves (2001/2003), Carlos Eduardo Ferraço (2018/2024), Maria da Conceição Silva Soares (2018) e Edwiges Zaccur (2003), juntamente com a ferramenta da Conversa para tecer histórias por meio da memória daquilo que acontecia no cotidiano escolar das meninas-molecas de uma cidade pequena. Para tanto, as conversas aconteceram individualmente, no período de dezembro de 2024 a fevereiro de 2025, com sete mulheres adultas que viveram suas infâncias no município de Iconha. Esta pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo via Plataforma Brasil sob o CAAE: 83053824.4.0000.5542.

Algumas estratégias foram traçadas na tessitura desta pesquisa, pois entendendo que determinados dados ao tornarem-se públicos, poderão causar constrangimento em alguma instância nas vidas das meninas-molecas, ou ainda, porque algumas não desejam ser identificadas pelas histórias que aqui trouxeram. Por isso, com intuito de afirmar uma vida política a partir de suas constituições sociais, a apresentação das meninas-molecas será por meio de alguns de seus marcadores de gênero, de orientação sexual, de autodeclaração étnico-racial e de faixa etária. Nesse sentido, esta pesquisa foi produzida a partir das histórias das infâncias de sete mulheres adultas, cisgêneras, sendo cinco lésbicas e duas bissexuais, quatro mulheres brancas e três mulheres negras, na faixa etária entre os 19 aos 34 anos.

Para os critérios de seleção e participação foram realizadas as seguintes etapas: elaboração de uma listagem de nomes de mulheres adultas que, quando crianças, desafiaram as normas impostas de gênero sendo meninas-molecas e estudaram nas escolas públicas do município de Iconha, a partir das memórias da pesquisadora e do seu ciclo de amizade; após o levantamento, foram escolhidas sete mulheres que estudaram em quatro escolas do município que estão distribuídas em diferentes bairros; a partir da escolha das mulheres, entrou-se em contato via *Whatsapp* para convidar e agendar o encontro presencial; posteriormente, foi realizada uma conversa de forma presencial com cada mulher com duração de aproximadamente três horas. A escolha do local da conversa

foi definida por cada participante com o objetivo de sentirem-se confortáveis, tanto para conversar, tanto no ambiente escolhido e abarcou lugares que já fazem parte dos seus cotidianos como o bar, a praça de alimentação, a praia, o ponto de ônibus, a cafeteria e a lanchonete.

As conversas aconteceram com falas livres, sem um roteiro pré-estabelecido, sobre os cotidianos escolares que cada menina-moleca vivenciou. Foram puxados os fios das memórias sobre como eram as percepções de ser uma menina dissidente; onde moravam e qual era a relação com a família; qual escola frequentavam, quais encontros aconteceram nesse ambiente, quem foram as pessoas que somaram forças, que incentivaram caminhos ou que não se importaram com o modo de vida vivido; fatos ou circunstâncias que durante o cotidiano escolar ficaram marcados de alguma forma na memória, por terem sido eventos engraçados, episódios de confronto ou demonstrações de afeto.

Nesse contexto, as conversas como ferramenta são compreendidas como produtoras de afetações a partir da ação de constituir-se em relação com o outro, isso porque, são meios pelos quais as pessoas inventam seus cotidianos (Certeau, 2008). Dessa forma, na conversa entende-se que “[...] a produção de saberes acontece na partilha das experiências [...]” (Serpa, 2018, p. 102). Para tanto, por não seguirem um roteiro pré-estabelecido, as conversas não possuem rigidez ou limites em seus movimentos, logo é preciso se “[...] deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida” (Ferraço; Alves, 2018, p. 63). Por isso, a potência da conversa está na possibilidade de trilhar caminhos inesperados e acontecimentos surpreendentes, pois o pesquisador do/no/com o cotidiano trabalha a partir de “[...] conversas espontâneas em encontros situados”, logo, não produz “[...] um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido [...]” (Spink, 2008, p. 72). Isso porque, opera nas circunstâncias, nos detalhes, na companhia e no encontro com o outro. O pesquisador que aposta na cotidianidade como lugar de produção científica reconhece que no cotidiano os sentidos são produzidos e disputados, bem como, aprende a fazer “[...] parte ordinária do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte [...]” (Spink, 2008, p. 72). Dessa forma, entende-se o cotidiano como uma janela de possibilidades em que os *sujeitos praticantes* inventam as mais diversas táticas e saídas criativas para viverem suas vidas.

Com o interesse nas saídas criativas do cotidiano das meninas-molecas, a partir da conversa, foram evocadas memórias que contam e remontam histórias. Histórias que ao serem partilhadas ganham outros detalhes, signos, desfechos e caráter de novidade, pois no estabelecimento de uma relação, toda memória ganha uma nova história, afinal, como sugere Certeau (1982), não é possível acessar uma memória “original”, uma vez que a memória “[...] não conserva nem restaura um conteúdo inicial [...]” (p. 315), afinal, a memória é entendida como um movimento daquilo que se repete e modifica o conteúdo. Segundo Certeau (2008, p. 165), a memória não é um conteúdo cristalizado, pronto e acabado, pois “[...] os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera”. Logo, não é possível localizá-la em um tempo passado, dado que a memória é dinâmica e produz singularidades ao longo da vida, assim como, não tem um lugar exato, pois sua astúcia se dá no “momento oportuno”. Dessa maneira, o movimento da memória produz acontecimentos nos encontros com outros, uma vez que sua força está justamente na sua capacidade de alteração e cocriação com outro que se partilha.

Em seguida, as histórias narradas pelas meninas molecas praticantes de memórias/lembranças e ficções seguiram os modos de fazer/pensar/fabricar a análise na perspectiva política interpretativa das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Pensar com os cotidianos é um constante questionamento para saber o que se produz no encontro com o outro. Edwiges Zaccur (2003, p.178) propôs que o “[...] cotidiano, em sentido próprio, significa ‘cada dia’, aberto a encontros e desencontros, ao previsível e ao imprevisível, ao repetível e ao irrepetível [...]”, isto é, no cotidiano, o tempo e o espaço cruzam-se gerando uma colisão de forças pulsantes que desafiam a norma, a temporalidade e a moral. Assim, em alguns desses encontros são tecidos os *espaçostempos* a partir da dimensão criadora da vida que “[...] se inventa e se realiza, dia após dia” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 63). Para tanto, as pesquisadoras Ester Maria de Figueiredo Souza e Marlene Moreira Xavier (2021, p. 1795) disseram que “[...] a vida cotidiana é criativa e reinventa-se permanentemente, sobressaindo uma concepção distinta do senso comum, que vê o cotidiano apenas como repetição e reprodução do instituído [...]”, por essa razão, é preciso um olhar atento àquilo que escapa do aprisionamento e anuncia que os *praticantes* estão vivendo, amando, reinventando modos de brincar, de se vestir, de trabalhar e de pesquisar. Afinal, como Nilda Alves (2003, p. 6) afirma “[...] o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas [...]”. Por isso, se o

cotidiano está em movimento, esse entendimento faz ruir essa concepção de rotinas ritualizadas, de uniformização, de mesmice e de uma reprodução cíclica, pois está aberto ao inesperado. Principalmente, faz surgir tecelãs de realidades que surpreendem na atitude, nos lugares, nas afetações e “[...] consegue estar onde ninguém espera [...]” como disse Michel de Certeau (2008, p. 101). Assim, no contexto da escola, por exemplo, os *praticantes* tecem redes por toda parte e são “[...] professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, serventes, vigias, pais e familiares, entre outros [...]” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 99).

Nesse sentido, Certeau (1996) afirma que o conhecimento produzido pelos *praticantes* da cultura ordinária do cotidiano, seja da escola ou de qualquer localização, é “uma ciência prática do singular”. São *prácticasteorias*, *saberes-fazer* e *conhecimentossignificações* que constituídos em rede revelam frestas de resistência, contestação, organização e reinvenção da vida instituída (Ferraço; Soares; Alves, 2018). Evidenciam as maneiras desviantes e insubmissas pelas quais os *Praticantes* têm tornado a vida possível “[...] com o que lhes é posto ou imposto [...]” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 97). Logo, ao pensar em estratégias inventivas de viver ou sobre as táticas cotidianas praticadas, Certeau (2008, p. 47) afirmou que “muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições, etc) são do tipo tática”, isto é, são práticas populares que disputam o cotidiano “[...] com os mecanismos da disciplina e não se conformam [...]” (p. 41) com as injustiças e a imposição, sendo não só uma resposta combativa, como também, uma força inventiva e criadora das artes de viver. São artes de fazer cotidianas que, ao inaugurarem formas criativas de jogar com a ordem imposta, fazem outros usos singulares do instituído (Certeau, 2008).

Assim, pensando nessas *práticaspolíticas* de viver, para este artigo foi selecionada uma história das tantas que dizem da experiência vivida das sujeitas encarnadas e que foi tecida a partir das conversas entre as *praticantes*, com o intuito de evidenciar *espaçotempos* e *prácticasteorias* que produzem saberes sobre a escola, sobre a cidade pequena e, sobretudo, sobre a arte política de contar histórias das inúmeras estratégias criativas para constituir-se como uma criança dissidente.

O espaço praticado da escola

O que ousa acontecer nos encontros com outros corpos na escola? Entre as muitas possibilidades, a principal delas é ensino. O ensino não é feito somente pelas disciplinas

tradicionais como português, matemática, biologia, etc. Roseiro e Gonçalves (2021, p. 14) afirmam que “[...] “caso vivamos a escola com os pés no chão [...] percebemos que todos os corpos [...] colocam-se em atos de ensinar continuamente”. Corpos ensinantes circulam nas escolas e propõem-se a viverem em constantes práticas de ensino:

Ensino de modos de viver, de resistir, de transpor os limites do tempo do agora, de criar possíveis imprevistos, de insurgir contra as forças controladoras, de ampliar as forças coletivas. Não interessa se é a secretária, a bibliotecária, a diretora, o coordenador, as tias da limpeza, as merendeiras, o porteiro, a estagiária, a aluna e o aluno ou a professora e o professor. Todos, dentro de uma escola, forçam as barreiras da estabilidade em direção a algo não pensado até então (Roseiro; Gonçalves, 2021, p. 16)

Na escola, aprende-se a viver em coletividade e a se constituir com todos que lá estão (Roseiro; Gonçalves, 2021). Isso porque viver em comunidade exige uma premissa substancial “[...] buscar abrir-se ao que não se sabe, ao que se pode aprender, ao que um outro pode ensinar, qualquer que seja a sua idade [...]” (Kohan, 2007, p. 19). Por isso, o ambiente escolar é entendido como um potente espaço de experiências entre todos os seus membros. Mesmo que ainda algumas pessoas insistam em ensinar a cartilha das “pedagogias mortificantes” (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2023), daquelas da ordem, da disciplina, da vigilância e do controle para que não corra o risco de a escola tornar-se em um lugar de falhas, um lugar em que não se pode cometer erros e “nem pisar fora da linha”¹⁰. E, realmente, para os que desejam o retorno de disciplinas como educação moral e cívica¹¹, a “[...] escola pode ser um risco à lógica das desobediências, um risco à ode da individualidade”, pois o chão da escola é feito de “[...] uma multidão radicalmente democrática - que as coletividades são possíveis, que nos colocamos a inventar um mundo que não é mais esse que conhecemos hoje” (Roseiro; Gonçalves, 2021, p. 16), um mundo que está sempre em novidade.

Ainda que desafios e violências também disputam a escola pelo racismo, homofobia, gordofobia, sexismo, capacitismo, etc, há quem só veja a escola constituída como um lugar de muitas faltas. E, de fato, há muitos aspectos a serem combatidos e/ou melhorados. No entanto, é preciso dar vazão às errâncias na educação que promovem uma

¹⁰ Expressão popular em que é utilizada como forma de ameaça e de controle para não se realizar um determinado comportamento.

¹¹ A disciplina de Educação Moral e Cívica foi ministrada no período das décadas de 60 a 90 e tinha por objetivo ensinar às crianças sobre o nacionalismo na época da ditadura militar do Brasil. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/bolsonaro-fala-em-retorno-da-educacao-moral-e-civica-as-escolas/>>. Acesso em 1 mar 2024.

didática do afeto e de outras aprendizagens que afirmam e produzem vida. Essa escola muitos não conhecem:

[...] Não sabem das artes, travessuras, bagunças, brigas, paixões, esperanças, tristezas, alegrias, risadas, loucuras, escapadas. Tão enfáticas em se preocuparem com a função educativa, desconsideram os vínculos afetivos entre crianças e professoras e professores, entre crianças e os espaços reais das escolas (Roseiro; Rodrigues; Caetano, 2023, p. 42).

Uma “[...] escola é radicalmente movimentada, cheia de corpos, afetos, trocas, atravessamentos, fuxicos, dramas [...]” (Roseiro; Gonçalves, 2021, p. 17) e, vários os atores sociais que acalentam, defendem, lutam e, sobretudo, acreditam na potência de vida do aluno. Esses tantos colegas, bibliotecários, professores, diretores, merendeiras e outros mais, produzem microrresistências onde só era possível enxergar desobediência. Fazem das micro diferenças variadas saídas, táticas e artimanhas para que a inventividade seja força produtora no cotidiano (Ferraço, 2007). É preciso apostar, todos os dias, em uma educação da sensibilidade, em que alinhamentos e/ou desalinhamentos germinam vida e uma ativação de um corpo sensível. Uma educação comprometida com a novidade, com a certeza de contar outras narrativas sobre a história da escola pública e com o propósito de encorajar vãos (Rodrigues, Prado, Roseiro, 2018):

[...] escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2001, p. 1).

Encorajar voos, ainda que, o ambiente escolar esteja inserido em contextos como de cidades pequenas onde o urbano e o rural se encontram, onde a cultura local, a proximidade geográfica e familiaridade entre os profissionais e as famílias, “[...] recria relações pedagógicas com os estudantes e com as comunidades [...]” tornando a escola uma “[...] extensão do ambiente familiar [...]” (Souza, 2021, p. 1244), encorajar voos e outros modos de deslocar e caminhar é um compromisso político da escola e das relações que ali são estabelecidas. Isso porque a vida escolar é composta por uma rede de praticantes que tecem o cotidiano a partir de seus movimentos. Nada é estático! Até quem tenta passar despercebido é convocado a se fazer presença. Em uma escola de cidade pequena não há como se esgueirar por entre bibliotecas, corredores e banheiros, pois você não é somente um membro escolar, é também a filha da dona Joana costureira, a irmã

mais nova do Zé dos Silva, a sobrinha da Lúcia que vende Avon, a vizinha do seu Isaías, filho do Seu João Ferreira, ou ainda, é a menina que mora antes da ponte dos Garcia. A escola e seus praticantes convocam a toda cidade ao te localizarem a partir dos costumes nada pacatos do interior.

Nesse sentido, durante a pesquisa para a dissertação, escutei muitas histórias das sete mulheres apresentando as meninas-molecas a partir das molecagens diante das imposições de gênero na infância. Para este artigo contarei uma história intitulada “Meninas-molecas em: os piolhos” das sete histórias que conto na dissertação que dizem dos muitos acontecimentos que ocorrem nas escolas e reverberam para além de seus muros.

Meninas-molecas em: os piolhos

Em uma determinada época, todas as crianças da cidade pegaram piolho. Era um desespero em casa e na escola. As mães dos meninos sempre raspavam a cabeça, afinal, sempre tinha que cortar mesmo e uma cabeça raspada era normal. Já as mães das meninas tinham um pouco mais de trabalho. Era preciso dedicar tempo para vistoriar cada fio de cabelo com os dedos e os olhos atentos à procura desses bichinhos tão temidos. Também usavam outros recursos além das unhas: pente fino, Neocid, Escabin, Ivermectina e, é claro, a sacola na cabeça.

Os professores eram vigilantes sagazes na entrada da escola, pois se a criança estivesse com piolho mandavam-na de volta para casa. Então, além de constranger as crianças, pois queriam estar na escola, as mães também eram advertidas, afinal, era sinal de desleixo.

A maioria das mães passavam horas olhando as cabeças das crianças nos banheiros, em frente à televisão e, sobretudo, nas calçadas para que todos vissem que estava zelando pelo bem-estar da criança. Enquanto verificavam os cabelos e os olhares da comunidade, exclamavam:

- Se você chegar com mais piolhos amanhã, vou te dar uma surra!
- Para de se mexer! Não está vendo que está me atrapalhando?!
- Fique longe das filhas da Julieta, ela não olha a cabeça delas!

No entanto, uma mãe já com a idade um pouco avançada, abarrotada de serviços domésticos e impaciente com a possibilidade de ter que ficar horas vistoriando a cabeça da filha, disse:

— Vou mandar raspar sua cabeça se chegar aqui com piolho!

E reafirmava:

— Vai ficar careca se não se cuidar, viu?!

E, assim, a menina-moleca, como se quisesse o corte, chegou no outro dia com mais piolhos do que nunca. A mãe ficou desesperada e levou a menina até o salão.

Ao chegar no estabelecimento, o barbeiro ficou incrédulo com o desejo da mãe, pois onde já se viu tirar os cabelos de uma menina?! E ele perguntou repetidas vezes:

— A senhora realmente quer cortar o cabelo dela? Tem certeza disso?

E durante o corte ele foi confirmando se era pra cortar mais e mais... até usar o pente de nº 2. Nesse momento, a mãe concordou que já estava bom. Durante todo o corte, a menina ficou fascinada e adorando o que estava vendo no espelho.

Ao chegar em casa, a mãe aliviada por ter cumprido com o seu dever escolar, olhou pra menina e logo surgiu outra preocupação:

— Você está parecendo um menino! Meu Deus!

A menina gargalhava feliz e a mãe continuou:

— Já sei! Você vai precisar usar brincos para todos saberem que é uma menina! Não pode tirar o brinco, ouviu?!

A menina não gostou da ideia, pois ela dizia que os brincos pesavam as orelhas, entretanto, ela estava tão feliz com o corte que não se importou inicialmente com a exigência. Todos os dias era uma luta para a mãe conseguir colocar os brincos, pois a menina fazia de tudo para fugir: corria daqui, corria de lá, pulava pelos sofás e passava até por entre as pernas da mãe.

A menina, na maioria das vezes, conseguia se livrar dos acessórios brilhantes. Ela estufava o peito e andava sorridente enquanto caminhava pelo bairro para ir à escola. Mas todos olhavam assustados e questionavam-se:

— Como pode uma menina sem cabelos?

— Gente, ela virou um menino!

— Que ideia dessa mãe! Agora a menina vai achar que é um menino!

A menina chegou à escola toda orgulhosa pela cabeça raspada e os amigos ficaram muito animados com o novo corte dela. A empolgação foi tanta que as outras meninas pediram aos professores que falassem com os pais para que elas também cortassem. Os professores ficaram desesperados, pois não sabiam como lidar com a situação.

Por fim, a menina e as crianças gritavam felizes:

— Vivam os piolhos!

Quem não pegou piolho ao menos uma vez na infância? Todo mundo já passou por essa experiência e tem sempre boas histórias para contar. Esses insetos indesejáveis assombram as mães com o trabalho extra, porque as crianças estão sempre tão agitadas que não se incomodam com esses parasitas. E, por falar em mãe, elas cumprem o papel principal nesse drama, pois “*passavam horas olhando as cabeças das crianças nos banheiros, em frente à televisão e, sobretudo, nas calçadas para que todos vissem que estava zelando pelo bem-estar da criança*”. Elas abandonavam seus afazeres para “*dedicar tempo para vistoriar cada fio de cabelo com os dedos e os olhos atentos à procura desses bichinhos tão temidos*”, pois, não era só a limpeza das cabeças que estava em jogo, era também a imagem que a mãe passava para a escola e até mesmo para toda a cidade: “*as mães também eram advertidas, afinal, era sinal de desleixo*”. Era uma questão de honra demonstrar que era uma mãe cuidadosa e atenta aos filhos e filhas, ou seja, que estava cumprindo com o seu papel. Caso contrário, seu nome “cairia na boca do povo”¹² como sendo uma mãe relaxada, afinal de contas, em uma cidade pequena todo mundo conhece todo mundo e logo podiam descobrir quem não tinha feito a sua parte no cuidado com as crianças, pois “[...] qualquer morador da cidade pode rapidamente reunir indícios sobre ela, mesmo que não a conheça (ainda) [...]” (Lacerda, 2014, p. 108). Tratava-se de uma atmosfera de vigilância por todos os lados, as mães que se vigiavam, as professoras que vigiavam a entrada da escola, as próprias crianças que temiam as mães e as más línguas que estavam prontas para produzir a fofoca do dia, assim, fazendo conexão com os efeitos homogêneos do poder disciplinar, Foucault (2014, p. 196) afirma que “[...] quanto mais numerosos esses observadores anônimos e passageiros, tanto mais aumentam para o prisioneiro o risco de ser surpreendido e a consciência inquieta de ser observado [...]”. Por isso, qualquer mãe poderia ser culpabilizada por não cumprir com a sua obrigação: “*fique longe das filhas da Julieta, ela não olha a cabeça delas!*”, mas o cotidiano é tecido por muitos *praticantes* com suas invenções imprevisíveis, então, muitas são as possibilidades de desfechos.

Uma certa mãe tinha urgência em resolver a situação para poder retornar às tarefas domésticas e criou uma saída possível em função da desobediência da filha: “*vou*

¹² Expressão popular para caracterizar o fato em que muitas pessoas estão falando de outra a partir de uma situação ocorrida.

mandar raspar sua cabeça se chegar aqui com piolho!” e, assim, o fez. Essa mãe foi muito julgada pelo cabeleireiro, pela comunidade e até mesmo pelas professoras por ter tomado essa atitude, mas eles não entenderam que ela só elaborou uma solução para a problemática que se apresentou. Essa mãe agilmente teceu uma maneira criativa de lidar com a situação, aos modos das artes de fazer.

Segundo Certeau (2008) as artes de fazer consistem em práticas inventivas do cotidiano para sanar alguma circunstância que foi imposta ao praticante e a partir dos seus modos de fazer, produz-se uma solução astuciosa. Nesse caso em questão, a mãe mediante a problemática utilizou-se do corte de cabelo como um recurso para resolver, ao seu modo, a infestação de piolhos em sua filha. No entanto, o fato dela ter pensado em uma saída para não ter que *“vistoriar cada fio de cabelo com os dedos e os olhos atentos à procura desses bichinhos tão temidos”*, bem como, passar *“horas olhando as cabeças das crianças nos banheiros, em frente à televisão e, sobretudo, nas calçadas para que todos vissem que estava zelando pelo bem-estar da criança”*, revela que ela elaborou uma tática para driblar as normas culturais de cuidado e vigilância. As práticas produtivas do cotidiano também podem ser táticas, pois “[...] são maneiras de fazer que produzem vitórias [...] artes de dar golpes, astúcias de caçadores, achados que provocam euforias, tanto poéticos quanto bélicos [...]” (Ferraço; Soares; Alves, 2018, p. 58). Dessa forma, a mãe utilizou-se tanto das artes de fazer pela maneira singular de resolver a situação do cotidiano, quanto utilizou-se de uma tática porque encontrou um jeito de escapar das normas sociais de vigilância e de controle.

Ao solucionar as duas questões, os piolhos e a fiscalização da comunidade, a mãe deu-se conta de um fato ao ver sua filha de cabeça raspada: *“você está parecendo um menino! Meu Deus!”*. Ainda que, de certa forma, foi avisada pelo cabeleireiro, a mãe na ânsia de resolver a problemática, não pensou em como realmente a menina ficaria e deparou-se com uma criança sem cabelos. Culturalmente, as meninas possuem cabelos médios ou compridos que estão sempre cheio de laços, arquinhos, presilhas, pregadeiras e com infinitos penteados, todavia, assim como os brincos e as maquiagens, são formas de afirmar uma feminilidade entendida como tecnologias de gênero¹³ (Lauretis, 1994). Isso ocorre devido a uma concepção social do mecanismo de produção do gênero que produz, institui e normatiza a estreita relação de corpos femininos com a feminilidade

¹³ Teresa de Lauretis (1994) compreende o termo “tecnologia do gênero”, a partir de Foucault, como um mecanismo que, por meio das relações de poder e dos discursos, produzem entendimentos do que é ser mulher e do que é ser homem na sociedade.

como se fosse algo natural ou necessário (Butler, 2022). Então, esses adereços de afirmação da feminilidade confirmam e validam a imagem construída socialmente de uma menina, ainda que estereotipada, isso porque “[...] não ‘fazemos’ o gênero a sós. Estamos sempre ‘fazendo’ com e para alguém, mesmo quando esse outro é imaginário. [...] os termos que fazem do gênero algo tão nosso estão, desde o início, fora de nós, além de nós [...]” (Butler, 2022, p. 11-12).

Nesse sentido, a repetição dessas imagens sociais do que é uma menina estruturam a dimensão performativa do gênero, como aparece na fala da mãe: *“já sei! Você vai precisar usar brincos para todos saberem que é uma menina! Não pode tirar o brinco, ouviu?!”*, assim, para que a menina continuasse a ser entendida como menina, precisava apresentar elementos que gerassem esse reconhecimento social. Entretanto, como a menina estava com a cabeça raspada, uniformizada e sem brincos ou qualquer outro item afim, a comunidade questionou-se: *“como pode uma menina sem cabelos? Gente, ela virou um menino! Que ideia dessa mãe! Agora a menina vai achar que é um menino!”*, isso porque, o ato inventivo da mãe de raspar a cabeça da menina juntamente com a tática de se livrar do cumprimento das obrigações sociais e com a desobediência da menina em não utilizar os adereços de afirmação da feminilidade, ocasionou em uma desestabilização das certezas do que é ser uma menina para as pessoas.

Com esse cenário, a menina chega à escola e o lugar de controle e vigilância torna-se um espaço praticado por ela, pelos colegas e pelas professoras: *“a menina chegou à escola toda orgulhosa pela cabeça raspada e os amigos ficaram muito animados com o novo corte dela”*, tão animados que logo correram até aos professores para pedir que *“falassem com os pais para que elas também cortassem. Os professores ficaram desesperados, pois não sabiam como lidar com a situação”*. Certeau (2008) afirma que o lugar, nesse caso o prédio da escola, só torna-se espaço quando é território de práticas cotidianas dos praticantes, só se caracterizam em *espaçostempos* escolares quando os praticantes fazem usos e desvios do cotidiano para produzir diferença (Ferraço; Soares; Alves, 2018). A novidade da cabeça raspada trouxe movimento para a escola, pois o uso que se fazia da infestação de piolhos ganhou outro sentido a partir da escolha feita por uma mãe. O que antes era reduzido à vistoria na porta da escola, pente fino, shampoos, remédios, horas sentada com a mãe brigando, tornou-se a oportunidade de ter outro desfecho: as crianças celebram a possibilidade de outros modos de resolver o já conhecido e, por isso, gritam: *“vivam os piolhos!”*

As astúcias do cotidiano são processos vitais de afirmação das singularidades, das trocas com quem tecemos a vida e da produção de nossas existências (Ferraço; Soares; Alves, 2018). A menina-moleca com sua antidisciplina gargalhou o tempo todo porque para ela essa brincadeira era uma grande novidade. A menina não fugia só da mãe, fugia do aprisionamento, da mesmice, do já sabido e do “não pode porque você é menina”. Os olhos brilhavam porque ela queria mesmo é descobrir quem seria de cabeça raspada como em uma história de faz de conta em que a fada madrinha realiza um desejo. Ela queria experimentar outras formas de ser menina para além das já conhecidas. Ela queria explorar, criar outros espaços, brincando de fugir da mãe, brincando de driblar os professores na entrada da escola, brincando de andar na comunidade como uma nova criança e chamando mais crianças para a brincadeira do “quem sou eu: sou quem eu quiser ser”. A menina-moleca sabe que desorganizou a realidade, as mães, os professores e todos aqueles que insistem na repetição de uma vida programada.

Considerações Finais

A pesquisa para a dissertação e a confecção deste artigo segue aberta, inconclusa e atenta às peraltices, pois se continuará “conversando com as conversas” (Lacerda, 2014), isso porque, assim como as crianças, deseja-se multiplicar a brincadeira, a amizade, o tempo e as molecagens. As crianças em dissidências, chamadas meninas-molecas, evidenciaram que conseguem agir taticamente com suas vivências e subverter as lógicas de gênero impostas pelas instituições que almejam garantir o futuro da heterossexualidade normativa e compulsória.

As meninas-molecas ao desestabilizarem certezas reinventam a vida por meio da espontaneidade e encontram com e nas escolas redes de afetos e de resistências para viverem suas infâncias. Essas meninas, insubmissas e arteiras, têm muito a ensinar com os seus movimentos, perplexidades, colisões e assombros. Elas ajudam a afirmar uma aposta política da novidade, das intensidades, das experiências e dos bonitos encontros nos/dos/com os cotidianos que possibilitam escapes. Rotas de fuga para que possam seguir vivendo e contando outras histórias de afirmação da vida e da alegria das crianças em dissidência do sistema sexo-gênero hegemônico.

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**, v. 4, n. 7, p. 8, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967/16939>. Acesso em out. 2023.
- ALVES, Rubem. **Crônica “Gaiolas e asas”**. Opinião/Folha de S.Paulo, 5 de dezembro de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>. Acesso em 20 fev 2024.
- BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem-comportada**. 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- DINALI, Wesley; FERRARI, Anderson. “É meu último ano aqui mesmo [...] tô pensando em botar fogo na escola”: o cotidiano escolar e as práticas de resistências. **Revista Contemporânea de Educação**, N° 12 – agosto/dezembro de 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1650/1498/2819>. Acesso em 15 mar 2024.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. ALVES, Nilda. Conversas em rede pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. *In*: **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?** 1ª edição. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mai. 2024.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. SOARES, Maria da Conceição Silva Soares. ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia** - UERJ, v. 7, n. 1. 2007. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a13.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A professora e o cotidiano da cidade pequena**. Niterói: Editora da UFF, 2014.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

RODRIGUES, Alexsandro. **Crianças em dissidências. Narrativas desobedientes da infância**. 1. ed. Salvador: Devires, 2018.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8658066>. Acesso em: 15 nov. 2023.

RODRIGUES, Alexsandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson Zanoni. **Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais**. in: *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires, 2018. p. 11-34.

RODRIGUES, Alexsandro; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni; NODARI, Victor Antenor Ferrari. Crianças em pesquisas que se arriscam, riscam e dão passagem a abordagens metodológicas brincantes. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 2, n. 6, 2020. DOI: 10.31560/2595-3206.2019.6.9956. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/9956>. Acesso em: 05 jul. 2024.

ROSA, Eli Bruno do Prado Rocha. Cisheteronormatividade como instituição total. **Cadernos PET-Filosofia**, Paraná/PR, v. 18, n. 2, Agosto de 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/petfilo/article/viewFile/68171/41349>. Acesso em: 10 mai. 2024.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. **Se for o currículo, vá embora! Pisar o chão da escola**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alexsandro; CAETANO, Marcio. “Era vez nenhuma!” ou os descabidos contos de fadas de uma professora sem modos e uma criança desbocada. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 4, n. 13, p. 33–55, 2023. DOI: 10.31560/2595-3206.2021.13.11327. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11327>. Acesso em: 06 de out. 2023.

SERPA, Andréa. **Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano**. In: *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; CARVALHO, Marília Pinto de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09546, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K4n8CwRDph9SxgYq6Wz4vPd/>. Acesso em: 20 de mar. 2025.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; XAVIER, Marlene Moreira. Pesquisa com os cotidianos: um extrato dialógico no curso de Pedagogia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.4, p.1791-1812, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50305/38425>. Acesso em: 10 de out. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e contradição no campo: e as escolas públicas?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1231–1252, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15123>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. spe, p. 70–77, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2024.

WITTIG, Monique. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a itêrâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em julho de 2025.