

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

DANIELA MAROJA RIBEIRO

**ENTRE A DOR E O AMOR: PARENTALIDADES LÉSBICAS, CIDADANIA ÍNTIMA
E SOCIABILIDADES INFANTIS NA EDUCAÇÃO**

GOIÂNIA
2025

DANIELA MAROJA RIBEIRO

**ENTRE A DOR E O AMOR: PARENTALIDADES LÉSBICAS, CIDADANIA ÍNTIMA
E SOCIABILIDADES INFANTIS NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA

2025

Catálogo na fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Maria Auxiliadora Marques e Silva - Bibliotecária - CRB 1/1740

R484e Ribeiro, Daniela Maroja
 Entre a dor e o amor : parentalidades lésbicas, cidadania
 íntima e sociabilidades infantis na educação / Daniela
 Maroja Ribeiro.-- 2025.
 259 f.: il.

 Texto em português, com resumo em inglês
 Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.
 Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
 de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
 Goiânia, 2025
 Inclui referências: f. 238-249.

 1. Cidadania - crianças. 2. Sociabilidade - crianças
 - educação. 3. Mães lésbicas - aspectos sociais. I. Siqueira,
 Romilson Martins. II. Pontifícia Universidade Católica
 de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
 17/02/2025. III. Título.

CDU: 37:316.812.34 (043)

Maria Auxiliadora Marques e Silva

ATA Nº 219/2025
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **17 de fevereiro de 2025**, às **14h**, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Tese de **DANIELA MAROJA RIBEIRO**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado **“ENTRE A DOR E O AMOR: PARENTALIDADES LÉSBICAS, CIDADANIA ÍNTIMA E SOCIABILIDADES INFANTIS NA EDUCAÇÃO”**. A Banca Examinadora foi composta por: **Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás; Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn / PUC Goiás; Prof. Dr. Mário Martins Neves Júnior / IFG; Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho / UFPR; Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano / UFPEL; Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG (Suplente)**. O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu 30 minutos ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado, . Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO da Tese**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 17 de fevereiro de 2025

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás; Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn / PUC Goiás; Prof. Dr. Mário Martins Neves Júnior / IFG e Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho / UFPR.

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Escolher um item.

Página de assinaturas



Divino Rodrigues

Signatário



Mário Junior

Signatário

Assinado eletronicamente

Cláudia Cavalcante

Signatário



Angela Coutinho

Signatário



Romilson Siqueira

Signatário

Assinado eletronicamente

Rodrigo Mohn

Signatário

HISTÓRICO

- | | | |
|-------------------------|---|--|
| 18 fev 2025
13:55:31 |  | Claudia Valente Cavalcante criou este documento. (Email: pos.edu@pucgoias.edu.br) |
| 18 fev 2025
19:41:25 |  | Romilson Martins Siqueira (Email: romilsonmartinsiqueira@hotmail.com) visualizou este documento por meio do IP 177.2.108.188 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |
| 18 fev 2025
19:41:32 |  | Romilson Martins Siqueira (Email: romilsonmartinsiqueira@hotmail.com) assinou este documento por meio do IP 177.2.108.188 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |
| 18 fev 2025
14:20:57 |  | Divino de Jesus da Silva Rodrigues (Email: divino.psi@pucgoias.edu.br) visualizou este documento por meio do IP 200.18.170.171 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |



- | | | |
|--------------------------------|---|--|
| 18 fev 2025
14:21:04 |  | Divino de Jesus da Silva Rodrigues (Email: divino.psi@pucgoias.edu.br) assinou este documento por meio do IP 200.18.170.171 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |
| 19 fev 2025
15:04:56 |  | Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (Email: rodrigo.fideles@hotmail.com) visualizou este documento por meio do IP 177.174.214.200 localizado em Brasília - Federal District - Brazil |
| 19 fev 2025
15:05:06 |  | Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (Email: rodrigo.fideles@hotmail.com) assinou este documento por meio do IP 177.174.214.200 localizado em Brasília - Federal District - Brazil |
| 18 fev 2025
13:56:29 |  | Mário Martins Neves Junior (Email: mario.martins@ifg.edu.br) visualizou este documento por meio do IP 104.28.113.50 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |
| 18 fev 2025
14:32:27 |  | Mário Martins Neves Junior (Email: mario.martins@ifg.edu.br) assinou este documento por meio do IP 189.5.171.26 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |
| 18 fev 2025
15:28:13 |  | Angela Maria Scalabrin Coutinho (Email: angelamscoutinho@gmail.com) visualizou este documento por meio do IP 191.177.161.146 localizado em Curitiba - Paraná - Brazil |
| 18 fev 2025
15:28:46 |  | Angela Maria Scalabrin Coutinho (Email: angelamscoutinho@gmail.com) assinou este documento por meio do IP 191.177.161.146 localizado em Curitiba - Paraná - Brazil |
| 18 fev 2025
14:50:19 |  | Cláudia Valente Cavalcante (Email: clavalente@pucgoias.edu.br) visualizou este documento por meio do IP 200.18.170.171 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |
| 18 fev 2025
14:50:46 |  | Cláudia Valente Cavalcante (Email: clavalente@pucgoias.edu.br) assinou este documento por meio do IP 200.18.170.171 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil |



À Danielle Maria:
sem sua chegada na minha vida,
este trabalho não teria existido.

AGRADECIMENTOS

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal no Ensino Superior, pelo financiamento através da concessão de bolsa e taxa universitária (PROSUC) na integralidade do curso; e pela bolsa de doutorado sanduíche em Madri, Espanha, através do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE).

Ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás, especialmente à Profa. Dra. Claudia Valente Cavalcante, dona de um dos corações mais valentes que conheço.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, pela aceitação e coragem em me acompanhar nessa jornada e se aventurar nesse terreno pantanoso (e inédito) nos 25 anos de história deste Programa. À Profa. Dra. Leandra Procópio, pelo “sim” ao me receber em terras espanholas.

Ao Prof. Dr. Divino de Jesus Rodrigues, pelo carinho e humanidade inspiradores: a primeira pessoa a me tranquilizar na banca de seleção e a me dar as boas-vindas em uma calorosa ligação telefônica, ainda na condição de meu primeiro orientador.

À querida Profa. Dra. Lenise Santana Borges, pela leitura atenta, cuidadosa e pelas preciosas contribuições na qualificação; e ao Prof. Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano, pela indicação de leituras importantes para a versão final deste trabalho. Ao querido Prof. Dr. Luiz Mello, da UFG, lembrança e referência constantes em minha trajetória.

À minha mãe Ana Teresa, meu pai e meu irmão Diogo, minha avó Teresinha. Só a sabedoria do/no tempo me permite hoje reconhecer que sem eles eu nunca teria chegado até aqui, por tudo que fizeram/foram para mim. À criança e adolescente que me habitam: só elas sabem o que passamos juntas nesse processo. E à Liz, minha fiel “cãopanheira”, que me lembra diariamente que a vida pode ser mais leve.

À minha amora, companheira de vida e coautora do projeto com o qual ingressei no Programa, Danielle Maria, por confiar, mais do que eu mesma, desde antes do início dessa pesquisa, na minha capacidade de aproximação com as crianças a partir do *cuidado terno*. Obrigada pelo apoio, paciência, compreensão e olhos nos olhos, me lembrando, nas horas mais difíceis (que foram muitas), que tudo passaria. Te amo com a profundidade da minha alma e com a liberdade e delicadeza dos pássaros que voam na intemporalidade da dança imortal do cosmos.

À Isabela e Felipe, meus enteados, que abriram seus corações para que eu me permitisse viver o sentido de pertencimento e descobrisse no coração o significado de família. Honro e agradeço cada milímetro do que vocês me ensinaram com tanto amor e paciência.

À Tanieli, pela troca nas videochamadas semanais e nutritivas, durante a parte mais difícil desse processo; ao Rodrigo, por ter sido presença e rocha no compartilhamento, na torcida e no apoio, assim como à minha psicóloga Marília, sem a qual não sei como eu teria chegado até aqui. À Ana Luiza, pela presença e cumplicidade de sempre.

À prima Isabela e às amigas Paulinha e Lelê, que vieram de Brasília para ser colo e dar aquele “empurrão” em um momento crítico no qual precisei de muita confiança e coragem pra dizer “sim” a essa mudança. À Katiuscia, por ter escutado o pedido de “socorro” e ter sido ponte para essa passagem.

Também ao “Grande Mistério”, responsável pelas “correções de rota” que me conduziram a esse improvável retorno à vida acadêmica, sete anos depois, vivendo tudo de novo como se fosse a primeira vez.

A todas as professoras que nunca duvidaram que o pessoal é político e que carregam consigo o ofício de *mestras*, movidas pela fé na terra e pelo pé no sonho. A todas as escolas que escolhem, diariamente, ser *aliadas*, e não *inimigas* das crianças e suas famílias, contribuindo para outro mundo possível.

Por fim, à todas as crianças e mães que aceitaram participar da pesquisa, por sua valiosa contribuição para este campo. A todas as mulheres que não desistiram dos seus sonhos e materializaram seu desejo de ser mãe com outra mãe. A coragem de vocês em abraçar todos os medos e fantasmas ao tomarem essa decisão é inspiradora e contagiante.

*Ai daqueles e daquelas que, em lugar de
visitar de vez em quando o amanhã, o
futuro, pelo profundo engajamento com o
hoje, com o aqui e o agora;
que em lugar desta constante viagem ao
amanhã, se atrelem a um passado
de exploração e de rotina.*
(Paulo Freire)

Tenho mania de recordar o futuro.
(Alexandre Marino)

*É como uma saudade de um tempo
que ainda não passou.*
(Lenine)

*Criar é transformar o mundo,
mas é, simultaneamente,
transformar e produzir a si mesmo.*
(Marion Minerbo)

RESUMO

O presente estudo, realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás, na linha “Educação, Sociedade e Cultura”, objetiva investigar, sob as perspectivas intergeracional (crianças e suas mães) e intrageracional (criança e seus pares), a relação de crianças filhas de duas mães com a educação recebida em família e tensionada com as sociabilidades da/na escola e em sociedade. Para isso, a investigação parte de um diálogo interdisciplinar entre Educação, Psicologia Social e a Sociologia Crítica a partir do campo de Estudos da Infância e realiza um mapeamento das dialéticas constituintes da cidadania íntima das crianças, a partir do aspecto relacional, que é marcado tanto por ações e omissões, quanto por excessos e faltas. A partir da escolha epistemológica por uma abordagem feminista decolonial e não adultocentrada, sustentada pela triangulação de dados, a produção de dados é composta por: 1) levantamento bibliográfico com o mapeamento de trabalhos centrados na escuta das professoras/escolas sobre o tema; 2) pesquisa empírica com a escuta de três crianças e suas mães; 3) análise digital de dois perfis da rede social Instagram (@marcelatiboni e @frasesdecrianças), que apresentam questões cotidianas sobre a temática, tendo as crianças como protagonistas. O estudo conclui que a relação triangular entre parentalidade lésbica, criança e escola pode produzir tanto uma educação democrática e afetuosa, pautada na visibilidade, diálogos e reconhecimento de competência, autonomia, negociação e transformação por parte das crianças, em uma visão participativa; quanto uma educação não democrática e adultocêntrica, produzindo invisibilidades, silenciamentos, ocultamentos, assujeitamentos e violências no processo de constituição de subjetividades, em uma visão supostamente protetiva das crianças.

Palavras-chave: Maternidade lésbica; Educação para a diversidade; Cidadania infanti; Relações geracionais.

ABSTRACT

This study, carried out within the line of research “Education, Society and Culture” of the Postgraduate Program in Education at PUC-Goiás, aims to investigate the relations between children who have two mothers and the education they received in their families, alongside their sociabilities at school and in society, from a perspective of intergenerational (children and their mothers) and intragenerational (children and their peers) relationships. The theoretical foundations of the investigation start from an interdisciplinary dialogue between Education, Social Psychology and Critical Sociology from the field of Childhood Studies and the investigation maps the dialectic dynamics that constitute the intimate citizenship of children, from a relational aspect, which is marked by both actions and omissions, as well as by excesses and absences. Based on the epistemological choice for a decolonial and non-adult-centered feminist approach, supported by data triangulation, the corpus is composed of: 1) bibliographic survey of research centered on listening teachers/schools on the topic; 2) empirical research with three children and their mothers; 3) digital analysis of two Instagram profiles (@marcelatiboni and @frasesdecrianças) that present everyday issues on the subject, with children as protagonists. The study concludes that this triangular relationship (lesbian parenting-child-school) can produce both a democratic and affectionate education, guided by visibility, dialogue, and recognition of competence, autonomy, negotiation, and transformation, in a participatory vision; and a non-democratic and adult-centric education, producing invisibilities, silences, concealment, subjection and violence, in a supposedly protective vision of children.

Keywords: Lesbian motherhood; Education for diversity; Child citizenship; Generational relations.

RESUMEN

El presente estudio, realizado en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la PUC-Goiás, en el eje “Educación, Sociedad y Cultura, tiene como objetivo investigar desde las perspectivas intergeneracional (los niños y sus madres) e intrageneracional (los niños y sus pares), la relación de los niños hijos de dos madres con la educación recibida en la familia y tensada con la sociabilidad de/en la escuela y también en la sociedad. Para ello, los fundamentos teóricos de la investigación se basan en el diálogo interdisciplinario entre la Educación, la Psicología Social y la Sociología Crítica desde el campo de los Estudios de la Infancia, y la investigación se basa en mapear la dialéctica que constituye la ciudadanía íntima de los niños, a partir del aspecto relacional, que está marcado tanto por acciones como por omisiones; así como excesos y carencias. A partir de la elección epistemológica de un enfoque feminista decolonial y no adultocéntrico, apoyado en la triangulación de datos, la producción de datos consiste en: 1) levantamiento bibliográfico con mapeo de trabajos centrados en la escucha de docentes/escuelas sobre el tema; 2) investigación empírica escuchando a tres niños y sus madres; 3) análisis digital de dos perfiles de la red social Instagram (@marcelatiboni y @frasesdecrianças) que presentan preguntas cotidianas sobre el tema, con los niños como protagonistas. El estudio concluye que esta relación triangular (parentalidad lesbiana-niño-escuela) puede producir una educación a la vez democrática y afectuosa, guiada por la visibilidad, el diálogo y el reconocimiento de la competencia, la autonomía, la negociación y la transformación por parte de los niños, en una visión participativa; como una educación no democrática y adultocéntrica, que produce invisibilidades, silenciamientos, ocultamientos, sometimiento y violencia, en una visión supuestamente protectora de los niños, en el proceso de constitución de sus subjetividades.

Palabras-clave: Maternidad lesbiana; Educación para la diversidad; La ciudadanía de los niños; Relaciones generacionales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Reflexiva”	15
Figura 2 – “Um novo ponto de vista para uma nova vista de um ponto”	19
Figura 3 – Antes de ir / Depois de voltar de Madri	21
Figura 4 – “Celebração do des-anestesiamento”	23
Figura 5 – “De braços abertos ao novo”	24
Figura 6 – Esquema da Triangulação de dados.....	28
Figura 7 – “Estabelecendo um nexo on-line/off-line”	29
Figura 8 – “Não curto quando não sou ouvida”	30
Figura 9 – “Tentando me equilibrar”	33
Figura 10 – Esticando o horizonte.....	39
Figura 11 – “Camuflagem”	42
Figura 12 – “Uniformemente igual”	43
Figura 13 – Exemplos de experiências de campo frustradas na escola	46
Figura 14 – “Não fale”	62
Figura 15 – Perfil @marcelatiboni	66
Figura 16 – Perfil @frasesdecrianças	66
Figura 17 – “Abrindo a cabeça”	67
Figura 18 – “Incompleta”	69
Figura 19 – “Os obstáculos para alcançar minha participação”	70
Figura 20 – “Dente-de-leão espalhando bons ventos”	72
Figura 21 – “Não sou a extensão dos seus desejos”	81
Figura 22 – “Coletar o quê mesmo?”	81
Figura 23 – “Será que eu tenho cara de idiota?”	83
Figura 24 – “Você pode me ouvir?”	84
Figura 25 – “Uma redoma desconfortável”	85
Figura 26 – “Quem tem problema com a diferença é você”	86
Figura 27 – “Antena: sintonizando minha participação”	91
Figura 28 – “Proteção, isso?!”	93
Figura 29 – Não tem idade pra se sentir ‘in’	96
Figura 30 – “Eu sou a soma de tudo que aconteceu na minha vida”	98
Figura 31 – “Quando eu participo, eu curto”	99
Figura 32 – “A única fronteira pra mim é a do amor”	102
Figura 33 – “Não conclua: me pergunte o que eu acho da minha família”	104

Figura 34 – “Interação das subjetividades”	105
Figura 35 – “Medo de si ou do outro?”	106
Figura 36 – “Defina normal”	107
Figura 37 – “Ideia tola de razão”	108
Figura 38 – “Resistindo ao processo de normificação”	114
Figura 39 – “A sombra do passado reprimido”	116
Figura 40 – Síntese das falas das professoras nas pesquisas do levantamento bibliográfico	130
Figura 41 – Dias das Mães x Dia da Família.....	134
Figura 42 – “Pra quê expor meus alunos a datas comerciais?”	136
Figura 43 – A postagem orgulhosa de Safira	151
Figura 44 – Registro do primeiro encontro com Safira.....	153
Figura 45 – Produto final de Jaspe: “minha família do meu coração”	167
Figura 46 – A família de Jaspe e Turquesa.....	173
Figura 47 – <i>Print</i> da conversa entre as mães de Safira	179
Figura 48 – A avó (possivelmente) homofóbica no armário	187
Figura 49 – Sobre a exposição da família	188
Figura 50 – Grupo de Postagens 1	191
Figura 51 – Grupo de Postagens 2	192
Figura 52 – Grupo de Postagens 3	197
Figura 53 – Grupo de postagens 4.....	202
Figura 54 – Postagem 5	205
Figura 55 – Postagem 6	206
Figura 56 – @frasesdecrianças 1.....	208
Figura 57 – @frasesdecrianças 2.....	209
Figura 58 – @frasesdecrianças 3.....	211
Figura 59 – @frasesdecrianças 4.....	212
Figura 60 – @frasesdecrianças 5.....	213
Figura 61 – @frasesdecrianças 6.....	213
Figura 62 – Infográfico da tese	216
Figura 63 – Linha do tempo: conquistas e retrocessos democráticos	225

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento dos perfis de mães lésbicas/ativistas de dupla maternidade na rede social <i>Instagram</i>	63
Quadro 2 – Análise digital: rede social Instagram	65
Quadro 3 – Perfil das famílias	73
Quadro 4 – Trabalhos selecionados na revisão de literatura	76
Quadro 5 – Descrição detalhada dos trabalhos analisados	76
Quadro 6 – Detalhamento do Plano de Trabalho	145

SUMÁRIO

NOTAS DA AUTORA (OU UM CONVITE PARA SEGUIR UMA METODOLOGIA PROCESSUAL DE LEITURA).....	15
INTRODUÇÃO: VELHOS PROBLEMAS PARA UMA NOVA PESQUISADORA ...	24
1 O PRESENTE SATURADO DE PASSADO: ESTICANDO HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS	40
1.1 Deslocamento do lócus: da escola para a família	40
1.1.1 O alargamento da cidadania infantil: a “cidadania íntima”	47
1.2 Fundamentos da “escolha” pelas parentalidades lésbicas	51
1.2.1 As parentalidades lésbicas na discussão sobre famílias: o olhar que importa para as escolas.....	54
1.3 O cruzamento invisibilizado: gênero e infância.....	58
1.4 A triangulação dos dados	62
1.4.1 O processo de mapeamento da análise digital.....	62
1.4.2 O percurso do campo empírico: os desafios e os ahás luminosos	66
1.4.3 O estado do conhecimento.....	74
1.5 A desconstrução do paradigma adultocentrado	79
2 DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES PARA SOCIABILIDADES COMPLEXAS ..	89
2.1 O entrelugar Família-Escola: participação, proteção e competência relacional das crianças.....	89
2.2 Infâncias e Gerações	94
2.2.1 Intergeracionalidades	94
2.2.2 Aproximações (im)prováveis: mulheres lésbicas e crianças	100
2.3 As contribuições da Sociologia Crítica e da Psicologia Social para o estudo das relações intergeracionais.....	104
2.3.1 Entre o individual e o social: o inferno realmente são os outros	104
2.3.2 O estresse por minorias e a dialética das emoções	109
2.4 As mães lésbicas: minorias desviantes ou ativas?	113
2.4.1 Revisitando a própria infância: dor do silenciamento vs. amor da autoafirmação	118
2.5 Escola x Família: entre a conformação e a transformação	122
2.5.1 E a professora, quem olha pra ela?.....	127
3 VOZES POLIFÔNICAS DO (NO) PRESENTE: DEMARCANDO O LUGAR DE FALA DAS CRIANÇAS E SUAS INTERLOCUTORAS NO CAMPO EMPÍRICO..	140
3.1 Apresentação das crianças e do Plano de Trabalho	142
3.1.1 “O mundo ia ser muito mais leve e legal se não tivesse preconceito (...). Eu acho que a diversidade só vai aumentar”	148
3.1.2 “Meu problema hoje é ser pequeno. No futuro não vou ter porque vou ser grandão”	160
3.1.3 “Se eu pudesse ter um superpoder escolheria o teletransporte, pra pensar e estar onde eu quisesse”	168
3.2 Outra vista de um ponto: a percepção das mães sobre o tema.....	174

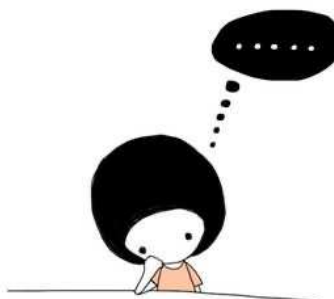
3.2.1 A mãe de Jaspe e Turquesa.....	174
3.2.2 As Mães de Safira	179
4 AS RELAÇÕES INTER E INTRAGERACIONAIS NA PESQUISA DIGITAL.....	183
4.1 Apresentação do campo digital.....	184
4.1.1 Análise de dados 1: o perfil @marcelatiboni	185
4.1.2 Análise de dados 2: o perfil @frasesdecrianças.....	208
NOTAS CONCLUSIVAS: NOVOS TEMAS E PROPOSIÇÕES	215
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	250
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	252
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	254

NOTAS DA AUTORA (OU UM CONVITE PARA SEGUIR UMA METODOLOGIA PROCESSUAL DE LEITURA)

Quando é que a saudade daquilo que a gente não viveu passa? Se passa, parece que já foi, mas quando você vê volta. Volta porque tem a tua cara, tem a ver com a tua história.
(Tulipa Ruiz)

A distinção entre passado, presente e futuro é só uma persistente ilusão.
(Albert Einstein)

Figura 1 – “Reflexiva”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (out. 2012). Acesso em 05 mai. 2023.

Uma vida de “mais do mesmo” e de “copia e cola” nunca me interessou. Movida por este princípio, percebi que, a certa altura desta pesquisa, os caminhos pelos quais me guiava ganharam vida própria e me levaram ao completo desconhecido. Isso no sentido mais literal do termo, a partir da habitação de diferentes territórios, onde o movimento objetivo e a transformação subjetiva da pesquisadora tornaram-se os verdadeiros guias para o recorte do olhar subjetivamente objetivado aqui apresentado.

Contudo, algo dentro de mim parecia insistir em querer ter controle do “incontrolável”, ao mesmo tempo em que aprendia a buscar, verdadeiramente, respostas que não tinha. Isso significou para mim, a partir do entendimento dessa premissa, abrir mão da rigidez epistemológica, sem significar, contudo, abrir mão de seu rigor.

O único ponto em que a certeza que me habitava desde o início permaneceu durante este processo foi em relação ao princípio da originalidade da escrita/autoria e autenticidade deste trabalho. Não só a partir da criação de uma tese inédita em seu conteúdo – como requisito essencial para sua validação enquanto tal – mas também

e principalmente em relação à criatividade da forma, estética e estruturalmente considerada.

Este prelúdio inicia a materialização do desejo que orienta e justifica esta escolha; algo que, dependendo do olhar, pode ser lido tanto como uma “ruptura epistemológica” (perante a tradição) quanto como uma “criatividade inovadora” (numa visão progressista), em relação ao que chamo de “cartesianismo patológico” ou “preciosismo cartesiano”, e que ainda em meados dos anos 2020, parece existir e persistir com relativa força em certos espaços acadêmicos nas ciências humanas.

Em que pesem as críticas feitas por Noguera (2004), no sentido de que muitas vezes os estudiosos das humanidades e cientistas sociais utilizam generosamente o contra-argumento do positivismo/cartesianismo para substituir ou justificar uma argumentação da qual carecem, este não é o caso. Esta apresentação tem, portanto, duas intenções essenciais: a) ser um convite-guia à *forma* de leitura desta investigação; e b) enunciar e justificar, de início, escolhas centrais de ordem formal e estética do texto.

Quanto ao primeiro ponto, optei por iniciar esse convite guiando a leitora para uma apresentação do que chamei de metodologia processual de leitura, a saber: a apropriação do “momento *Ahá!*” como uma espécie de “lente perceptiva” criada por Bolen (1990) em sua obra, na qual a leitora vai se identificando com seus arquétipos e tendo *insights* luminosos em relação à sua própria vida e história.

Essa metodologia processual de leitura, além de prazerosa e fluida, ressoa diretamente com a forma de apreciar os mitos, afinal, eles são algo que nosso consciente suspeita ou desconfia fortemente que não é verdadeiro, porém, mexem tão profundamente com nosso inconsciente que despertam um “quê” inexplicável de familiaridade. Por isso, segundo Bolen (1990), *Ahá!* é exatamente o que vocalizamos quando estamos diante de uma grande descoberta exterior que se desdobra em uma descoberta interior.

O momento do *Ahá!* é aquele

[...] segundo pleno de insight, quando compreendemos e internalizamos; quando reconhecemos que nós mesmos experimentamos e sentimos confiança por causa daquela verdade, e aí somos levados a um passo a mais, até uma compreensão do ‘sim, é isso mesmo!’ (Bolen, 1990, p. 12).

Pois bem. Foi glorioso o momento do meu primeiro *Ahá!* tanto no processo de

produção de dados como no de escrita do texto, que se deu justamente quando entendi o que enuncio agora neste prelúdio. Daí nasceu o desejo de que a leitora também pudesse viver um (ou vários) momento(s) de *Ahá!* durante seu contato com o texto.

Em um sentido filosófico e por meio de uma intencionalidade objetivamente epistemológica que dou a esta pesquisa, convido você – seja no lugar de professora, pesquisadora, mãe, madrastra, responsável por alguma criança, ou mesmo qualquer adulta que pode ter sido uma criança na época em que esta pesquisa foi desenvolvida e este texto escrito – a se “deliciar” com os seus próprios e únicos momentos de *Ahá!*.

A intenção é que você se permita ser flagrada e se veja de fora de algum dos contextos ou reflexões aqui apresentados. Não é sobre verdade ou mentira; certo ou errado. Sabemos que a ciência se faz mais com vírgulas do que com pontos, e elas são histórica e duplamente construídas: na nossa história pessoal e na história da ciência, que caminham lado a lado e também de forma entrecruzada.

Mas de alguma forma, isso também é sobre o sentido da pesquisa que, objetivamente, busca o reconhecimento da cientificidade na subjetividade de cada uma que entra em contato com este texto.

Trata-se de uma postura imperativa para a leitura de tudo que foi processualmente pesquisado e principalmente de *como* isso foi registrado nas próximas folhas, caso este convite seja aceito.

Convido-a, ainda a se permitir aprender e ampliar o olhar do entendimento unicamente objetivo dos significados conceituais do que estava sendo pesquisado, o qual precisei “resgatar” algumas vezes, no meio das inúmeras crises e angústias (por conta) da pesquisa, me lembrando de que o que era sentido também fazia sentido.

Perceba, cara leitora, que se trata do mesmo sutil incômodo que não se explica ou se traduz, mas que você também poderá observar/sentir no não dito, nas ausências, silêncios, lacunas das (nas) falas das crianças e adultas, e especialmente na integração com os desenhos presentes no decorrer de toda a tese, de autoria da página “*Little shop of Dreams*”¹.

¹ Trata-se do nome da página onde encontra-se o acervo dos desenhos que compõem a tese. A artista é anônima e opta por não se identificar em sua página. Esta tese, portanto, ousa inovar na forma e na materialidade, se propondo a incluir no *layout* do texto desenhos criados por essa artista-ilustradora anônima. Tudo que se sabe, a partir das informações disponíveis na página, é que ela é de Singapura e possui um longo e vasto acervo de ilustrações datadas, que vão de fevereiro de 2012 até junho de 2020 e estão hospedadas no sítio da web www.littleshopofdreams.tumblr.com (cujo título se traduz como “pequena loja de sonhos”). De forma sensível, minimalista e com muita simplicidade, seus

E daí já adentro o segundo ponto: a escolha da composição material e estética deste trabalho. Quando encontrei esses desenhos, só consegui pensar nisso: eles precisam compor o corpo da tese!

Isso pressupõe não tomar cada pesquisa científica como sendo apenas constituída pela historicidade da ciência como um todo, mas também como parte constituinte da história científica. E não é demais lembrar que o todo só muda pelo movimento das partes, como bem nos lembra Maturana (1999).

Por isso, também faço a escolha pelo uso corrente e padronizado dos *substantivos no feminino* durante todo o texto, como uma escolha política e como forma de provocação a uma gramática autoritariamente masculina, em um trabalho que epistemologicamente dialoga com o feminismo decolonial, no qual as diversas opressões são inseparáveis e incompatíveis com abordagens universalistas pouco sensíveis à concretude da vida (Lorde, 2019).

Assim, preza-se pela coerência ontológica: o campo empírico deste trabalho foi formado apenas por casais de mulheres, ainda que bastante distintas entre si, em termos de marcadores sociais da diferença (raça, classe, idade, repertório cultural), sendo a orientação sexual o único ponto convergente entre elas. Além disso, sabemos que a realidade escolar infantil é constituída em sua maioria absoluta por profissionais mulheres, ainda que elas sejam distintas entre si. Não faz sentido, portanto, usar uma regra formal para a escrita do texto completamente dissociada do campo materialmente constituído.

Ao estudar e adentrar as percepções, relações inter/intrageracionais e os atravessamentos entre o mundo adulto e o mundo infantil, foi inevitável não entrar também nos processos de subjetivação, não só das crianças, mas também da pesquisadora, que durante todo esse tempo foi visitada, escutada e igualmente afetada pela criança interna que chegava de mansinho, desconstruindo os paradigmas pelos quais essa adulta estava acostumada a funcionar.

Figura 2 – “Um novo ponto de vista para uma nova vista de um ponto”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jun. 2015). Acesso em 05 mai. 2023.

Não podia deixar de mencionar que a própria presença das imagens, além de contemplar simbólica e materialmente a remissão ao diálogo com as crianças e seus pontos de vistas, também valorizam e evidenciam a centralidade dos sentidos e dos processos de subjetivação presentes na pesquisa, que aliás, me atravessaram profundamente.

Portanto, em meados de 2020, permitir-se ser atravessada subjetivamente e lutar pelo fortalecimento da própria subjetividade e pelo *encantamento* do mundo são atos de resistência tanto quanto lutar por Políticas Públicas na Educação, por exemplo.

Tão marcante foi esse atravessamento subjetivo no contato com as crianças que comecei, na primeira metade desses três anos e meio de trajetória (e ineditamente aos 33 anos), a desenhar. Criei inclusive uma página de registros desses desenhos em uma página da rede social Instagram, intitulada @doutorandadesenha, cuja descrição foi primariamente definida como: “desenhos de uma doutoranda em crise permanente”, que foi ganhando vida, forma e se transformando ao longo da pesquisa e da escrita da tese, na medida em que eu fui também me transformando como pessoa e pesquisadora.

Interessante notar como esse processo materializado pelos desenhos funcionou como um marco de *antes e depois* da vivência de seis meses em Madri, na Espanha, por ocasião da realização do doutorado sanduíche.

O campo de estudos espanhol é um dos pioneiros nas discussões sobre relações homoafetivas (desde antes de 2005, ano da aprovação do casamento entre pessoas do mesmo sexo); como também muito voltado aos direitos das crianças (mais

forte nas discussões relativas ao reconhecimento do que à redistribuição,² conforme Gaitán, 2023); e à sustentação de um indissociável diálogo com a Psicologia (sobretudo no tocante ao desenvolvimento infantil, ao domínio das emoções e ao bem-estar psíquico); além de desenvolver uma abordagem relativamente bem sucedida de coeducação³ (González, 2023). Todos esses aspectos me trouxeram muita excitação porque era tudo muito diferente daqui.

Esse novo horizonte que se descortinava, foi causando um “deslumbramento” interno que me levou a querer entrar em contato e mergulhar em toda a cultura da sociedade espanhola: história, artes, pessoas, espaços públicos, costumes, modos de vida, para além dos interesses diretamente relacionados à pesquisa. Conheci mais de dez cidades espanholas (entre a Espanha moderna/urbana e a Espanha rural/“profunda”), e acabei fazendo o Caminho de Santiago no penúltimo mês da experiência. Nesses seis meses não coloquei o pé para fora da Espanha.

Ver e sentir na pele (como mulher, branca, lésbica, estrangeira latino-americana e brasileira em condições legais) que ali eu podia apenas ser/viver minha singularidade, sem qualquer olhar intrusivo ou questionador, foi libertador. Saber que se tratava de uma experiência temporária e que eu tinha data e para onde voltar também.

Resultado: esse movimento foi tão estimulante, explorador e criativo que de repente me vi experimentado técnicas e modos inéditos de registros. Fiz um diário que se converteu num “livro ancestral” de memórias, onde repassei toda a minha vida. Recebi uma visita da minha prima e descobri que a Cantábria é a região de onde veio meu sobrenome. Sonhei, tive medo, quis voltar antes do tempo, adoeci, vivi dores e glórias sozinha; tive algumas experiências numinosas e fiz uma bonita amizade que permanece até hoje.

Voltei com a sensação de que vivi dez anos em meio ano. Foi realmente uma experiência interna catártica e transformadora, capaz de lançar luzes em cantos

² Discussão originalmente feita pela socióloga feminista estadunidense Nancy Fraser para tensionar aspectos econômicos, envolvendo desigualdades (redistribuição) e aspectos identitários, envolvendo diferenças (reconhecimento).

³ A noção de coeducação é uma abordagem “institucionalizada” (regulada) pelo governo que visa fomentar a aproximação entre família e escola, e conscientizar que as famílias são tão responsáveis pela educação cognitiva e emocional das crianças quanto a escola. Entre algumas iniciativas, cada departamento (estado) cria sua “Escola de Famílias” ou “Escola de Pais”, para formação multidisciplinar (com pedagogas, psicólogas, assistentes sociais, etc.) das responsáveis. O diferencial é que ela não tem caráter obrigatório, e mesmo assim, há grande procura, majoritariamente das mães. Sem mencionar a presença de muitas associações de “pais”, muito ativas e propositivas em vários departamentos.

trabalhos não considerados “acadêmicos” ou “suficientemente acadêmicos” (hooks, 2017).

Os desenhos de *Little shop of dreams*, os quais me tocaram profundamente, reitero, não são meras alegorias ou ilustrações da tese: eles fazem parte dela substancialmente, sobretudo em seus marcos temporais (Gobbi, 2022), situando-a histórica e materialmente no tempo.

Nesse sentido, a tese acabou “impregnada” de poesia visual. Os desenhos originalmente não têm títulos, exceto alguns que são compostos de palavras ou frases em inglês, as quais eu apenas traduzi de forma livre. Para todos os outros, criei “títulos” associativos, que remetem ao contexto da escrita e facilitam a busca na lista de figuras.

A sensação, como perceberão, é que foram “encomendados” por mim para compor o texto. Mas não: ter sido levada até eles a partir das buscas rotineiras na rede social *Pinterest* me força também a reconhecer a ambivalência dos algoritmos, já que, de alguma forma, foram eles que me direcionaram e tornaram possível, a partir das minhas buscas, gostos e afinidades artísticas, o encontro com essa desenhista-ilustradora e também com o campo digital que se formou.

Então, assim como “você pode encontrar um mito que evocará em você a realidade” (Bolen, 1990, n/p), é possível que um desenho também te evoque uma realidade que toque tanto no *passado* da sua infância quanto no *presente* da sua vida adulta e que, por sua vez, eventualmente instigue sua imaginação criativa rumo a um *devir futuro*. Lembranças, descobertas e/ou projeções internas, que por algum motivo estavam anestesiadas em alguma gaveta empoeirada dentro de você, podem emergir.

E no aceite do convite para agregar novos sentidos ao seu presente como mãe, professora ou simplesmente uma adulta dentro da qual habitam várias “personas”, a partir de um *presente* saturado de *passado* e esperançoso de *futuro*, espero que sua criança esteja ao seu lado te acompanhando nessa leitura e te ajudando a ler/ver com novos olhos, sob novos prismas: para além do que sua mente imagina ser capaz.

Que essa leitura, então, seja capaz de “desanestésia” sua subjetividade que o “cartesianismo patológico” da ciência tentou inúmeras vezes matar – com relativo sucesso. E que você se permita usufruir desse potencial que só está à espera de ser acordado, porque não é demais lembrar: um potencial não utilizado continua sendo apenas um potencial.

Figura 4 – “Celebração do des-anestesiamento”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (out. 2015). Acesso em 05 mai. 2023.

INTRODUÇÃO: VELHOS PROBLEMAS PARA UMA NOVA PESQUISADORA

Figura 5 – “De braços abertos ao novo”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (set. 2012). Acesso em 05 mai. 2023

Não apenas a família e a escola não podem ser úteis. A própria vida não é útil, já diria o grande Ailton Krenak. Aliás, nada disso *deve* ser útil: “nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência” (Krenak, p. 109, 2020).

Este é um trabalho situado na história e marcado pelo seu tempo. E não poderia iniciar de outra forma a não ser lembrando de que vivemos em um tempo deveras desafiador, que vem comportando desde previsões extremamente pessimistas em relação à Educação, a predições catastróficas por conta desse mesmo presente/futuro educacional.

Falar em família, subjetividade e cidadania (adulta e infantil), de hétero ou homossexuais, em tempos em que cidadãs se tornam consumidoras e crianças tornam-se “moeda de investimento” para render “bons frutos” no futuro, não é uma tarefa fácil. Isso se torna ainda mais complexo em se tratando do cruzamento entre: a) o adultocentrismo; b) a centralidade de uma análise da totalidade a partir do olhar das parentalidades lésbicas no contexto escolar; e, c) um olhar *outsider*⁴ em relação às parentalidades normativas (heterossexuais) que estão no centro hegemônico dessa mesma sociedade e escola.

Por isso, em pleno 2025, este é um trabalho que se faz mais necessário do que nunca, sobretudo para não se perder de vista o verbo-ação *esperançar*: é preocupante, como bem lembra Krenak (2022), citando Conceição Evaristo, que as pessoas acreditem que é mais fácil acabar com o mundo do que com o capitalismo.

⁴ O termo *outsider* foi cunhado por Becker [1963] 2008 e utilizado posteriormente por Elias e Scotson (2000) para se referir ao “estranho de dentro”, ou seja, alguém que está dentro de um grupo, comunidade, sociedade, mas não se sente pertencente por não se enquadrar e/ou compartilhar as características impostas e/ou desejáveis pela maioria estabelecida.

E estamos falando de um capitalismo que, ao mesmo tempo em que uniformiza as diferenças, desumaniza e invisibiliza as pessoas.

Essa des-esperança obviamente foi muito fortalecida pelo período de quatro anos de desgoverno de Jair Messias Bolsonaro⁵ traduzidos em projetos de necropolítica (Krenak, 2020; 2022) não só para a Educação, mas para todos os âmbitos políticos e sociais, especialmente aqueles que tocassem em respeito, inclusão, diversidade e toda e qualquer possibilidade de avanço nos temas envolvendo diferença⁶ e alteridade – não só para o exercício das parentalidades lésbicas e suas filhas, mas para todas as crianças, adolescentes, famílias, escolas e sociedade brasileira em geral.

Portanto, em momentos históricos como esse, lembrar e dizer o óbvio se faz necessário, ainda mais considerando que metade desses quatro anos de governo Bolsonaro coincidiu com um rígido isolamento social de dois anos em decorrência da pandemia de COVID-19⁷.

Tempos de transição são propícios para se focar a atenção no que permanece (continuidades) e no que anuncia sua “ruína” (rupturas), pois sinalizam uma saturação estrutural (advinda de uma visão estruturalista) que muitas vezes ressoa ou aponta para um descontentamento social generalizado (sinalizado por uma visão construcionista da maioria da sociedade).

Nesse mesmo sentido, essa investigação, por estar situada em um tempo histórico, não deixa de evidenciar alguns elementos de natureza geracional que guiam, biológica e sociologicamente, as mudanças sociais e educacionais marcadas pela *intergeracionalidade* (relação entre a constituição de “novos” adultos – novas mães/pais/professoras – e “novas” crianças – com a reivindicação de novos lugares e papéis dentro de suas antigas sociabilidades); e *intrageneracionalidade* (entre crianças

⁵ Ele foi eleito em 2018, tomou posse em 2019 e ficou no cargo até final 2022, ano em que o ex-presidente Lula foi reeleito. Esta pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2021.

⁶ Historicamente, os setores da direita conservadora e retrógrada têm certa simpatia com o discurso da diferença e o utilizam, conceitual e estrategicamente, no sentido de fortalecê-la e legitimá-la, afirmando-se ao mesmo tempo “diferentes” e, portanto, superiores a parte da população marginalizada, conforme Pierucci (1999).

⁷ A pandemia de COVID-19 foi iniciada pelo surto do Corona Vírus que se iniciou na China na virada de 2019 para 2020, e tomou proporções que afetaram o mundo todo, obrigando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a acender o mais alto nível de alerta mundial, conforme seu Regulamento Sanitário Internacional. Isso ocasionou diversos momentos esparsos de quarentena e isolamento social durante quase dois anos, cujos efeitos na sociabilidade estão sendo sentidos até hoje, especialmente com o aumento super acelerado e vertiginoso das ferramentas e redes sociais digitais. Para críticas sobre efeitos e aprendizados da pandemia, ver Krenak (2020; 2022).

e seus diferentes pares com suas distintas culturas/raças/etnias). Isso implica considerar as implicações históricas do processo de sucessão geracional (Mannheim, 1993, p. 211 – tradução da autora), que pressupõem:

- a) a constante chegada de novos “portadores⁸” da cultura;
- b) a constante saída dos “portadores” anteriores da cultura;
- c) o fato de que mesmo os portadores da cultura responsáveis pela conexão geracional concreta somente participam de um período limitado – e parcial - do processo histórico;
- d) a necessidade da tradição — transmissão — constante dos bens culturais;
- e) o caráter contínuo da mudança geracional.

É sobretudo com esse último aspecto que essa investigação ressoa em seus fundamentos, pressupostos e escolhas epistemológicas, muito mais inclinada a uma escolha política que evidencia as *rupturas* do que as *continuidades*, ainda que esteja ciente de que a tensão constitutiva das concepções de Educação se trata apenas de uma parte de uma disputa maior por um *projeto de sociedade* situado entre passado, presente e futuro.

Impossível se considerar a mudança geracional sem considerar todas as dinâmicas e mudanças nos comportamentos sociais que a pressupõem ao longo da história: os valores educacionais hegemônicos, as crenças, os costumes e as relações, sejam elas parentais, conjugais, de sociabilidade entre adultos e crianças. Ou seja, tudo que de alguma forma afeta/influencia de modo estruturante as mudanças culturais e estruturais da Educação de um povo como projeto de sociedade.

Aliás, nessa reflexão fundamenta-se o **objetivo geral** desta pesquisa: apreender em que medida os processos de subjetivação das mães no tocante à conduta/forma como lidam/mediam a constituição da cidadania das crianças e afetam o bem-estar/desenvolvimento da subjetividade delas no nível individual (autoconfiança, autoaceitação, autoexpressão etc.) e social (convivência com empatia, alteridade, respeito às diferenças, solidariedade etc.).

E este é um objetivo geral porque sua importância não toca apenas na construção do diálogo entre as crianças filhas de famílias lésbicas, seus pares e sua escola: toca na construção relacional entre *todas as crianças* e *todas as adultas*, de

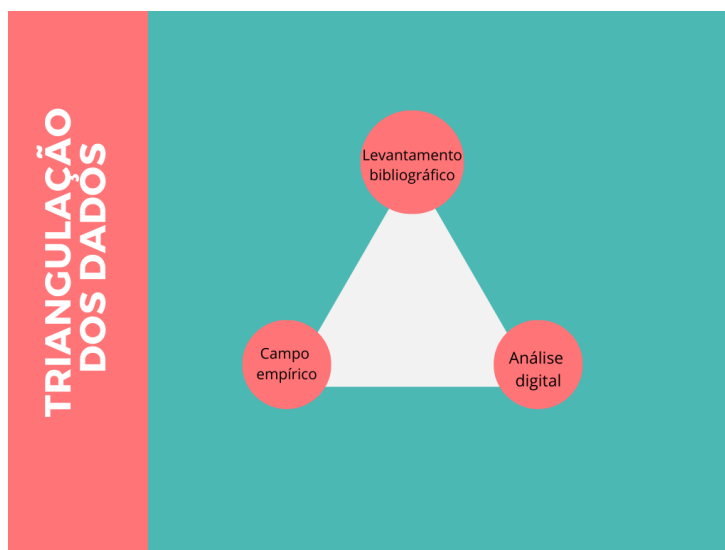
⁸ Aqui, devido à tradução literal, entenda-se “portador” como “produtor” de cultura, pois o ser humano é ao mesmo tempo constituinte e constituído pela cultura: é dela processo e produto, simultaneamente. Não “carrega” consigo a cultura como algo pronto e acabado.

casa e da escola. Estamos diante de um problema advindo claramente do adultocentrismo, muito provavelmente porque muitas adultas do presente (crianças do passado), não foram respeitadas, escutadas e reconhecidas em sua infância. Então, nesse sentido, esta também é uma pesquisa que denuncia o adultocentrismo como um atravessamento central. Portanto, seus **objetivos específicos** são:

- 1) Mapear a significação das parentalidades lésbicas entre pares na escola (relação intrageracional) e com as adultas (relação intergeracional);
- 2) A partir desse mapeamento, identificar como os pares com parentalidades distintas às das crianças filhas de duas mães percebem e significam suas famílias;
- 3) Conhecer em que medida a preocupação ou receio das mães em relação à exposição ou à proteção das filhas no contexto escolar afeta as crianças; e se elas se assujeitam, se adaptam ou negociam seus atributos de cidadania íntima perante a postura adotada pelas adultas;
- 4) Analisar como as referências adultas das crianças (mães e professoras) podem contribuir, mesmo que não intencional ou deliberadamente, para o silenciamento, invisibilidade e/ou ocultamento de sua composição familiar no contexto escolar.

O primeiro capítulo da tese enuncia as escolhas epistemológicas e as implicações do percurso metodológico, estando centrado na demarcação dos tópicos de ordem formal-processual: a) a justificativa do recorte de gênero que delimita a participação somente de famílias compostas por casais lésbicos e a introdução às categorias centrais da pesquisa, como cidadania íntima, parentalidade lésbica e adultocentrismo; b) a inevitabilidade do cruzamento entre as categorias “gênero” e “infância”; c) a escolha da família como *locus* de desenvolvimento da pesquisa de campo no lugar da escola; d) os contornos para a construção da pesquisa digital e do campo empírico, que compõem a triangulação de dados junto à pesquisa bibliográfica; e) apresentação do estado de conhecimento do campo.

A triangulação de dados está composta pelo tripé: a) pesquisa bibliográfica; b) pesquisa digital e; c) pesquisa de campo com as famílias, compondo a parte empírica, traduzida pelo seguinte esquema:

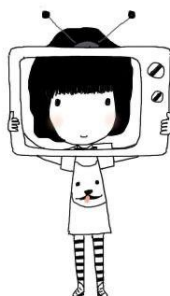
Figura 6 – Esquema da Triangulação de dados

Fonte: Elaboração própria.

A grande vantagem do método de triangulação múltipla dos dados é que “as fragilidades de um constituem as forças de outro (...), e com a combinação dos métodos, os observadores captam o melhor de cada um” (Vallejo; Franco, 2009, p. 125, tradução própria). Por isso, “ao complementarem-se alcançam um cenário mais completo do tema segundo as circunstâncias e a natureza do mesmo processo investigativo permitam” (Vallejo; Franco, 2009, p. 126, tradução própria).

Não por outro motivo, a escolha pelo método da “Triangulação” para a produção dos dados ao mesmo tempo fundamenta e justifica a escolha pela inclusão da pesquisa digital compondo esse triângulo, por três motivos: a) sua importância por atingir um público (tanto como fonte de produção de dados/informação quanto como leitora deste trabalho) para além da academia; b) porque essa vertente de estudos “não prioriza apenas a dimensão on-line (...) assim como não faz distinções entre *on-line* e *off-line*. A pesquisa digital compreende que tudo se conecta no nexo *on-line-off-line*” (Coletiva Ciborga, 2022, p. 37); c) ela “proporciona oportunidades de acesso e pesquisa de repertório comunicativo das pessoas” e a possibilidade de “traçar as maneiras como as pessoas absorvem o que circula globalmente como parte de seus próprios repertórios” (Coletiva Ciborga, 2022, p. 37).

Figura 7 – “Estabelecendo um nexo on-line/off-line”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jan. 2014). Acesso em 20 nov. 2024.

A pesquisa empírica, por outro lado, se propõe a escutar prioritariamente as crianças e suas mães, para trazer informações que respondem às inquietações trazidas nos objetivos geral e específicos da investigação. Nesse campo, há uma riqueza de conteúdo capaz de sinalizar ou desvelar incongruências/contradições da ordem da subjetividade desconstruindo análises teóricas supostamente universais.

Como diria a antropóloga Gayle Rubin (2003), essa etapa da pesquisa precisa parar de ser vista como algo menor, meramente confirmadora das teorias, já que em realidade a empiria é o lugar a partir do qual verdadeiramente se inova, afastando-se, muitas vezes, da repetição vazia do “copia-e-cola” de muitas teorias que já não acrescentam ao campo porque já foram exaustivamente assimiladas.

Portanto, nessa fase, participaram quatro famílias, tendo quatro mães respondido a um questionário semiestruturado e também passado por entrevistas e conversas abertas em formatos variados para além da videochamada gravada – possibilitadas pela flexibilidade do meio digital.

Três crianças (duas delas irmãs da mesma família) foram escutadas a partir do roteiro do Plano de Trabalho, construído especificamente para elas, com recursos metodológicos lúdicos e próprios para sua idade, de forma a possibilitar a fertilidade da produção dos dados e também para respeitá-las em seus limites, sempre instigando-as a tomar um lugar de protagonismo enquanto copesquisadoras, o que infelizmente não se verificou no decorrer do campo, mesmo negociando e deixando evidente essa intencionalidade desde as conversas iniciais com elas.

Por fim, o mapeamento do estado de conhecimento, que levou à pesquisa bibliográfica, obedeceu aos seguintes critérios: a) produções publicadas num intervalo

de 10 anos, entre 2011 e 2021, localizadas a partir da conjugação das palavras-chave “homoparentalidade”; “homoparentalidade e escola”; “educação infantil e homoparentalidade”; e “criança e homoparentalidade”, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); e, b) as referências utilizadas em 4 trabalhos circunscritos e relacionados ao objeto.

Com isso, dos 13 trabalhos localizados com as palavras-chave mencionadas, Silva (2012), Oliveira (2016), Baranoski (2017) e Tannuri (2017) foram os escolhidos, porque foram desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação em Educação – ou estão relacionados ao campo –, pois seus debates forneceram elementos que balizaram a discussão que toca na escola e na postura do professorado.

Além destes, muitos artigos foram encontrados por meio das próprias referências contidas nesses trabalhos, ocorrendo um processo semelhante com a busca e descoberta de dossiês e livros temáticos, do geral para o particular, já que, à medida que iam sendo descobertos, iam levando a outros com temáticas cada vez mais próximas ao recorte do tema.

A lacuna encontrada nesse campo bibliográfico direcionou e determinou, em grande medida, o recorte desse objeto, que foi a quase total ausência de consideração e escuta das crianças na grande área da Educação. Praticamente todos os trabalhos que comportaram pesquisa de campo escutaram apenas profissionais da educação (professoras/acadêmicas em pedagogia, gestoras, diretoras) e/ou as adultas das famílias (mães, pais e/ou responsáveis).

Figura 8 – “Não curto quando não sou ouvida”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (abr. 2015). Acesso em 20 nov. 2024.

O segundo capítulo da tese traz esse adensamento teórico, na tentativa de coroar esse esforço de aproximação entre a Educação e as abordagens da Psicologia

Social e da Sociologia Crítica no campo dos Estudos da Infância⁹, geralmente desconsideradas, além de olhares que comumente – e no próprio estado de conhecimento – não aparecem nos estudos envolvendo as parentalidades lésbicas e sua relação com as realidades estruturais e estruturantes da escola.

Como desenvolvimento de um “esperançar” no avanço das discussões do campo, ele traz um “balanço” que sinaliza lacunas e a busca por sociabilidades mais altruístas e solidárias, com o aprofundamento sobre as mudanças geracionais no debate, como fator de importante consideração e ainda sem histórico significativo no campo.

Por outro lado, aborda-se a tensão que é viver o *amor e a dor* que implicam ser uma *mãe lésbica* e uma *criança filha de duas mães*, e; no âmbito escolar, a problematização dos desafios em ser “só” uma professora, embora muitas vezes seja

⁹ Os estudos da infância constituem um campo interdisciplinar que, desde a década de 90, reúne pesquisadores, em sua maioria de correntes francófonas ou anglo-saxãs, que visam tratar o lugar da criança e da infância a partir de elementos que expressem seus próprios modos de se constituir. Compõem esse campo áreas como a sociologia da infância, a pedagogia da infância, a antropologia da infância, a filosofia da infância, dentre outros. No Brasil, os Estudos da Infância encontram diálogos com a corrente portuguesa em uma perspectiva crítica e interpretativa. Sobre os Estudos da Infância, Prout (2003) adverte para a necessidade de um estudo interdisciplinar sobre a infância e a criança, o que não prescinde dos aportes da Psicologia Crítica: uma das implicações práticas imediatas daquilo que defendo é a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância. O campo é já significativamente interdisciplinar graças aos contributos de áreas como a Sociologia, Geografia Humana, Antropologia, História e outras. Existem, porém, áreas cujo diálogo interdisciplinar é fraco. Uma delas é a Psicologia, a qual constituiu, de alguma forma, o obstáculo maior em relação à Sociologia da Infância: crianças enquanto indivíduos *versus* crianças enquanto social. Manter esta condição dependia de se manter fiel a alguns estereótipos bastante incipientes sobre o envolvimento da Psicologia com a infância. Mas é evidente que pelo menos alguns psicólogos se preocupam com as mesmas questões. Em particular, a Psicologia Crítica está envolvida em novas formas de perceber a relação entre a sociedade individual e a cultura (Prout, 2003 p. 13). Nesse debate, Siqueira (2011) salienta o fato de que os Estudos da Infância acentuam duras críticas em relação aos processos de socialização da criança, bem como a afirmação de que é preciso conhecer a sociedade a partir da criança e da infância em si mesmas. Em relação à primeira, a crítica dos estudos da infância aos processos de socialização recai contrária à teoria durkheimiana ou ao papel da psicologia do desenvolvimento. Há, portanto, uma preocupação sobre o que seria o exercício do papel do adulto sobre a criança no processo de socialização. Para Siqueira (2011, p. 173), “se entendemos que os processos de socialização também são importantes para se constituírem as concepções de infância e de criança, então não se pode deixar de dizer que a forma como a Sociologia da Infância entende os processos de socialização não pode desconsiderar o papel dos adultos nesse processo. Não só as crianças interferem e agem nesse processo, mas a presença do adulto é nele imprescindível. Há um saber e um fazer construídos pela história do mundo adulto que ajudam a criança a construir a sua história. Como a História é sempre social, ambos (crianças e adultos) se constituem reciprocamente, fato que revela o valor do saber adulto sem, contudo, torná-lo diretivo e autodeterminante”. Prout (2003, p. 9) também adverte para o fato de que, “ao enfatizar a ideia de que as crianças são seres 'por direito próprio', a nova Sociologia da Infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências. Ele dirige, então, as suas críticas à nova Sociologia da Infância por esta se basear de forma unilateral na ideia das crianças enquanto seres plenamente formados. Pelo contrário, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes”.

personalizada a responsabilidade pelos silenciamentos, omissões e ausência de políticas e projetos de diversidade sexual e familiar na escola.

Além disso, chama-se atenção para o fato de que não é possível ignorar que da professora cobra-se uma ação hercúlea, “salvadora”, e espera-se dela a resolução de todas as angústias que chegam ao chão da escola – sendo que, na maioria das vezes, nem mesmo a resolução de suas próprias angústias está garantida.

Nesse sentido, a professora deve ser considerada nessa relação triangular de forma mais horizontal e empática, em sua dimensão mais humana e menos redentora, pois ela não deixa de fazer parte também de uma minoria (com baixo reconhecimento financeiro e *status* social), que também espera solidariedade em relação às suas demandas e direitos.

Do mesmo modo, com todos os desafios e tensões que as sociabilidades envolvendo a maternidade lésbica impõem, considera-se ainda no debate a teoria do “estresse por minorias” de Meyer (2003), para pensar suas implicações, consequências e desafios intergeracionais para essas mães e crianças do presente.

Consideração não menos importante que aparece no segundo capítulo é a necessidade de que as professoras também olhem e considerem essa realidade singular com sensibilidade e sem negligências, especialmente sem fazer uso das reiteradas e polêmicas “invisibilidades convenientes”¹⁰ que nada mais são do que discursos “politicamente corretos” esvaziados de ações práticas.

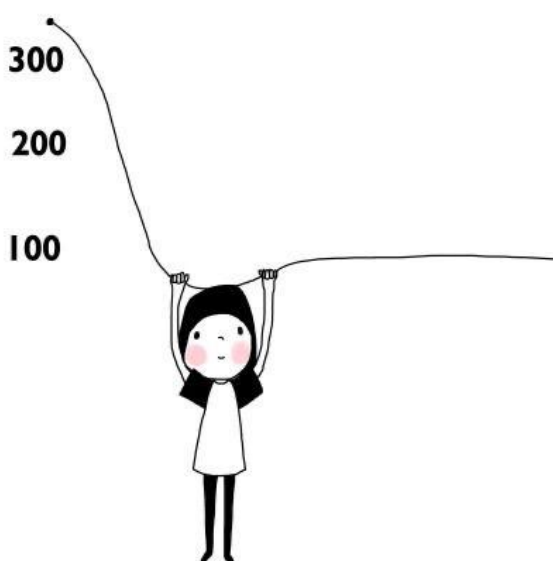
No terceiro capítulo, adentramos o campo empírico para ouvir as vozes polifônicas das crianças participantes em interlocução com suas mães e com a pesquisadora, a partir das quais começamos a entender a complexidade do tema e suas nuances singulares, sempre de maneira interseccional, nos sentidos estrutural, político e representacional, como proposto por Crenshaw (1985).

Nesse capítulo, o objetivo é evidenciar essa interseccionalidade nos três níveis, marcando as relações parentais e seus efeitos a partir do confronto do que é trazido, de um lado, pelas crianças; e de outro, por suas mães. Alguns exemplos envolvem a escola que a criança estuda (se é pública, privada, militar ou conveniada); seus valores primordiais; o tipo de família onde se exerce a parentalidade: se é biológica (por inseminação caseira ou via fertilização *in vitro*), por adoção ou reconstituída; além da forma como se exerce a parentalidade e o tipo de educação familiar predominante.

¹⁰ Categoria que emerge na tese de Baranoski (2017).

Certamente os sentidos e significados produzidos em cada uma dessas instâncias são diferentes e produzem efeitos distintos. Somos, portanto, convidadas a olhar para as lacunas, as faltas, os excessos, as incongruências e contradições que as crianças vivenciam e denunciam com muita sutileza (às vezes nem tanto). Vemos como por vezes incorrem em contradição, para “não preocupar” ou “defender” as mães, ou simplesmente para ocultar coisas que julgam que a pesquisadora “não gostaria de ouvir”.

Figura 9 – “Tentando me equilibrar”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (set. 2015). Acesso em: 23 set. 2024.

Evidencia-se também neste capítulo o diferencial das/nas parentalidades lésbicas: o fato de as crianças serem sempre *muito* desejadas e esperadas: quando falamos dessa formação familiar, não há que se falar em criança não planejada ou não desejada. À primeira vista, isso pode ser considerado como uma postura adultocêntrica, mas por vezes ela oculta uma camada mais profunda de uma legítima necessidade de proteção da criança frente à lesbofobia social.

Um dos desafios, contudo, é que, até bem pouco tempo na história, essa era uma pauta quase inexistente no movimento lésbico, inclusive vista por algumas mulheres como uma vantagem, algo com o qual não precisavam se preocupar em um

relacionamento entre mulheres (Islas, 2005). No movimento LGBT¹¹, aconteceu o mesmo em relação ao desejo pela parentalidade: somente em 1995 surgiu o primeiro movimento militante em prol da homoparentalidade no Brasil (Mello, 2005).

Por isso, as parentalidades lésbicas demoraram tanto a ganhar um espaço na discursividade social: enquanto não se nomeava e não se pleiteava objetivamente esse direito, era como se ele não existisse. Esse desejo começou a ganhar centralidade discursiva na arena pública de maneira mais explícita só muito mais recentemente, a partir do julgamento de 2011 do Supremo Tribunal Federal (STF), que finalmente autorizou as uniões estáveis entre pessoas do mesmo sexo.

A partir de 2013, o tema ganhou ainda mais destaque com a possibilidade do casamento regulamentado, que começou a dar maior abertura e visibilidade à formação dessas novas famílias oficialmente, e a partir desse momento houve um crescimento exponencial da afirmação pública do desejo da maternidade e paternidade homoafetivas.

Todo esse processo histórico até a conquista da legalidade das parentalidades dissidentes obviamente atravessa e deixa marcas nas crianças e em suas mães, como fica evidente nos dados produzidos empiricamente. Elas foram convidadas a responder às perguntas: a) que tipo de educação buscam e para quê?; b) quais sujeitas são consideradas nessa relação e qual o grau de protagonismo que conferem (ou permitem) a cada uma dessas protagonistas? O fato de duas crianças (irmãs) participantes da pesquisa estudarem em um colégio militar, acende esse alerta e traz essa preocupação legítima a partir de algumas falas das pequenas.

Note-se, portanto, o quanto esta temática é multifacetada, historicamente situada e em permanente disputa e tensão, onde inexistem consensos. Por essa razão, é preciso estar atenta ao fato de que a produção dos efeitos do/no campo vai estar diretamente relacionada ao estabelecimento de elementos muito objetivos, presentes inclusive nas falas das crianças.

Já no quarto capítulo, a título de complementariedade das lacunas deixadas pelo campo produzido com as crianças e suas mães, entramos propriamente na análise dos dados produzidos pela pesquisa digital, que se dá com a escolha e mapeamento de dois perfis da rede social *instagram* (@marcelatiboni e

¹¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Mais recentemente, a sigla foi ampliada para LGBTQIAP+, acrescentando as identidades Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual e "+", representando todo um leque infinito de variações identitárias sexuais possíveis para além da sigla.

@frasesdecrianças), nos colocando diretamente em contato com a discussão sobre geracionalidades, a partir do diálogo entre “intergeracionalidade” e “intrageneracionalidade” com as respectivas categorias que emergem desse campo.

Como o campo empírico não abarca em profundidade as discussões sobre “intrageneracionalidades” (as relações entre pares na escola) e as que atravessam as discussões sobre gênero/orientação sexual na infância – pelo olhar das próprias crianças – a pesquisa digital vem para suprir essa lacuna.

Também nessa quarta parte entramos em contato com a sabedoria simples e direta das crianças, de transver além das lentes das aparências, das limitações, traumas e visões preconcebidas das adultas. Esse capítulo nos atesta o quanto nós, adultas, se estivermos abertas à visão prefigurativa de relacionamento¹² com as crianças, podemos descristalizar e desenrijecer concepções e preconceitos por meio dos ensinamentos “naturalizados” delas.

O mesmo acontece com seus pares, nas relações intrageneracionais, quando estes recebem em casa uma educação democrática, pois além de serem agentes socializadoras, tornam-se referências para as outras, e suas condutas são passíveis de admiração, assimilação e validação, sobretudo quando prevalecem em suas vidas familiares e escolares valores sociais como respeito às diferenças, estímulo à empatia, ensinamentos sobre alteridade e solidariedade (Einsenberg, 1999).

Não por acaso, nos últimos quatro anos, como reflexo desse movimento que emerge da própria sociedade, vários filmes de ficção envolvendo a temática “geracional”, ambientados principalmente nas famílias/escolas e tendo crianças como protagonistas foram lançados, com destaque para seis¹³ deles, que classificaria como imperdíveis para pesquisadoras da área.

Curiosamente, nenhum deles toca especificamente no tema da parentalidade lésbica, mas todos eles nos instigam a repensar o exercício das parentalidades e o lugar (ou não lugar) de mães/pais, professoras/escola na ação educativa a partir de um recorte inter/intrageneracional, muitas vezes hierárquico, mesmo entre pares adultas (mães-professoras, por exemplo).

¹² Concepção da antropóloga Margareth Mead (1972), segundo a qual não só as crianças aprendem com as adultas, mas também elas podem se permitir aprender com as crianças, como ela mesma constatou em algumas etnias com as quais conviveu por um tempo.

¹³ São eles: 1) “Sempre em Frente” (2021); 2) “O guia da família perfeita” (2021); 3) “A menina silenciosa” (2022); 4) “20 mil espécies de abelhas” (2022); 5) “A Sala dos professores” (2023) e; 6) “Monster” (2023).

Esta investigação, apesar de estar situada em um Programa de Pós-Graduação em Educação, está muito além de um paradigma científico disciplinar enquanto epistemologia: é, por essência, inter/transdisciplinar. Tomar este trabalho em sua transdisciplinaridade, portanto, significa tão somente afastar um pensamento restritivo e limitante, entendendo que: 1) os seres humanos não são separados da natureza, ou seja, não estão fora dela; 2) a vida só se explica pela relação orgânica entre as partes e o todo; 3) passado, presente e futuro convivem e se relacionam de maneira dinâmica e histórica.

Não por outro motivo, além das crianças e participantes adultas dessa pesquisa, há, entre as teóricas que fundamentam esse estudo, não apenas Educadoras e Pedagogas, mas também Sociólogas, Antropólogas, Filósofas, Jornalistas, Biólogas, Artistas, Terapeutas, Psicólogas, Psicanalistas. Eventualmente pode ainda haver alguma outra proveniente de outra área do conhecimento não citada aqui, devidamente situadas *na* história e dialogando com *a* história.

Dessas aproximações nasce uma constatação: todas que figuram nessa pesquisa, com seus pensamentos simples ou teorias complexas, dialogam entre si porque certamente oferecem uma contribuição relevante com sua participação, seja: a) a partir do lugar das crianças e adultas que compõem o campo empírico, que constituem e são constituídas por suas subjetividades estruturantes de um lado; ou, b) desde um lugar valioso e importante de autoridade científica objetivamente estruturada, sem amarras empobrecedoras e limitantes, construindo a singularidade desse diálogo teórico-empírico, sempre que possível¹⁴.

Portanto, a alteridade como fundamento ético deste trabalho e dessa realidade ontológica é tomada aqui a partir do conceito de “alianças afetivas” proposto por Krenak (2022), que pressupõe afetos entre “mundos não iguais”, sendo que:

Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a pausar antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado [...]. Só assim é possível conjugar o *mundizar*, esse verbo que expressa a potência do experimentar outros mundos, que se abre para outras

¹⁴ *Sempre que possível*, porque a ideia não é deixar o campo “refém das teorias”, ou seja, “o compromisso com a empiria, os modelos analíticos é que devem atender os problemas de pesquisa e não o contrário (...) se as bases teóricas e analíticas escolhidas não conseguem contemplar o material empírico construído para investigar o problema, elas devem ser repensadas e rearranjadas, mas os dados ‘inadequados’ não devem ser descartados” (Coletiva Ciborga, p. 95-96).

cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos* (Krenak, 2022, p. 82-83).

Quando a educação – e sobretudo a vida de *todas* as crianças – vira mercadoria, é preciso, como nos lembra Manoel de Barros (2000), “procurar os inutensílios guardados no baú”, pois eles são o que há de mais importante nesses momentos: a vida, a felicidade e o amor, em sua forma menos utilitarista possível.

E é precisamente aqui, como um *dinamus* da vida, como uma utopia que me move e me (re)humaniza, que encontro a força para que esse trabalho seja um “esticador de horizontes”. Nas palavras de Barros (2000), “então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas”; usando minha capacidade crianceira, procuro desver a realidade para reencantar o mundo. Só assim consigo me recarregar para conseguir me conectar a projetos reais que já existem em outros mundos possíveis, no lugar de receitas ultrapassadas e fórmulas científicas assustadoramente prontas.

As crianças, com o potencial de quem já não é “folha em branco”, na posse de seus lápis e rascunhos, podem, com o auxílio das adultas – neste caso, apenas das adultas conscientes do significado que é ter a plena posse de seus lápis e seus rascunhos –, embarcar em uma grande e esperançosa empreitada de ver, rever, transver, escrever e reescrever, quantas vezes tiverem fôlego, *sua própria* história.

E deste modo, é permitindo à própria criança – e também à própria adulta - descobrir que a vida é feita de permanentes rascunhos e, que apesar dos “erros”, está tudo escrito a lápis, ou seja: enquanto houver vontade, haverá tempo para correção, reparação e construção de novos sentidos e realidades. Aqui, Maturana nos lembra da importância crucial destas adultas nesse processo:

[...] as crianças não nascem amando muito menos odiando ninguém em particular. Elas são ensinadas a isto. Aprendem tão bem que se transformam em adultos capazes de destruírem a si, ao outro e, como podemos perceber nos tempos contemporâneos, até mesmo o planeta (Maturana *apud* Barcelos, 2006, p. 593).

Por isso, rever, repensar, reelaborar e (re)acreditar é essencial. A minha trajetória de pesquisadora me lembra disso o tempo todo: pesquisei e escrevi sobre *lesbianidade e cidadania* na minha pesquisa de mestrado, cuja dissertação defendi

em 2014¹⁵, e pensando historicamente sobre rupturas e continuidades, avanços e retrocessos, vejo como Guimarães Rosa (1956) tinha razão ao dizer que a vida é feita de sentidos desarticulados: “de esquentar e esfria, de aperta e afrouxa”.

Para bell hooks (2021), não se pode esquecer de que o pessoal é sempre político. Da mesma forma, para mim, desassociar o pessoal e o político significaria que a pesquisadora está matando a humana que habita dentro dela. O interesse em “esticar esses horizontes” a partir do lugar de fala da Educação, em diálogo com as crianças, com as mães lésbicas e com a minha própria capacidade “crianceira”, só foi possível porque sou uma mulher, sujeita da minha própria história, lésbica, branca, pertencente à classe média goianiense, com gostos, necessidades, desejos, história, trajetória e estilo de vida muito próprios.

Só escrevo essas linhas hoje porque há seis anos comecei um relacionamento com uma mulher-mãe que me rendeu uma história e experiências determinantes junto a duas crianças muito especiais que mobilizaram internamente meu desejo de fazer essa pesquisa com essas preocupações.

Tão somente por esse motivo – *sete anos* após concluir um mestrado em um programa interdisciplinar, ousar me aventurar, com muita coragem e ousadia, em um programa disciplinar completa e radicalmente distante da minha formação de origem (bacharelado em Direito) para estudar as infâncias e as parentalidades lésbicas na interface com a Educação.

A escolha desse campo se deve ao fato de que o cotidiano escolar foi o âmbito em que nossa família (então reconstituída) mais foi afetada por essa “nova” realidade, por conta de graves omissões e silenciamentos que suportamos na escola das crianças à época.

Não me deixou de surpreender, contudo, o quanto as crianças – as “minhas” crianças, inclusive – e as das famílias participantes dessa pesquisa, em sua radical normalidade *outsider* (Elias; Scotson; 2000; Becker, 2008), têm a nos ensinar em sua complexa dialética entre presença e falta, entre força e fragilidade.

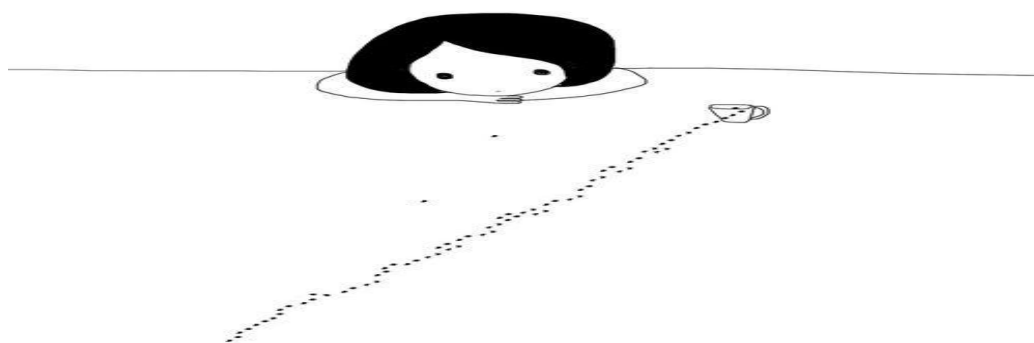
Ao mesmo tempo, elas nos convidam a aceitar o chamado de Krenak para atravessar o deserto. O deserto que é ser uma *outsider* em um mundo guiado e condicionado pela doença da *normose*: “temos que atravessar. Ou toda vez que você

¹⁵ Intitulada “Direitos humanos e lesbianidade em Goiás: um estudo sobre discursos e mulheres ‘candidatas a cidadãs’”. (Goiânia-GO: UFG, 2014).

vê um deserto você sai correndo? Quando aparecer um deserto, atravesse-o” (Krenak, 2020, p. 116).

Essa reflexão não se restringe somente às participantes da pesquisa, mas seguramente tem efeitos para todas nós: viver sem barganhar a sobrevivência vem sendo um dos desertos mais difíceis e ao mesmo tempo necessários de se atravessar nos últimos tempos. Mas não tenho dúvidas de que valerá a pena. E não digo sobre a chegada, mas sobre a travessia que foi ver diante dos meus olhos essa pesquisa se encher de poesia viva ao assistir aos problemas se “esticarem no horizonte”.

Figura 10 – Esticando o horizonte



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (ago. 2012). Acesso em 05 mai. 2023.

1 O PRESENTE SATURADO DE PASSADO: ESTICANDO HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

Raramente o mais relevante é o mais mensurável
(Pedro Demo)

1.1 Deslocamento do lócus: da escola para a família

Diante do estabelecimento inicial da relevância, dos objetivos gerais e específicos, da metodologia e dos marcos epistêmicos deste trabalho, os quais de início pareciam elementos objetivamente “fixos”, a busca pela formação do campo empírico já começou mostrando toda a complexidade – e praticamente impossibilidade – de se trabalhar em termos rigidamente fechados.

Uma pesquisa que tinha se proposto inicialmente a escutar famílias compostas por mães lésbicas ou pais gays, no sentido mais abrangente de homoparentalidade, acabou se conformando apenas com a participação de famílias compostas por mães lésbicas, ou seja, calcada no exercício da parentalidade lésbica. Algo que foi completamente fluido, orgânico e determinado pelos próprios contornos do campo, pois apesar de ter sido feito um chamado geral e indiscriminado nas redes sociais para a participação voluntária das famílias, acabaram aparecendo e se dispondo apenas famílias compostas por mulheres.

Contudo, tal acontecimento foi um grande *Ahá!* no sentido concebido por essa pesquisa (vide notas da autora) quando o campo começou a se desenhar com as quatro famílias interlocutoras. Logo entendi que importantes questões teóricas e históricas do campo dos estudos de famílias e dos estudos gays e lésbicos ligados aos estudos feministas estavam me apontando uma lacuna com essa escolha – que não chegava a ser deliberadamente uma escolha, mas um contorno que o próprio campo desenhou: a necessidade de cruzamento entre gênero e geração, abordada desde a infância.

Pois bem, a partir das inquietações geradas por essa percepção, busquei um senso crítico ampliado junto a outras conversas com meu orientador, colegas e mais leituras sobre metodologia de pesquisa com criança. Pensei seriamente sobre isso tudo e: 1) comecei a fazer um movimento de restrição, cessando o movimento de expansão do meu objeto; 2) logo abandonei a tentativa de querer incorporar e relacionar todas as categorias que de alguma forma me interessavam e podiam ser

inter-relacionáveis ao tema, mesmo não estando *diretamente* ligadas ao objeto e aos objetivos; e finalmente, 3) abri mão de muitas preocupações secundárias e complementares. Nesse processo que chamei de “limpa”, consegui, finalmente, finalizar o projeto.

Foi nessa etapa (e por causa dela, aliás) que fui instigada a me abrir para concepções de educação para além do campo formal da escola. Por mais que eu sempre tenha sido guiada por uma concepção de que a educação está presente em todos os espaços culturais, de convivência e sociabilidades, me via presa na concepção de educação formal – por motivos cartesianos que vão sendo incrustados inconscientemente ao longo de nossa formação –, como se o único lócus possível para se pensar uma tese em um Programa de Pós-Graduação em Educação fosse a escola.

Essa desconstrução epistemológica significou um grande alargamento de horizontes, pois no caso de um tema tão espinhoso quanto o meu (como já suspeitava desde o início), a escola não facilitaria – pelo contrário, dificultaria ou até provavelmente impossibilitaria – muitos dos objetivos a serem alcançados, por questões formais e limitantes em relação a aspectos ambientais, estruturantes, de limitação de convivência/horas-relógio e pelo próprio contexto de *sujeição* das crianças à rotina/regras/intimidação no ambiente escolar. Coutinho (2010), nesse sentido, me lembrou bem como a escola pode de alguma forma mascarar a livre avaliação e a própria autonomia das crianças:

[...] como é que em contextos escolares dominados por prescrições normativas de vocação totalizante, saturado de regras, normas de funcionamento, prescrições para a acção, valores instituídos e inculcados, orientações de natureza administrativa e pedagógica, formuladas pelo Estado e pelas diversas agências de prescrição educativa [...] se pode encarar a possibilidade de acções autónomas, criadoras de identidades individuais e colectivas distintas? (Coutinho, 2010, p. 103).

Figura 11 – “Camuflagem”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (ago. 2012) Acesso em 20 set. 2023.

Esse já vinha sendo meu pensamento mais inquietante, cuja elaboração por Coutinho (2010) veio a calhar para minha conformação. Sem falar na hostilidade que encontraria nesse campo, fruto e efeito das raízes históricas da homofobia nos *loci* de Educação Formal, considerando os aspectos morais e religiosos fartamente constatados em pesquisas similares que aparecem no estado da arte, além do aspecto reprodutivista (espelhamento) dos preconceitos sociais em muitos espaços escolares (Silva, 2012; Oliveira, 2016; Hernández; Uziel, 2014; Baranoski, 2017; Tannuri, 2017; Marchi-Costa; Macedo, 2020). Tais aspectos perpassam muitas profissionais da educação e mesmo as potenciais famílias que poderiam ser consultadas aleatoriamente, visto que, pela Lei de Proteção de Dados Pessoais (LGPD – Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018), não seria permitido à escola me repassar as famílias que se encaixariam no meu recorte.

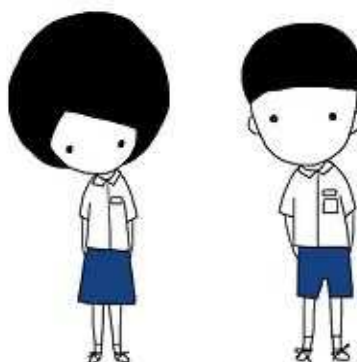
Ademais, com essa possibilidade de produção/ação social das crianças tão limitada e restrita pelos motivos já expostos por Coutinho (2010), o campo não seria nada fluido – e nem faria sentido, já que meu desejo nunca foi expor minha saúde mental e a saúde das participantes, o que possivelmente geraria ansiedade e estresse para todas as envolvidas. Especialmente diante de um momento-ápice de disputa e acirramento por concepções de família/moralidade na sociedade, e mesmo de polarização política violenta, não faz sentido optar por um *locus* com tanta complexidade social e epistemológica.

De outro lado, é importante destacar as discussões sobre o lugar opressor e

perigoso para a individualidade que pode ser a escola, em termos cada vez mais reificadores e instrumentalizadores em que vem operando, em um sentido totalmente oposto à busca da emancipação e à autodeterminação da criança:

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo, para fazer guerra; tudo já está configurado. [...] Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. **O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapa-lo de ideias e solta-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter [...].** Talvez a pandemia faça muita gente repensar porque mandam seus filhos para um reduto chamado escola e o que acontece com eles lá (Krenak, 2020, p. 101-102 – grifos meus).

Figura 12 – “Uniformemente igual”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (ago. 2012). Acesso em 23 set. 2023.

Em que pese a radicalidade da crítica de Krenak (2020), o problema não é a escola substancialmente, mas a *forma* com que o colonialismo e o neoliberalismo apropriam, formatam e desvirtuam seus sentidos e, também, sua função primordial: não somente de competência cognitiva, mas também e principalmente de sociabilidade, alteridade e formação moral.

Alderson (2005) é outra pesquisadora que faz uma crítica parecida, citando a importância da pesquisa “*Participation and Education Group*”, que foi direto na fonte escutar aquelas que supostamente seriam as principais beneficiárias das escolas: as crianças e adolescentes.

A PEG pesquisou (em 1998) quão doentias as escolas podem ser. Os 187 jovens entre 5 e 25 anos que responderam às 14 perguntas associam claramente saúde física e mental: ‘Se não conseguir dar conta do recado, pegam no teu pé e te chamam de tapado’. ‘Você se sente mal, acabado’ (Alderson, 2005, p. 427).

Se avaliarmos as pesquisas de uma ou duas décadas depois, temos muito pouco ou nada a comemorar com a ascensão do neoliberalismo e seu discurso perigoso e palatável da “autonomia” em outros termos, quais sejam, da flexibilidade e adaptabilidade para atender a autonomia do mercado (Laval, 2011). Nesse sentido, a pesquisa de Montandon (2005) faz uma importante constatação a partir de um olhar europeu que visivelmente se replica ainda em maior escala aqui no Brasil colonizado, alinhado à crítica escolar feita por Krenak (2020), se perguntando:

Como é possível, por exemplo, que em instituições como as escolas modernas, que afirmam levá-los à autonomia, os alunos estejam incessantemente expostos a decisões ou veredictos que não passam de juízos negativos contra sua capacidade de serem autônomos? (Montandon, 2005, p. 498).

A autora arremata seu argumento trazendo também dados de uma pesquisa realizada em 2003, com crianças de 11 a 12 anos, por meio de questionários completados por entrevistas aprofundadas com 40 delas e por entrevistas de grupo. Nela, Montandon buscava saber das crianças se elas sentiam que sua autonomia era mais respeitada na família ou na escola. O resultado foi novamente semelhante:

[...] o papel da escola [mesmo as ‘progressistas’] é bem menor aos seus olhos, o que confirma um outro resultado da pesquisa: quando a autonomia ocupa um lugar central no projeto de uma escola, seus alunos não parecem aproveitar-se disso muito mais que os das escolas mais tradicionais (Montandon, 2005, p. 500).

Diante disso, podemos concluir que até mesmo o valor central da autonomia pode ser empunhado e reapropriado pelas escolas ditas “progressistas” de forma mercadológica, por ser um discurso extremamente desejável e palatável, ao menos entre aquelas famílias que partilham uma noção de família “associativa” (Montandon, 2005) ou “moderna” (González *et al*, 2002). Em outras palavras, essa dinâmica pode ser observada inclusive entre as famílias que prezam, respeitam e promovem a construção comprometida dos processos de independência e autonomia das filhas,

com afeto e diálogo.

É evidente que o processo é muito mais delicado e complexo, e família e escola são apenas duas variáveis a serem consideradas nessa totalidade sistêmica em que as crianças estão envolvidas como sujeitos ora mais ativos, ora mais passivos (Montandon, 2005). Contudo, centramo-nos primordialmente na relação entre essas duas instâncias porque são elas que circunscrevem o recorte da pesquisa dentro dessa realidade maior.

De outra parte, reitere-se que as duras críticas aos espaços educacionais, apesar de se fazerem necessárias nesse contexto, não anulam na pesquisadora e no paradigma epistemológico adotado na pesquisa a crença de que sim, a escola, mesmo como um espaço complexo e contraditório, pode ter uma importante função transformadora, se baseada em modelos radicalmente distintos dos aqui criticados.

Desde que baseado em propostas como a “pedagogia engajada” (hooks, 2017), a “pedagogia da autonomia” (Freire, 1996) ou mesmo o “aquilombamento decolonial” (Santos, 2023), pode-se anunciar um olhar minimamente alinhado à dialética “entre a vigilância e a transformação”, para usar os termos de Hernández e Uziel (2014). Essa dialética engloba não apenas os espaços escolares e suas professoras, mas também as famílias que os compõem, haja vista que uma comunidade escolar é sempre feita por pessoas e relações multifacetadas, marcadas por disputas.

Muitas vezes, a lógica da reprodutibilidade social, em suas piores faces, vem por parte das famílias heteroparentais e tradicionais, e acaba funcionando como obstáculo paralisante para professoras que buscam agir de forma deliberadamente transformadora dessa realidade, fazendo-as se sentirem intimidadas sem o apoio institucional da escola (Marchi-Costa; Macedo, 2020).

Voltando às motivações que foram cruciais para esse deslocamento do lócus de pesquisa, é preciso salientar que foi preciso também considerar obstáculos especialmente de ordem processual e *objetivamente subjetivada* para uma pesquisa com uma temática tão delicada como essa dentro da escola.

Um deles é a “má vontade” ou “falta de vontade política” com que algumas profissionais da Educação consentem em participar de pesquisa dessa natureza, conforme já relatado por pesquisadoras de diversidade sexual (Junqueira, 2009; Mello; Brito; Maroja, 2012). Na maior parte das vezes, isso se dá por receio de consequências ou retaliações frente a superiores hierárquicos, o que pressupõe uma

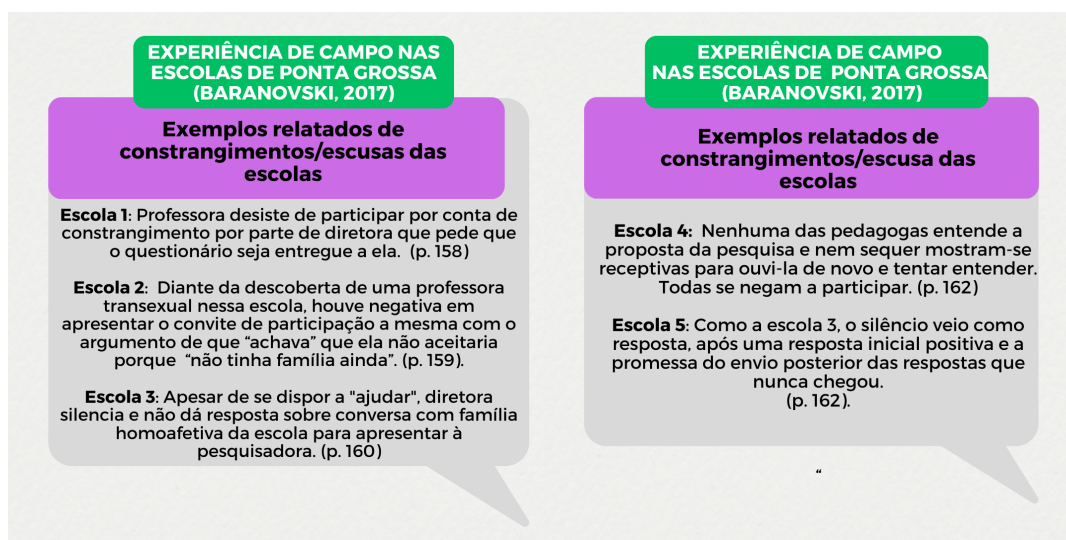
assunção de risco de dados e escutas enviesadas, ou seja, no sentido das profissionais dizerem o que a pesquisadora esperaria ou gostaria de ouvir, considerando a tensão entre os objetivos da pesquisa e seus interesses pessoais.

Algumas pesquisas de campo realizadas em escolas e/ou Instituições de Ensino Superior (Silva, 2012; Oliveira, 2016; Baranoski, 2017) também constataram que, muitas vezes, há um mal estar institucional que acaba pesando sobre a recusa legítima ou silêncio (que presume a recusa de participação), e que se dá pela impossibilidade concreta do exercício totalmente livre em termos de livre arbítrio. Isso acaba sendo relativizado em decorrência de questões políticas e/ou hierárquicas como as já citadas acima.

No decorrer da realização da pesquisa, ainda podem ocorrer interferências (ou tentativas de interferência), manipulação ou direcionamento sugestivo do campo por interesses específicos, inclusive na divulgação futura dos resultados. Foi o que observaram Hernández e Uziel (2014) e Martins Filho (2015), ao perceberem condutas diferenciadas na presença e na ausência da pesquisadora, sobretudo em se tratando do comportamento perante/com as crianças.

Quando me deparei, por meio do estado do conhecimento, com o relato de campo da pesquisa de Baranoski (2017), foi extremamente desalentador e ao mesmo tempo crucial para confirmar a decisão de deslocamento do lócus escola para o lócus família. Eis alguns fragmentos emblemáticos:

Figura 13 – Exemplos de experiências de campo frustradas na escola



Fonte: Elaboração própria.

Os processos de delimitação, definição, construção, entrada e negociação com o campo, portanto, não foram negligenciados, ao contrário: foram centrais e tomaram tanto ou mais tempo que a realização do campo em si. Considerando a intenção de protagonismo na participação e escuta das crianças, não queria estar em constante estado de vigilância com relação às intenções institucionais das participantes adultas, ou mesmo acionar um dispositivo legal que me garantisse esse direito. “Forçar” a entrada na escola nesses termos, de fato, não me deixaria nada confortável e seria tudo o que eu *não* precisaria para construir um campo fluido com as crianças.

De outra parte, mesmo ciente de que um campo com famílias não estaria isento ou imune a uma vasta gama de possibilidades de atravessamentos e interesses pessoais indesejáveis, parti do pressuposto de que seria um *locus* imensamente mais acolhedor e confortável para as crianças e para a pesquisadora.

Estava ciente do risco de romantização excessiva das famílias e dos riscos processuais que seriam enfrentados em um campo que toca, no sentido oposto, na paixão de “se querer muito” algo (ao contrário da escola, que via de regra sinaliza querer muito pouco, ou não querer). De qualquer forma, percebi que, independentemente do campo, pesquisar sobre/com crianças no Brasil definitivamente não é tarefa fácil.

Depois de todas essas angústias, crises, receios, idas e vindas – como um penoso e por isso maduro percurso que uma pesquisa de doutorado pressupõe –, decidi inverter o caminho e começar de dentro, não de fora: pesquisar as sociabilidades e subjetividades das crianças filhas de duas mães a partir do *locus* família. Este mesmo: lugar “desajustado”, “em crise”, “disfuncional”, para descobrir, inclusive, o que/como a escola tem a ver com isso. E sim, essa, além de uma escolha metodológica, foi também uma escolha política.

1.1.1 O alargamento da cidadania infantil: a “cidadania íntima”

A escolha de deslocamento do *locus* da pesquisa empírica da escola para a família, contudo, descortinou a necessidade de aprofundar a discussão sobre a cidadania privada das crianças. Ou seja, de incluir a análise de como seria a vivência em casa dos pontos mapeados como “indesejáveis”, “desconfortáveis” “não acolhedores” ou “arriscados” na escola.

Se buscarmos no ordenamento jurídico brasileiro, há uma incoerência gigante sobre o assunto, pois ainda que as três primeiras sessões do capítulo três do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estejam dedicadas à regulação dos seus direitos de/em família, o viés protetivo e assistencialista focado na vulnerabilidade e incompetência das crianças, como sujeitas completamente incapazes e dependentes das adultas, se mostra absolutamente contraditório com o que traz o Artigo 16 do referido estatuto: Os incisos II e V preveem: “Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) II - **opinião e expressão**; (...) V - **participar da vida familiar** e comunitária, sem discriminação”. Essa previsão é seguida pelo art. 17:

Art. 17. O direito ao respeito consiste na **inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral** da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais (ECA, art. 17. grifo meu).

A pergunta que vem de imediato é: há meios de se garantir o cumprimento desses direitos relativos à liberdade de opinião e expressão, à participação da vida familiar e ao respeito à inviolabilidade da integridade em todos os níveis, preservando especialmente a identidade, a autonomia e os valores das crianças? Esse é um problema que perpassa todas as famílias, não só as compostas por casais lésbicos, pois há uma grande variável que opera aqui geracionalmente, de forma mais ou menos comum em determinada geração (Mannheim, 1993).

Objetivamente, há um problema histórico de repetição geracional, segundo a qual a criança – inclusive a criança branca e rica, sendo essa excetuada em relação aos direitos de proteção e provisão – não foi tomada como sujeita de direito. No início da década de 1990, a promulgação do ECA foi uma tentativa de institucionalizar essa mudança, mas, como sabemos, a lei que força uma mudança que ainda não foi processada e legitimada no seio social vai apresentar dificuldade para sua efetivação.

A geração adulta do presente é que começa agora a admitir, paulatinamente, essa mudança no *status* das crianças. Porém, subjetivamente, esse reconhecimento ainda permanece relegado a uma escolha unicamente privada que toca no modelo de educação que a família toma para si. Ou seja, há um certo consenso de que pertence à família o direito de escolher a educação que julga a mais apropriada para sua(s) filha(s). A escola, por sua vez, ao suspeitar ou ter ciência de que o exercício abusivo de autoridade ou negligente viola os direitos ou fere a cidadania íntima da criança,

tem o dever de conversar com ela para entender melhor a situação e, nos casos mais graves, demandar a intervenção dos órgãos protetivos da infância, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público. Da mesma forma, deve agir a família, se a violação for evidente por parte da escola. De qualquer maneira, o tema não pode ser visto como um problema exclusivo da esfera privada. Ao mesmo tempo,

[...] quando a participação é encarada como um processo controlado pelas instâncias educativas, sociais e legitimado por elas como estratégia de normalização de determinados princípios e práticas não relacionadas à quotidianos concretos, vontades, necessidades e direitos, falar de participação infantil não passará de mais um lugar-comum esvaziado de significado (Fernandes, 2009, p. 102).

Fernandes (2009) recorre a Noguera e Silva (2004) para aprofundar a noção de cidadania íntima, que implica justamente numa “visão holística, isto é, uma cidadania como exercício de direitos e deveres recíprocos e extensivos a todos os contextos da vida da criança” (p. 270). Por isso, é tão importante a ampliação e democratização da esfera privada, já que cidadania, via de regra, vem atrelada à noção da esfera pública. Daí o adjetivo “íntima” para sublinhar a necessidade dessa ampliação do olhar.

A política social deve afirmar a cidadania íntima providenciando uma rede de direitos e responsabilidades entre todos os membros da família na base de uma renegociação das relações pessoais, fundamentada nos princípios da deliberação e, essencialmente, na liberdade afastada da violência. Essa seria a base de uma educação realmente democrática, onde **diálogo e afeto** sustentam sem qualquer medo ou receio uma **disciplina** que emerge de maneira **respeitosa**.

Nesse ponto, para considerar perspectivas que contribuam de fato com a noção de cidadania íntima das crianças em qualquer espaço, é preciso desafiar “os efeitos conjugados da uniformização, paternalismo, desapossamento e colonização que resultam(ram) da ação de múltiplas instâncias reguladoras (Fernandes, 2009, p. 106).

Se, por um lado, a dimensão da cidadania muitas é vezes discutida apenas em termos políticos de direitos civis na esfera pública, a dimensão da participação social na esfera privada é de suma importância para desconstruir a noção de que a cidadania delas só poderá ser plenamente atingida quando possuírem os mesmos direitos e deveres que as adultas.

Contudo, não podemos ignorar que esse processo é profundamente atravessado pelas desigualdades estruturais de classe, raça, etnia, gênero, orientação sexual, lugar de moradia, vizinhança, modos de vida, que tornam sua participação no cotidiano mais ou menos possíveis e efetivas, a depender dos entraves enfrentados.

Nesse sentido, as relações contemporâneas entre adultas e crianças da família implicam a assunção de novos papéis relacionados não com o exercício da autoridade clássica, mas, sobretudo, com o reconhecimento das competências das crianças na “interpretação da realidade social; de sua identidade pessoal e social; e não só dos direitos, mas dos obstáculos com que se confronta para que possam emergir espaços de participação infantil” (Fernandes, 2009, p. 222).

É certo que o discurso científico em torno da família não pode reduzi-la “à imagem de uma família protetora e cuidadora porque a realidade social tem espelhado, desde sempre, práticas e parentalidades diversas” (Fernandes, 2009, p. 223). Porém, também é certo que estamos atravessando um período de democratização da esfera privada que envolve a revalorização de práticas de participação e cidadania nos contextos familiares, em que pensamentos, sentimentos e ações são expressos pelas crianças e cada vez mais vão se tornando visíveis nos cotidianos familiares.

Isso não significa, como bem lembra Fernandes (2009), que a criança contemporânea deva ser uma “rainha mandona” num reino onde mães, pais, irmãos ou amigos sejam os vassalos, mas sim um indivíduo com direito de participar, em igualdade de circunstâncias, na construção da realidade social – e familiar, insisto – onde vive. Esse seria o fundamento básico do respeito à cidadania íntima.

No caso das parentalidades exercidas por casais de mulheres, o desafio em garantir o exercício da cidadania íntima das pequenas em casa certamente está relacionado aos silenciamentos, omissões ou tomadas de decisão unilaterais que não incluem as crianças, pelo receio compreensível à exposição das filhas à discriminação lesbofóbica, por uma necessidade maior de proteção pelas violências sofridas no passado e no presente, ou ainda por dificuldades relacionadas a crenças e valores cristalizados pela própria educação recebida na infância.

No que toca as mães lésbicas, segundo Fonseca (2008), as práticas de parentalidade são consequências de muito mais do que apenas os valores do casal.

São resultado também das possibilidades institucionais que circundam a reprodução, adoção e socialização de crianças por mulheres ou casais lésbicos.

Leis como as que definem o perfil de adotante e adotada, políticas públicas que consideram infertilidade como uma doença ou não, companhias de seguro que delimitam beneficiárias, submissões ao escrutínio do poder judiciário para legitimar suas escolhas, violação de direitos básicos (desde o acesso jurídico até o mérito da demanda, como registrar uma criança fruto de dupla maternidade por inseminação caseira, por exemplo), “são todos ‘co-produtores’ das formas familiares e dos novos valores de nossa época” (Fonseca, 2008, p. 776).

Tudo isso certamente interfere nas formas de exercício das parentalidades lésbicas e na cidadania íntima não só das crianças, como de suas mães, pois o modo de educar/deliberar acaba sendo condicionado pelas restrições e violações que acabam por impor um modo mais defensivo, protetivo ou, ainda, restritivo na atuação da busca pela simples garantia de direitos relacionados à cidadania das crianças e ao integral exercício da parentalidade.

Por outro lado, mesmo a cidadania íntima estando mais ligada ao âmbito privado da criança, tradicionalmente relacionado à família, sua observância e garantia, nesse contexto, torna-se inseparável do âmbito público e democrático que deveria prevalecer na escola, pois:

[...] desde o uso da linguagem até os exemplos do próprio cotidiano do professor serão melhor apreendidos por aqueles alunos que vivem em condições semelhantes, ou seja, têm uma mesma concepção de mundo [...]. É desta forma que aquelas crianças cujo ambiente familiar pouca coisa tem em comum com aquele que é trabalhado na escola, se sentem estranhas e marginalizadas, em relação aos que [...] se aproximam mais da visão de mundo inerente aos padrões dominantes (Lane, 2006, p. 48, grifos meus).

Vejamos a seguir as especificidades dos fundamentos relativos aos casais lésbicos.

1.2 Fundamentos da “escolha” pelas parentalidades lésbicas

Do ponto de vista da visibilidade e representatividade acadêmica e política das mulheres lésbicas, e na minha própria trajetória, tudo isso faz muito sentido. Elucido a seguir as questões que esse *Ahá!* me evocou na forma de justificativas para firmar

a opção em seguir a pesquisa apenas com as famílias compostas por mulheres, já que assim havia se formado o campo:

1) Dentro dos próprios grupos, comunidades, sites e lugares de encontros de lésbicas, a maternidade ainda é uma pauta bastante apagada (Horstmann, 2022) e “estranhada” por algumas mulheres lésbicas mais radicais, para as quais “[...] uma das maiores vantagens de ser lésbica é exatamente a impossibilidade de procriação natural” (Isla, 2005, p. 114, tradução própria).

2) Mesmo mais invisíveis, as mulheres lésbicas acabam saindo de casa e tendendo a casar ou compor família mais cedo do que os homens gays, mantendo também relações de conjugalidade mais simbióticas, pois, graças ao patriarcado, por serem mulheres, são ensinadas a cuidar e inculcadas desde cedo sobre o amor romântico e o amor materno, que só vão sendo desmistificados no decorrer da vida (Badinter, 1985); sem mencionar que seus salários ainda são menores e a união precoce ainda é vista como uma estratégia para divisão de despesas e sobrevivência, já que na maioria das vezes elas não têm o apoio da família de origem, como acontece na maioria das uniões heterossexuais (Canuto, 2023)¹⁶.

3) Historicamente, nas pautas de militância e ativismo do movimento LGBTQIA+, os temas procriação/parentalidade aparecem como uma demanda muito secundária e em momentos muito pontuais na história do ativismo brasileiro, no qual, desde sempre, a visibilidade das mulheres esteve comprometida, levando inclusive, na primeira década dos anos 2000, à troca da sigla GLBT para LGBT (com o “L” de lésbicas) na frente. A troca foi uma vitória simbólica importante, mas insuficiente para resolver a baixa visibilidade e representatividade das mulheres dentro do movimento, que perde força ainda pelas constantes violações do patriarcado e pela misoginia que ainda permanece muito forte, mesmo dentro de um movimento que muitas vezes é visto pela sociedade como homogêneo (Mello, 2005).

4) Há, ainda, vários relatos de mulheres lésbicas de como só foram legitimamente reconhecidas e respeitadas em sua identidade lésbica quando se tornaram mães: “antes para nossas famílias éramos apenas amigas, só depois que nosso filho nasceu é que passaram a nos respeitar e nos aceitar como casal” (Horstmann, 2022, n.p.). Ou seja, para muitas mulheres lésbicas, a presença dos filhos e o “tornar-se mãe” fez parte de um projeto central de vida para sentir a

¹⁶ *Porque as mulheres lésbicas se casam tão rápido?* Instagram: @psi.alicecanuto. Acesso em 01 fev. 2023.

“completude” e a noção real de pertencimento familiar.

5) Conforme Arc (2009), as relações com mulheres são vistas como delicadas, ingênuas, sem paixão, chegando, na história das lésbicas, a ser vistas como relações entre “melhores amigas” ou “amigas íntimas”; apesar de mais estáveis, elas são incapazes de ter uma relação sexual considerada “verdadeiramente tórrida”, como ocorre entre homens gays, por exemplo. Daí a importância de se reafirmar e sublinhar esse lugar de parceria que é ao mesmo tempo amoroso/sexual/conjugal/parental, porque “é como se não importasse o que o sujeito faz, mas a forma como a maioria das pessoas o vê quando faz” (Becker, 2008, p. 2). Nas palavras de uma lésbica, trata-se de “(...) um receio político constante, de se a gente tá sendo percebida” (Menegatti; Mohallem, 2016, n.p.);

6) No último censo realizado pelo IBGE, em 2022, os lares homoafetivos saltaram de 60 mil (contabilizados pelo censo de 2010), para 391 mil, sendo que o percentual de casais de mulheres acompanhou o aumento proporcional, como já havia sido constatado em 2010: “desse total, 53,8% eram de mulheres e a grande maioria desses casais (52,6%) vive no Sudeste” (Marchi-Costa; Macedo, 2020, p. 27). Contudo, em 2022, houve um ligeiro aumento no Distrito Federal. Entretanto, a grande perda de oportunidade foi quanto ao mapeamento da presença de filhas desses casais: o censo nada informou, apenas registrando que na sociedade em geral diminuiu o número de casais com filhas¹⁷ (Censo, 2022). Contudo, mais de dez anos após a permissão do casamento entre pessoas do mesmo sexo (que vigora desde 2013¹⁸), casais de mulheres correspondem a 56% do total de 76.340 casamentos que foram registrados até abril de 2023 nos cartórios brasileiros, segundo a Associação Nacional de Registradores de Pessoas Naturais¹⁹.

7) No caso das mulheres lésbicas, há um importante elemento transgressor, pois a maternidade sai da esfera do destino (através do rompimento com a compulsoriedade em *ter que* ser mãe por ser mulher) e é deslocada para esfera do

¹⁷ Considerando todos os fatores aqui mapeados, é bastante provável que no caso de casais de mulheres – e também de homens – o número esteja na contramão e seja crescente. Ainda mais após a decisão inédita do Superior Tribunal de Justiça (STJ), que reconheceu a possibilidade de registro da dupla maternidade da criança em caso de inseminação caseira, abrindo um importante precedente.

¹⁸ A decisão do STF é de 2011, mas apenas em 2013, por regulamentação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), os cartórios passaram a ter obrigatoriedade de registrar os casamentos.

¹⁹ Casamentos homoafetivos crescem quatro vezes em 10 anos de permissão no Brasil; mulheres lideram. *Jornal O Globo*, 15 mai. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/05/casamentos-homoafetivos-crescem-quatro-vezes-em-10-anos-de-permissao-no-brasil-mulheres-lideram.ghtml>. Acesso em: 16 mai. 2023.

desejo, como uma escolha legítima fora da compulsoriedade (Marchi-Costa; Macedo, 2020).

Por isso é que precisamos nos deter mais detalhadamente sobre a concepção e especificidades das parentalidades lésbicas, que além de ser uma categoria multifacetada e permeada por disputas discursivas, não é abarcada pela visão hegemônica e heterocêntrica de parentalidade.

1.2.1 As parentalidades lésbicas na discussão sobre famílias: o olhar que importa para as escolas

Para adentrar a discussão sobre parentalidades, primeiramente precisamos ter em mente que, com o crescimento do número de divórcios e famílias reconstituídas – de todos os tipos, não só as compostas por casais lésbicos – não se pode presumir que a noção de parentalidade está atrelada à conjugalidade: é preciso lembrar que são noções distintas.

É importante sinalizar essa diferenciação porque comumente são confusões e distorções que chegam até a escola, onde é imprescindível que se conheça quem são as pessoas responsáveis pela criação, acompanhamento e educação no dia a dia das crianças em casa, para além das/os genitoras/es “naturais”. Em muitos casos, essa parentalidade pode ser exercida por mais de duas pessoas – como, por exemplo, no caso das famílias reconstituídas ou extensas – o que não tem a ver necessariamente com as genitoras “oficiais” que constam no formulário de matrícula, por exemplo (Sarmiento, 2018).

É precisamente essa dimensão relativa *a quem* compete o exercício dessa parentalidade que importa (ou deveria importar) para a escola. A escola não pode estar ao lado das crianças e contra suas mães ou quem de fato é responsável pelos seus cuidados escolares (González, 2023).

Por isso, à escola cabe apenas compreender, sem qualquer julgamento moral, “esse movimento, ora de tradição, ora de rupturas, ora de transições” (Marchi-Costa; Macedo, 2020, p. 75) relativamente ao exercício parental das crianças, especialmente no tocante aos seus impactos e efeitos no desenvolvimento cognitivo/afetivo/social, para além da garantia da mera transmissão de saberes, que nem de longe é o único objetivo da escola.

Essa reflexão é válida para todos os tipos de famílias, sejam elas constituídas

por um modelo burguês, nuclear, heterocêntrico e patriarcal, ou mesmo em suas inúmeras formas alternativas: monoparentais, homoparentais, reconstituídas (ou recompostas), geradas artificialmente, de criação, extensas etc. E a escola não pode se furtar a conhecer, aceitar, respeitar e lidar com todas elas de igual maneira, sem qualquer discriminação.

De todo modo, a escolha pela categoria “parentalidade lésbica” (no lugar de família lésbica), além do emaranhado de significações e sentidos que a ela se atribui, tem a ver também com o alerta feito por Fonseca (2008), para quem, a despeito da família ter um valor central para muitos indivíduos, usá-la “como um termo analítico cria certos tipos de risco, na medida em que a ciência é colocada a favor de verdades conservadoras” (p. 26).

Isso se torna ainda mais significativo quando observamos a realidade política institucional e jurídica do país, com bases fortemente assentadas em um neoconservadorismo reacionário que preocupa:

[...] especialmente quando se trata de combater ameaças à família tradicional, ou aquilo que o direito reconhece como instituição que deve ser protegida, estas duas estruturas ou projetos dialogam entre si, assim como desenvolvem estratégias para garantir força em certos espaços, como acompanhamos no âmbito do Congresso Nacional brasileiro (Matias Emydio *et al*, 2023, p. 232).

Esse neoconservadorismo “emerge de uma matriz neoliberal e como projeto político que transcende o tema da moral sexual e é parte de processos contemporâneos de fortalecimento da direita ou de desdemocratização” (Matias Emydio *et al*, 2023, p. 234). Está ainda relacionado ao impulso do projeto de necropolítica que se acentuou no Brasil a partir de 2016, com o golpe à presidenta Dilma Rousseff, e se consolidou com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Diante disso, o olhar hegemônico institucionalizado, por ser ainda bastante normativo e conservador, pode gerar apropriações indesejáveis acerca do conceito de família, no sentido da tentativa de deslegitimação e esvaziamento do que seriam (ou não) as famílias lésbicas. Ainda mais porque, como bem lembram Matias Emydio *et al* (2023, p. 233), o “direito tem forte influência religiosa, que é balizada por princípios morais que por si só ignoram discussões sociais, além de se pautar majoritariamente em princípios morais e divinos”, o que acabaria desviando a

discussão para outros termos.

Por outro lado, quando falamos de “parentalidades lésbicas” já especificamos que se trata de uma dimensão própria dentro de família, relativa ao exercício de procriação/criação/educação de crianças, de maneira muito objetiva. As tensões são deslocadas para o “rótulo”, ao invés de estarem centradas no seu conteúdo, como acontece com o conceito de “família”.

Um exemplo é a suposição de que ser mãe (exercer a maternidade) tem a ver exclusivamente com ser mulher heterossexual e cisgênero²⁰, não sendo possível para as mulheres lésbicas, em decorrência de sua concepção historicamente masculinizada, isto é, de um desejo secreto “de querer ser homem”, o que acabaria por afastá-las completamente de sua feminilidade e dos atributos considerados como biologicamente “femininos” (Arc, 2009).

No mesmo sentido, Thompson (2002) nos lembra do oxímoro presente na expressão “maternidade lésbica”, como se fossem palavras tão incompatíveis que nem coubessem na mesma frase. Nessa mesma linha discursiva, sendo a maternidade talvez um dos mais importantes e centrais atributos ligados ao feminino, por conta do discurso naturalizado acerca do “instinto materno”, Badinter (1985) nos lembra que, junto ao amor romântico, esse é um dos mitos que foram mais bem construídos na história das mulheres, tanto que até hoje continua sendo desconstruído pela sociedade ocidental, não sem as tensões conservadoras e defensoras do essencialismo sobre o feminino.

Aliás, como bem provoca Witting (2022), a lésbica não seria mulher. Quem cria a mulher? Quem diz aquilo que constitui o ser mulher? Se a mulher se constitui por meio de performances e práticas, o que a lésbica seria?

Interessante notar que, mesmo hoje, as lésbicas mais masculinizadas são acusadas de reproduzir a norma patriarcal e os papéis tradicionais de gênero, quando se filiam a uma posição que seria a “naturalmente” ocupada pelo pai (homem cisgênero) no exercício de uma parentalidade heterocêntrica.

Contudo, Braga, Caetano e Ribeiro (2018) chamam atenção para a noção de “masculinidade feminina”, que gera uma oposição à invisibilidade que, via de regra, perpassa a vida das mulheres lésbicas: a hipervisibilidade para as mulheres que não

²⁰ Quando sexo biológico e gênero são experienciados de forma coerente e linear. Em outras palavras: quando a expressão ou performance manifestada pela identidade de gênero coincide com a genitália de nascimento.

compactuam com *as performances* de feminilidade:

[...] há distintos silêncios e diferentes formas de invisibilidade em relação a diferentes corpos lesbianos, enquanto algumas lésbicas se sentem rodeadas de silêncio, outras se sentem demasiado expostas e hipervisíveis (Braga; Caetano; Ribeiro, 2018, p. 132).

Esse é precisamente o caso das lésbicas masculinizadas “(...) que, grosso modo, refere-se a uma masculinidade sem homens, alternativa à hegemônica, produzida no corpo das mulheres” (Braga; Caetano; Ribeiro, 2018, p. 132). As autoras ainda lembram que:

Mulheres lésbicas e heterossexuais também podem se constituir em desacordo com os códigos e expectativas de feminilidade sem necessariamente desejarem mudar de sexo ou terem uma sensação profunda de pertencimento ‘ao corpo errado’ (Braga; Caetano; Ribeiro, 2018, p. 132).

Novamente, essa noção deve ser compreendida e contemplada pelas escolas, para que suas agentes não contribuam, de um lado, para a invisibilidade, nem de outro, para a hipervisibilidade dessas mulheres. Tanto o silenciamento quanto a superexposição, em contextos envolvendo a parentalidade lésbica, são duas faces do mesmo problema e podem ser violadoras da cidadania não só das mães, mas também das crianças, quando a escola tenta “enquadrá-las” em algum papel ou categoria que não lhes cabe.

Louro (2010) nos lembra que, por mais que falar sobre sexualidade ainda seja um tabu, contraditoriamente, o corpo e a sexualidade estão em discurso na arena pública o tempo todo, uma vez que as pessoas se autorizam a ser uma extensão dos aparatos de controle, classificação e hierarquização dos corpos e sexualidades dissidentes.

E ainda que haja a expressão dessa autorização pelos membros da comunidade escolar, o conhecimento da forma de exercício da parentalidade só importa, de fato, para garantir os direitos relativos ao desenvolvimento integral/pertencimento das crianças e a execução de projetos que contemplem a diversidade parental, afastando a universalização e generalização homogeneizantes, sempre prejudiciais às crianças.

Essa é a condição para que a noção de “proteção integral” estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não seja mera letra morta da lei, esvaziada de sentido. Da mesma forma, a discussão sobre infância precisa necessariamente atravessar as discussões sobre gênero e ser deslocada para a escola e também para o âmbito social:

As pautas antigênero são muito específicas no que diz respeito à família, Estado e sociedade. Para os neoconservadores que defendem a família - como instituição maior e inquestionável - esta deve ser a única responsável pela formação moral de crianças e adolescentes, desde que ela esteja alinhada com os dogmas da igreja (cristã) e com o senso comum presente na comunidade (Matias Emydio *et al*, p. 234).

E aqui não é demais lembrar: na tensão entre o direito privado (de famílias lesbofóbicas que negam uma educação democrática e plural às filhas, com a justificativa de que têm o direito de escolher “como” e assentada em “quais” valores) e o direito público à educação integral da criança, que finque as bases de uma sociabilidade empática com respeito à diversidade social e de acordo com a interpretação global do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, certamente o direito público da criança deve prevalecer.

Essa perspectiva se torna ainda mais premente diante dos conservadores que utilizam a noção de “conceito jurídico aberto”²¹ para discutir a suposta dimensão semântica de vários conceitos da legislação em desfavor das crianças. E nesse caso, o ECA também não deixa dúvidas: cabe à escola se posicionar em defesa do direito de todas as crianças, se resguardando juridicamente nos documentos acima citados – os quais também devem respaldar os direitos das mães lésbicas quando a escola insiste em não cumprir a legislação, estabelecendo uma referência padrão de parentalidade, discriminando outras.

1.3 O cruzamento invisibilizado: gênero e infância

Para abordar esse tópico, é preciso lembrar que a posição periférica das mulheres e crianças não se dá somente no campo das parentalidades, mas também

²¹ Quando a lei não define objetiva e taxativamente o conceito, diz-se que ele é “aberto”, dando margem para discussões de seu significado, uma vez que comporta diferentes interpretações.

no campo científico e epistemológico. E pelo fato de a sociedade ser não somente androcêntrica, como também adultocêntrica, “a infância é vista como uma categoria ‘normal’ e por isso facilmente ‘transformável’ em natural, tal como acontecia até pouco tempo atrás com ‘sexo’ e ‘raça’” (Marchi, 2010, p. 390).

Nesse mesmo sentido, Marchi (2010) nos lembra que os estudos de gênero “têm modificado a produção de conhecimento no que diz respeito às ações das mulheres, mas não têm, contudo, feito o mesmo com relação às crianças, que continuam sendo vistas como não atores da sua socialização” (p. 392). Talvez isso justifique o fato de que nem mesmo as teorias feministas conseguiram abordar satisfatoriamente o cruzamento entre gênero e infância, pelo motivo de que as meninas não seriam propriamente mulheres, mas ainda um “vir a ser”.

O mais contraditório aqui é que “nem sequer é necessária a figura física do patriarca para que a estrutura patriarcal permaneça em atividade, pois a reprodução da estrutura também ocorre por mulheres, criadas neste sistema desde sua infância” (Tardelli, 2021, p. 63). Esta constatação denuncia ainda uma lacuna que aponta para a emergência do cruzamento entre infância e gênero, já que também não se pode ignorar que meninas não são criadas da mesma forma que meninos.

Certamente, há violências comuns vivenciadas durante a infância de meninos e meninas, resultantes do adultocentrismo que cria a dissimetria (Ruiz; Prada, 2020) e legitima a hierarquia e a autoridade verticais. Frases como “fale somente quando perguntada”, “adulta manda, criança obedece”, “enquanto morar debaixo do meu teto, eu que mando”, “apanhei a vida inteira e estou viva até hoje” são chavões que marcaram a infância de toda uma geração adulta do presente. Meninos e meninas do passado e do presente cresceram e crescem sob fortes preceitos hierárquicos, violentos e autoritários, sem qualquer abertura para a compreensão de que outra forma de educação, amorosa, respeitosa e democrática seja possível.

Ao mesmo tempo, há violências e condicionamentos específicos relativos ao “ser menina”. Sentar de pernas fechadas, falar baixo, não xingar, ser discreta, não demonstrar interesse, cuidar dos irmãos, por exemplo, são algumas *performances* específicas e emblemáticas que produzem essa categoria durante a infância. São exceções as adultas do presente que tiveram a sorte de não passar por isso em suas infâncias e cresceram sem uma noção ambivalente e confusa do que é o amor (hooks, 2021). Mais raro ainda são as que cresceram e conseguiram agir de modo diferente diante dos traumas gerados por tanta violência naturalizada.

Quando focamos nas mulheres lésbicas do presente e olhamos para a “inseparabilidade” das violências que precisaram suportar, é preciso considerar ainda tudo aquilo que tiveram que suportar ao transgredir e subverter para se afirmarem como corpos dissidentes, pois ousaram desafiar uma arena historicamente pertencente ao patriarcado e à masculinidade: o sexo e a sexualidade.

Certamente, sempre pode haver a *negociação* ou a *negação* à imposição desse modo patriarcal de ser/estar no mundo, mas somente na medida em que as formas de exercício da parentalidade (aqui, no caso, da maternidade) forem se tornando mais respeitadas e democraticamente baseadas no diálogo. Esse processo só começa a ganhar fôlego agora, na medida em que novos valores vão surgindo, enquanto os velhos vão sendo tensionados por essa nova geração de crianças.

Se a geração anterior não conseguiu sequer iniciar esse deslocamento do poder em direção à centralidade do amor, uma força restritiva se impõe de maneira a interrogar profundamente essas mulheres: o quanto precisarão negociar ou abrir mão para viver livres e inteiras? Quantas vezes elas precisarão errar, se machucar e repetir aquilo que elas mais temiam e prometiam para si mesmas que fariam diferente? Quando irão começar a compreender (e aprender) que outros modos de educação que conttenham o amor no centro, ao invés do poder (hooks, 2021), são possíveis?

Contraditoriamente, ignora-se que uma das formas de lesbofobia direcionadas à dupla maternidade está relacionada justamente ao discurso da psicologia tradicional que flerta com vertentes conservadoras e “patologizantes” da “falta do patriarca” na família ou da falta de “referência da figura masculina” que gerará “danos psicológicos irreversíveis às crianças” (Marchi-Costa; Macedo, 2020), como se o poder masculino fosse mais do que necessário: ele é *insubstituível*²².

No campo empírico da pesquisa, tanto na produção com as crianças e suas mães, quanto na análise digital, algumas dessas contradições/negociações sobre a forma que meninos e meninas são/estão no mundo emergiram. De fato, educar um menino jamais será o mesmo que educar uma menina, pelo menos enquanto o funcionamento da sociedade ainda estiver fortemente pautado no binarismo de gênero²³.

²² Ao mesmo tempo, pesquisas constataam que, apesar do preconceito e discriminação, as crianças educadas em contexto homoparental desenvolvem-se tão bem como seus pares em termos psicossociais (Gato; Fontaine, 2011).

²³ Sistema de linearidade e coerência estabelecido entre sexo (masculino/feminino) e gênero (homem/mulher), que exclui outras possibilidades de identidade que existem fora do binarismo.

Na análise digital, @marcelatiboni lembra que os desafios de educar um filho para que não seja machista e misógino são diametralmente opostos à forma de educar a filha, no intuito de prepará-la para lidar e viver em um mundo hostil às mulheres.

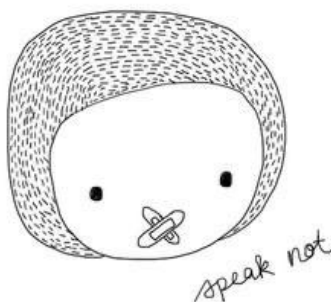
Curiosamente, ela menciona que, no caso de sua família, isso acaba sendo mais difícil para o menino do que para menina, pois apesar de serem gêmeos e receberem a mesma educação respeitosa, democrática e baseada no diálogo, o menino é muito mais sensível do que a menina, e acaba se afetando mais com o “veneno” do patriarcado, que opera desde a infância: “menino não chora”, “viadinho”, “fracote”. Sendo filho de duas mulheres, tais imperativos tornam-se ainda mais delicados, considerando a reiterada necessidade de justificação perante os pares.

Na análise dos dados digitais voltaremos à questão, pois situações vividas pelo menino são capazes de evidenciar como, contraditoriamente, os mesmos homens/meninos que se beneficiam dos “antídotos” patriarcais podem sentir também o efeito reverso do “veneno” que o patriarcado causa.

Já nas dinâmicas com as famílias, vemos o quanto, apesar de dois irmãos (uma menina e um menino) terem passado por sofrimentos e traumas bastante semelhantes, a forma com que a menina lida com eles, bem como suas preocupações sobre o futuro, são bem diferentes. Por óbvio não se pode ignorar os aspectos subjetivos e os fatores intrapsíquicos, mas ouvir da menina que ela quer “ser alguém na vida” no futuro e do menino que “ser grandão veria todos os problemas resolvidos”, é muito simbólico e representativo da diferença com que a cultura opera para meninos e meninas.

Tão arraigada é essa constatação que a própria gramática masculina também é um exemplo dessa imposição patriarcal autoritária e incongruente, e as crianças, em sua infinita sabedoria, a denunciam com muita espontaneidade, como veremos na análise dos dados da página da rede social Instagram @frasesdecrianças, que compõe também o campo da análise digital da pesquisa e foca na denúncia, pelas crianças, das desigualdades de gênero.

Figura 14 – “Não fale”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (out. 2012). Acesso em 05 mai. 2023.

No próximo tópico, será apresentada a metodologia da triangulação que constituiu a forma sobre como os dados mencionados anteriormente a título de exemplo foram produzidos.

1.4 A triangulação dos dados

1.4.1 O processo de mapeamento da análise digital

As redes sociais, segundo a Coletiva Ciborga (2022), “são plataformas nas quais as pessoas estabelecem relações por meios de conexões mediadas pela internet” (p. 56), sendo que os contatos podem se dar com pessoas já conhecidas ou para promover novas redes com pessoas totalmente desconhecidas no ambiente *off-line*.

Na ambientação com os termos da análise digital, foi preciso considerar a diferenciação entre pesquisadora *insider* (que está ligada diretamente ou inserida dentro da rede do objeto de pesquisa) ou *lurker*, que faz a pesquisa a partir de observação oculta, ou seja, quando está inserida na rede, mas não faz publicações ou comentários, não interagindo com as publicações (Coletiva Ciborga, 2022).

No caso da presente pesquisa, o posicionamento da pesquisadora foi pelas duas posturas, de acordo com a necessidade que o momento sinalizava. No início, precisei buscar os perfis; depois do mapeamento feito, me comportei como *lurker*, interagindo eventualmente com as publicações, na condição de *insider*. Aliás, esse é um dos preceitos da pesquisa digital: a pesquisadora imerge no campo mesmo como *lurker*. Sendo assim, essa alternância não constituiu um problema e não houve

qualquer violação ética, considerando que todos os perfis pesquisados eram públicos (de livre acesso e visualização).

Estando ciente de que “os dados não falam por si próprios, livres de qualquer enquadramento”, e também que as “pesquisadoras são *participantes da pesquisa* e adentram nela com seus próprios olhares sobre o mundo” (Coletiva Ciborga, 2022, p. 112), passei a realizar interações com a rede que iam se ampliando ao “curtir” ou interagir com as páginas pesquisadas, seguindo as sugestões que passaram a ser oferecidas pelo algoritmo graças às minhas escolhas subjetivas.

Esse movimento acabou levando também a uma “autoanálise”, quando a pesquisadora começa a observar e avaliar criticamente sua própria conduta nas redes. Diante disso, decidi fazer um mapeamento dos perfis de mães lésbicas exclusivamente de *novas redes com pessoas totalmente desconhecidas no ambiente off-line*, como uma tentativa – árdua e talvez impossível - de não enviesar meu olhar para o campo.

O mapeamento inicial levou a dois perfis (@marcelatiboni e @frasesdecrianças) e, eventualmente, a outros que em momentos pontuais atravessaram o campo, como @psi.alicecanuto e @uma_intelectual_diferentona. Eles foram os escolhidos para análise de conteúdo por cumprirem ao menos um dos seguintes critérios estabelecidos na construção do material empírico: a) constância de postagens contendo questionamentos, problematizações políticas e questões relevantes para a pesquisa; b) grande volume quantitativo e qualitativo de interação de usuárias, especialmente comentários e debates entre seguidoras.

Os outros 43 perfis encontrados, apesar de não cumprirem os dois requisitos, contribuíram para o desenho de um diagnóstico emblemático do presente, sintetizado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Mapeamento²⁴ dos perfis de mães lésbicas e/ou ativistas de dupla maternidade na rede social *Instagram*

	PERFIL	Nº FILHAS	IDADE	ESTADO
1	@marcelatiboni	2	05 anos	SP
2	@duplamaternidadecritica	2	gravidez	-
3	@maternidadesapatao	2	03 anos	RJ
4	@duasmaeseumafilha	1	05 anos	SP
5	@familiadeduasmaes	-	-	-
6	@duasmaeseummundo	2	06 e 03 anos	SP
7	@familiaeponto	-	-	-

²⁴ Realizado em 12 abr. 2023, na plataforma da rede social Instagram.

8	@familiademamaes	1	-	-
9	@malacolorida	2	gravidez	-
10	@duasmaes_epronto	1	01 ano	-
11	@duplamaternidade_rj	1	01 ano	RJ
12	@familiade2maes	1	01 ano	SP
13	@duplamater	-	gravidez	-
14	@maes.arcoiris	2	05 anos	-
15	@duas.maes.de.duas	2	07 anos	-
16	@maesdamariavida	1	01 ano	-
17	@2maes2bebes	2	04 anos	-
18	@orgulhodesermaes	-	-	-
19	@duasmaesdeduaspnz	2	01 ano	-
20	@duasmaesbrunaelaiana	2	gravidez	-
21	@mamaesdegemeas	2	01 ano	-
22	@team.2maes	-	-	-
23	@maecomoutramae	1	02 anos	-
24	@duasmamaes2bebes	2	gravidez	BH
25	@duas.mamaes	-	-	-
26	@duasmamaesdotheoebe	2	03 e 04 anos	BH
27	@duasmamaesdeotto	1	gravidez	-
28	@duasmamaese1filho	-	-	-
29	@duasmaesdobenjamim	1	03	-
30	@duasmaesdedois	2	01 ano	-
31	@duasmaeseosgemeos	2	02 anos	-
32	@2maes4bebes	4	01 ano	-
33	@2mamaes3vidas	3	02 anos	GO/SP
34	@xododasmaes	2	03 anos	-
35	@duas_maes	-	-	-
36	@duasmaesdetrigemeos	3	-	-
37	@duasmaesdeclara	1	01 ano	SP
38	@duasmaesdetres	3	05 anos	BH
39	@familiaporamor	2	RN e 7anos	-
40	@anjo_duplamaternidade	2	02 anos	DF
41	@duplamaternidadedejau	2	RN	SP
42	@duasmaesdamariaelis	1	01 ano	SP
43	@maecomoutra_mae	1	gravidez	-
44	@frasesdecricancas	-	-	SP
45	@profaanacarolina	-	-	SP

Fonte: Elaboração própria

Legenda:

(-) Perfil privado, sem postagens ou no qual não consta o dado na descrição do perfil ou em alguma das últimas postagens observadas.

(RN) Recém-nascida/o.

Desse mapeamento, surgem algumas questões: essas crianças vão crescer e em breve irão frequentar creches e escolas. Daqui a dois ou três anos, as escolas saberão lidar com as crianças pertencentes a essas famílias? Elas poderão garantir dignidade e tratamento adequado às crianças, seu pertencimento e sua cidadania íntima? Ou ainda estarão as classificando de maneira pejorativa e preconceituosa enquanto pertencentes a famílias “em crise”, “disfuncionais”, “desajustadas”, como as

pesquisas (Silva, 2012; Hernández; Uziel 2014; Oliveira, 2016; Tannuri, 2017) apontam?

É interessante notar que os dados apresentados apontam a quase total ausência de famílias com crianças acima de 6 anos, o que indica que, pelo menos nessa rede e nesse momento, não há visibilidade de famílias lésbicas com filhas mais velhas²⁵. Por outro lado, há vários indicativos nos dados sobre as questões que a dupla maternidade enfrenta hoje na escola de suas filhas pequenas, as quais, se não forem revisitadas e sanadas em termos de respeito, aceitação e inclusão da diversidade, em um espaço muito breve de tempo, tendem a se agravar. E a escola não pode se esquivar de tal responsabilidade, pois como instituição social, deve acompanhar as mudanças e ir se transformando junto às dinâmicas sociais.

Nesse ponto, a análise digital, pelos motivos acima expostos, é uma importante fonte de dados capaz de aproximar “pessoas reais” e suas vivências ontológicas, que em muitos momentos dialogam com a pesquisa empírica. Aliás, foi por meio desse campo digital que pude conhecer as famílias e crianças que se tornariam participantes desta pesquisa. Vejamos as duas páginas escolhidas, a partir do seguinte quadro elaborado pela pesquisadora:

Quadro 2 – Análise digital: rede social Instagram

PÁGINA / AUTORIA DAS PUBLICAÇÕES	MOTIVO DE ESCOLHA DESSE PERFIL	DESCRIÇÃO DA PÁGINA NO LINK “BIO”
@marcelatiboni (Marcela Tiboni)	a) Frequência das postagens; b) grande interação e engajamento que geram debates entre seguidoras/es; c) relevância e pertinência temática particular das discussões inter/intrageracionais da maternidade lésbica em relação à escola.	“Criadora de conteúdo digital. Autora de 3 livros” - Além de mostrar a rotina do casal, a página tem um viés ativista e político ao problematizar questões relacionadas à maternidade lésbica e as infâncias no dia a dia.
@frasesdecrianças @manuhumber @lhmatos (Manú Humber e Luiz Henrique Matos)	a) Frequência das postagens; b) relevância e pertinência no debate universal do adultocentrismo que marca a infância de todas as crianças, não somente das filhas de famílias homoparentais; c)	“As pérolas das nossas pérolas” - Perfil cooperativo. As/os seguidoras/es enviam frases ditas por suas/seus filhas/os e as criadoras da página fazem uma seleção e publicam as melhores.

²⁵ Hernández e Uziel (2014) sinalizam uma dificuldade maior em se falar/visibilizar o tema com pré-adolescentes e adolescentes, o que pode ser um indicador dessa ausência.

	possibilidade de seleção de postagens envolvendo recorte entre infância/gênero e olhar das crianças sobre homoparentalidade.	
--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Figura 15 – Perfil @marcelatiboni



Fonte: <https://www.instagram.com/marcelatiboni/>. Acesso em 05 mai. 2023.

Figura 16 – Perfil @frasesdecrianças



Fonte: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>. Acesso em 05 mai. 2023.

Esse mapeamento permitiu ainda desvelar o quanto as mudanças em relação ao protagonismo de mulheres lésbicas e suas filhas se mostram cada vez evidentes nos últimos anos – mais especificamente a partir de 2020.

Apesar de apenas dois perfis escolhidos na rede social Instagram, certamente o mapeamento que emergiu do processo da análise digital serviu como importante alerta de algo que já não pode ser visto como uma preocupação do futuro, mas do presente, uma vez que essas crianças já estão (ou em breve estarão) frequentando a escola.

1.4.2 O percurso do campo empírico: os desafios e os *ahás* luminosos

Você já pensou no futuro? Tudo que você acha que vai acontecer nunca acontece. Coisas que você nunca pensou, acontecem.

*Então, você precisa ir... Sempre em frente.
Em frente, em frente, em frente...*
(Jesse, 10 anos, garoto protagonista do filme
“Sempre em Frente” de Mike Mills, 2021).

Figura 17 – “Abrindo a cabeça”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (nov. 2012). Acesso em: 23 set. 2024.

Mas por que empreender uma pesquisa de campo e entrecruzá-la com a digital? A pesquisa de campo contribuiu para apreender alguns elementos descortinados pelo material digital – como a relação entre mães e filhas e entre pares da escola – e serviu para pensar elementos que o campo digital não contemplava (como as nuances que envolvem as emoções, os receios, as inseguranças e as tensões relacionais, que pouco aparecem no digital). A pesquisa de campo, assim, permitiu acessar lugares que a mera análise das postagens não permitia alcançar.

As famílias com que realizaria o campo foram encontradas por meio de indicações de pessoas que me seguiam nas redes sociais, com o seguinte pedido de auxílio: “*Busco famílias de lésbicas ou gays com filhas para participar da minha pesquisa de doutorado. Se conhecer alguma, por favor entre em contato*”. A própria Marcela Tiboni, que eu já seguia e já havia entrado em contato, mesmo se negando a participar de forma direta, me indicou uma família de Recife. Isso foi maravilhoso, porque já começava a pesquisa com uma diversidade geográfica, já que a maioria dos meus contatos, por serem de Goiás, me indicaram famílias no próprio estado.

Pois bem, a maioria das famílias indicadas foi de mulheres. Foram apenas duas de homens, e não obtive resposta de nenhum deles. Neste momento, firmou-se o recorte das famílias lésbicas, até porque na pesquisa digital houve igual lacuna nesse sentido.

Precisei buscar e acionar as mães primeiro, para apresentação da pesquisa e solicitação de autorização para a participação das filhas. Nesta etapa, elas têm a

opção de dispensar (não autorizar) a participação das filhas antes mesmo das crianças serem apresentadas à pesquisa – o que, pelo menos no caso das crianças maiores, se mostra como um reflexo do adultocentrismo.

A manifestação de vontade de participação na pesquisa por parte da criança, portanto, dependendo do contexto, nem sempre significará a possibilidade efetiva de sua participação. Ela precisa ser bilateral, ou seja, levar em conta a autorização da mãe, mas também, e principalmente, o desejo expressado pela criança, de dentro da família.

Além dessa metodologia não significar violação de nenhuma lei de proteção de dados, acessá-las diretamente me permitiria entrar em contato diretamente com famílias/crianças que realmente se mostrassem interessadas em participar/contribuir voluntariamente com a pesquisa, sem qualquer interferência/coação institucional, o que garantiria assim, mais liberdade e lisura para aproximação, diálogo, construção da empatia, ganho de confiança, tempo e fluidez na construção metodológica desse campo.

As famílias participantes foram indicadas e referenciadas por meus pares, mas também houve as que voluntariamente manifestaram seu interesse de participação em redes sociais. Essa etapa de estabelecer os contatos, contudo, não foi nada fácil, pois várias mães, compreensivelmente, tinham receio de exposição das crianças, ou, por acharem que respondem sempre e incondicionalmente pela criança, sequer chegavam a ouvir mais explicações sobre a natureza da pesquisa, sobretudo quando ficavam sabendo que a centralidade do convite era para conversar/interagir com as crianças, sendo as mães participantes secundárias. Muitas delas apenas responderam ao questionário e não retornaram os contatos no momento de apresentar a pesquisa para as crianças.

Por fim, a mudança do locus inicial de pesquisa da escola para a família da criança, pelos motivos já expostos, encontrou neste último um desafio em outro sentido: a desconfiança que por vezes sequer permitiu um primeiro acesso ou conversa com a criança, visto que o contato era feito por meio das redes sociais das mães (Instagram e Whatsapp).

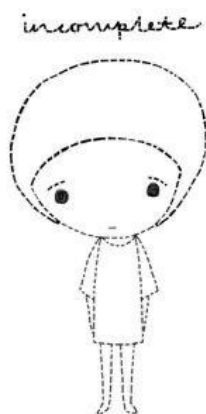
O pensamento e o paradigma adultocêntricos reinantes no Brasil e no mundo, que alocam as crianças em categorias como frágeis, incapazes, incompletas, imaturas e dependentes de tutela dos responsáveis (a partir de um discurso fortemente ancorado na “proteção da vulnerabilidade”), fazem com que o acesso e a

aceitação/assentimento da criança à participação em qualquer pesquisa seja, via de regra, mensurado, censurado e questionado, restringindo novamente sua capacidade de produção mesmo em seu grupo primário familiar.

Entretanto, é preciso reconhecer que, em termos de poder e representatividade em espaços políticos e de tomadas de decisão na instância escolar, as famílias homoparentais estão em franca desvantagem. De certa forma, isso justifica determinados temores de exposição e, ao mesmo, demonstra como elas precisam de muito mais espaço e visibilidade nos debates ativos para reequilibrar essa disputa por hegemonia e poder no espaço educativo.

É daí que surge a inquietação: qual o lugar das crianças, filhas dessas famílias, em todo esse debate, já que esse lugar de receio de “maior exposição” é uma questão confirmada pelo campo? A ausência de pesquisas com a consideração das crianças em um lugar de protagonismo apenas atesta como elas seguem à margem dessa discussão, em um lugar silencioso e desconfortável, muitas vezes alijadas de sua condição de sujeitas de direito.

Figura 18 – “Incompleta”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (fev. 2013). Acesso em 23 set. 2024

Figura 19 – “Os obstáculos para alcançar minha participação”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (set. 2015). Acesso em 23 set. 2024.

Mesmo assim, estava decidida: seguiria buscando as crianças dentro de suas famílias. Tudo pronto para escutá-las. Já tinha tudo esquematizado no Plano de Trabalho e no cronograma. Tinha conseguido alcançar cinco crianças que formariam o campo, e tudo parecia mais ou menos estar fluindo na direção certa, conforme esperado. Esse já era o primeiro indício de que eu começava mal.

Uma pesquisa com crianças pensada e conduzida por uma pesquisadora adulta, e que pretende ser não somente *sobre*, mas *com* a criança, dificilmente vai fluir sem incidentes ou atravessamentos que nos instiguem a repensar a própria postura ou percurso, a não ser que a pesquisadora esteja muito equivocada, como de fato eu estava.

Só me dei conta disso quando, como uma espécie de providência acadêmica, estreou o filme “Sempre em frente” no cinema e fui assisti-lo. Ele é tão sensível que a epígrafe deste tópico foi retirada de um de seus diálogos. O personagem principal, Jesse, é um garoto de oito anos que “desperta” o lado criancieiro do tio, Johnny, um jornalista sem filho e pesquisador da infância que está entrevistando crianças pelos Estados Unidos, mas que nunca antes havia convivido tão intensamente com uma criança de maneira tão próxima. Graças a um pedido da mãe do garoto, Johnny se vê responsável por Jesse por um longo período de tempo, levando-o consigo para as viagens da pesquisa.

Na última cena do filme, o tio se despede do garoto, que está dormindo, e relembra sua intensa experiência na longa convivência com ele, num desabafo. Foi nesse momento que me veio um *insight* em forma de um “*ahá!*” emocionado, ao perceber

que estava acontecendo algo muito parecido comigo na forma de estruturar/viver o campo:

Montei meu gravador, mas você não queria ser entrevistado. Você gravou a praia, os sons da cidade. Eu precisava voltar para Nova York e perguntei se você queria vir junto e você só disse: ‘Eu ia adorar’. Você não conseguia dormir e ficava falando o tempo todo. Queria falar de tanta coisa, sobre o quê e como gravar, eu nunca conseguia te parar, e eu continuava tentando, mas me arrependo disso. Agora quero ouvir todos os seus pensamentos estranhos. E ideias legais. Quando estávamos na cama você perguntou: ‘Você vai se lembrar de algo disso?’ – ‘Talvez, é como uma festa de pijama’, disse. – ‘Você disse que não ia se lembrar de nada’, retrucou. – ‘Não, eu disse que você não ia lembrar. Eu vou lembrar’ – ‘Eu vou lembrar também’. E eu disse: ‘Espero que lembre’. E você ficou tão chateado. Então eu disse: ‘vou lembrar você de tudo que aconteceu’ (Johnny, tio do menino Jesse e jornalista pesquisador da infância, no filme “Sempre em Frente”, 2021).

Para minha surpresa e autocrítica, ainda precisava me desconstruir muito para realmente aprender *com* as crianças a pesquisar *com* elas e tê-las lado a lado como copesquisadoras, no sentido proposto por Alderson (2005) – no qual elas de fato dão sugestões, apontam ausências e participam efetivamente na elaboração conjunta de perguntas e problemas – e não como meras participantes previamente selecionadas que obedeceriam a um Plano de Trabalho rígido, pronto e acabado. Infelizmente, por diversos motivos, não consegui esse intento.

De toda forma, a primeira criança com a qual tive contato no campo (indicada por @marcelatiboni) foi Safira²⁶, uma menina de 12 anos de Recife, *digital influencer* de livros e escritora – como ela mesma se define. Ela adora ler e escrever resenhas críticas e não tem problema algum de falar sobre suas mães e mostrar sua família.

De imediato, quando conheci Safira pela sua página do Instagram, lembrei de *O direito à verdade – cartas para uma criança*, uma obra-prima de Posternak (2013), na qual ele escreve dez cartas para crianças que passam por diversas e diferentes situações na vida e em família (“Carta para uma criança que será hospitalizada”; “Carta para uma criança cujos pais estão se separando”; “Carta para uma criança adotada”; “Carta para uma criança que perdeu um ser amado” etc.).

Não pensei duas vezes. Por que não perguntar se Safira, inspirada pela leitura do *Direito à verdade*, não gostaria de escrever uma carta para falar sobre o nosso

²⁶ Nome fictício.

tema, para crianças e/ou adultas? Aquilo tinha tudo a ver com seus gostos e habilidades, e pensei que poderia ser até mesmo prazeroso para ela.

Vieram-me três possibilidades de cartas capazes de abarcar os objetivos da pesquisa: a) para crianças que têm duas mães ou dois pais (ou para conscientizar crianças filhas de famílias heteroparentais); b) para uma escola que vai receber pela primeira vez crianças filhas de casais homoparentais; c) para suas duas mães. Disse a ela que poderia considerar ainda outras ideias que ela preferisse.

Ahá! Essa era a sensação. Estava muito contente com a chegada nesse ponto e senti que tinha entendido na prática o que o Johnny de “Sempre em Frente” queria me ensinar: era exatamente isso que buscava sem saber que estava buscando. E não é que Safira topou? E já com a autorização de sua mãe, enviei um exemplar do livro para a casa dela em Recife.

Nessa etapa, o filme “Sempre em Frente” (2021), o livro de Posternak (2013), o encontro com Safira e o aceite da escrita da carta certamente foram um importante portal de início que marcaria minha postura investigativa com todas as outras crianças em campo, cada uma com seus recursos próprios e sua singularidade. Inclusive foi o ponto de partida essencial (em 2023) para entender que era importante ver as crianças se reconhecendo nos recursos. Era tudo novo de novo, e começaria esse mesmo trabalho com as outras crianças que ainda teriam sua participação autorizada.

Figura 20 – “Dente-de-leão espalhando bons ventos”



O quadro a seguir ilustra o panorama inicial do campo gerado na sequência das interações iniciais com Safira:

Quadro 3 – Perfil das famílias

COMPOSIÇÃO FAMILIAR	CRIANÇA PARTICIPANTE ²⁷	IDADE	CIDADE	FILIAÇÃO	CLASSE
Família 1	Jaspe Turquesa	10 12	Rio Verde - GO	Adotiva	Classe média
Família 2	F ²⁸ .	5	Araraúma - RJ	Biológica (parentalidade reconstituída)	-
Família 3	G.	6	Goiânia- GO	Adotiva (reconstituída monoparental)	-
Família 4	Safira	12	Recife- PE	Biológica (parentalidade reconstituída)	Classe média alta

Fonte: Elaboração própria.

O quadro mostra quatro famílias e cinco crianças até aquele momento, quando esperava a autorização do Comitê de Ética para iniciarmos o trabalho. Contudo, mesmo depois da aceitação de participação da pesquisa por parte das quatro famílias, o Plano de Trabalho apresentado não foi aprovado por parte do referido Comitê para ser aplicado com as crianças menores (5 e 6 anos), pelo “risco de não ter a compreensão exata do que estava sendo proposto e oferecer algum prejuízo às crianças”.

Então, mesmo com a autorização prévia das mães, fomos obrigadas a estabelecer o intervalo entre 7 e 12 anos para participação (ver Anexo A). Isso reduziu o campo a duas famílias e três crianças. Inicialmente, as mães das crianças menores (famílias 2 e 3), cuja participação havia sido impedida, continuariam participando da pesquisa, mas como as trocas até então haviam sido apenas por meios informais

²⁷ Todas elas aparecem com nome fictício. Foram escolhidos nomes de pedras preciosas (cristais) para representá-las, considerando a preciosidade, resiliência e característica de cada criança, no que remete ao atributo (força) que cada pedra pode oferecer (ou ressoar) com a criança. Jaspe é uma pedra nutritora, já que traz proteção, nutrição física e enraizamento, pois é altamente associada ao elemento terra. Turquesa traz forte associação psicológica através da mescla de suas cores, pois acalma como o azul, revigora como o verde e ilumina como o amarelo. E Safira é exemplo de pureza, transparência e extrema durabilidade e resistência no tempo, sendo associada à sinceridade e à busca da verdade.

²⁸ Aqui constam apenas as iniciais das crianças cujos nomes fictícios não chegaram a ser criados, já que tiveram sua participação não autorizada pelo Comitê de Ética por conta da idade.

(mensagens de *Whatsapp* e *Instagram*) e não haveria possibilidade de referenciá-las e confrontá-las com as respostas das crianças, elas foram excluídas da pesquisa.

1.4.3 O estado do conhecimento

É pela ferida que a luz entra
(Rumi)

Após a busca e sistematização na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) dos descritores já referidos, alguns trabalhos foram considerados pela centralidade e importância lógico-histórica para a pesquisa. A escolha do início do período entre 2011-2021 se deu em decorrência de dois marcos.

O primeiro deles é relativo à sua origem social/jurídica, especialmente em razão da visibilidade que a decisão de 2011 do Supremo Tribunal Federal (STF) que regulamentou a união estável de pessoas do mesmo sexo trouxe. Tal decisão colocou o tema do reconhecimento e da possibilidade de formação de família por pessoas do mesmo sexo em franca evidência na esfera pública, marcando um momento de exponencial abertura para as discussões relativas a direitos de pessoas LGBT.

Tal fato nos permite aferir a existência de um liame objetivo de causa e efeito, no qual tal evidência discursiva foi capaz de estimular as pesquisas envolvendo a temática e seus desdobramentos, especialmente “adoção” e “métodos de fertilização *in vitro* por casais do mesmo sexo” (que curiosamente são os temas que mais aparecem na busca de algum descritor que contenha o termo “homoparentalidade”).

A evidência cultural desses discursos se acirra ao considerarmos a teoria de Laraia (2001) sobre a influência da cultura, “como um processo dinâmico e acumulativo capaz de *limitar* ou *estimular* a ação criativa”. Nesse caso, tal decisão foi um marco de estímulo à produção acadêmica envolvendo temas que tocam famílias, conjugalidades e parentalidades homoafetivas, ainda que desde 2008/2009 as produções já começassem a aparecer timidamente.

O segundo marco é de origem científica, em razão do importante avanço a partir de uma abertura ampliadora e positiva à interdisciplinaridade nas pesquisas que vão de 2006-2010 envolvendo o recorte temático “crianças, infâncias e Educação Infantil”. Segundo Siqueira (2011, p. 111), é entre 2006-2010 que:

[...] firma-se o diálogo entre a Educação e a Sociologia e há a tentativa de recuperar, no próprio campo educativo, suas bases epistemológicas sem deixar de sinalizar para a abertura ao campo do Direito, da História, da Sociologia da Infância e da Psicologia.

A partir de tal constatação, tomamos o período imediatamente posterior a 2010 como tendo central importância para o desenvolvimento desta temática, com a consolidação de novas preocupações e a abertura para diálogos especialmente com a Sociologia da Infância, que começa a se fortalecer em suas bases epistemológicas.

Já a escolha de 2021 como término do marco está relacionado ao fato de estarmos vivendo naquele ano o ápice de um período de grandes retrocessos que se iniciaram no ano de 2018, quando uma grande crise política, social, moral, ambiental, educacional e institucional na sociedade brasileira, notadamente com a postura negacionista e anticiência de Jair Bolsonaro.

Como se trata de um tema com contornos assumidamente políticos, que toca a visibilidade dialética de duas minorias sociais (crianças/população LGBT) com *status* morais e representatividade/solidariedade sociais bem distintas (Mello; Avelar; Maroja, 2011), não há como deixar de notar que, nesse período, há um significativo declínio na quantidade de trabalhos envolvendo a temática, o que sugere também uma influência político-cultural capaz na produção acadêmica brasileira.

Não é demais lembrar que em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, o Brasil entra em um período de grande declínio científico e inúmeros retrocessos democráticos, e a Educação e a produção científica são extremamente afetadas, com inúmeros cortes de verba, censuras e abusos governamentais. Além do mais, neste período houve ainda a pandemia de COVID-19, que afetou sobremaneira a saúde mental das/os professoras/es e pesquisadoras/es brasileiras/os, interrompendo pesquisas, afetando metodologias, condições de realização, prazos e gerando muitas incertezas quanto ao futuro, fato que também não pode ser ignorado neste momento. Não por acaso, no levantamento bibliográfico realizado, salta aos olhos que nenhuma tese ou dissertação tenha sido encontrada, a partir dos critérios aqui estabelecidos, no período entre 2019 a 2021.

Pela busca no BDTD²⁹ (após filtrados os recortes de interesse), de 32 trabalhos, foram selecionados 12, cujos detalhamentos se encontram nos quadros a seguir:

²⁹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Último acesso em: 01 maio 2022.

Quadro 4 – Trabalhos selecionados na revisão de literatura

DESCRIPTOR	RESULTADOS	ÁREA/IES/ANO
homoparentalidade	4	1) Psicologia clínica USP (2017); 2) Psicologia UFRGS – (2018) ³ 3) Psicologia clínica PUC/SP (2017) 4) Psicologia Clínica UFMG (2017)
homoparentalidade e escola	5	1) Família na Sociedade Contemporânea PRPPG/UCS (2012) 2) Educação UFPB (2016) 3) Educação UNESP (2017) 4) Ciências Sociais Aplicadas UEPG/PR (2017) 5) Formação de Professores UFPB (2016)
educação infantil homoparentalidade	0	-
crianças homoparentalidade	4	1) Psicologia Clínica USP (2017) 2) Psicologia UFPE (2016). 3) Psicologia UFRGS (2018) 4) Psicologia Clínica UCPE (2018)

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Descrição detalhada dos trabalhos analisados³⁰

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	INSTITUIÇÃO (IES)	NATUREZA DA IES
Parentalidade e adoção em casais de homens: uma análise psicanalítica vincular (TESE)	Brunella Carla Rodriguez	2017	USP	Ciências Humanas (Psicologia Clínica)
O processo de constituição da parentalidade no contexto da adoção (TESE)	Patrícia Santos da Silva	2018	UFRGS	Ciências Humanas (Psicologia)
Homoparentalidade e gênero: vivências cotidianas e relações familiares (TESE)	Maria Ivone Marchi-Costa	2017	PUC/SP	Ciências Humanas e da Saúde (Psicologia Clínica)
A visibilidade/invisibilidade da família homoparental no contexto das escolas do Sistema Estadual de Ensino – Núcleo Regional de Educação – Ponta Grossa/PR (TESE)	Maria Cristina Rauch Baranoski	2017	UEPG/PR	Ciências Sociais Aplicadas
O que dizem famílias homoparentais sobre as relações estabelecidas com	João Guilherme de Carvalho	2017	UNESP	Educação

³⁰ Os trabalhos sombreados foram selecionados para esta pesquisa. O detalhamento das cores escolhidas é apresentado adiante.

a escola de seus filhos: tensões entre aceitação e discriminação (DISSERTAÇÃO)	Gattás Tannuri			
A diversidade da composição familiar: uma análise da prática escolar através da literatura infanto-juvenil (DISSERTAÇÃO)	Silvana Neves do Nascimento	2016	UEPB	Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PRPPG/UFPB)
Relação escola e famílias homoafetivas: visão de discentes de licenciatura de pedagogia (DISSERTAÇÃO)	Carmelite Moreira Santos Silva	2012	UCS (Universidade Católica de Salvador)	Família na Sociedade Contemporânea (PRPPG/UCS)
Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva (DISSERTAÇÃO)	Anna Luzia de Oliveira	2016	UFPB	Educação
Família e homoparentalidade: o que pensam as crianças? (DISSERTAÇÃO)	Pedro Pinheiro Borges Neto	2016	UFPE	Ciências Humanas (Psicologia)
Homoparentalidade: a criança entre o direito e o desejo (TESE)	Myrna Agra Maracajá	2018	UCPE (Universidade Católica de Pernambuco)	Ciências Humanas (Psicologia Clínica)
Homoparentalidade masculina e maternidade (DISSERTAÇÃO)	Luciano Pacheco de Lacerda	2017	UFMG	Psicologia
Famílias camaleão: adaptações, mudanças e desafios da homoparentalidade (TESE)	Carlos Augusto Teixeira Temperini	2018	PUC/SP	Psicologia Clínica

Fonte: Elaboração própria.

De posse dos dados, após leitura dos resumos e compreensão dos objetos dos trabalhos, podemos sintetizar os principais aspectos que logo saltaram aos olhos:

- a) Apenas 2 trabalhos envolvendo a temática foram realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação, e outros dois trabalhos advêm de programas específicos ligados à Educação, a saber: “Programa de Família na Sociedade Contemporânea” (UCS) e “Programa Profissional de Formação de Professores” (UFPB). O restante foi realizado no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Psicologia e/ou Psicologia Clínica.
- b) Na particularidade do objeto, observamos uma escassa produção que considera a família homoparental na relação central com a escola – os quatro

trabalhos sombreados de azul, sendo um de 2012 (UCS-BA), um de 2016 (UFPB) e dois de 2017 (UFG/PR e Unesp/SP). Neles, apenas os adultos são escutados (docentes, gestores/as, mães e pais); nota-se a total ausência de escuta das crianças.

- c) Durante o período pesquisado (2011-2021), apenas dois trabalhos do estado de Pernambuco fornecem centralidade para as crianças – sombreados de verde –, porém, não dialogam direta ou indiretamente com o campo da Educação, já que ambos são do campo da Psicologia.
- d) Há total ausência de representantes do Centro-Oeste e uma prevalência da região Nordeste no quantitativo, suplantando as regiões Sul e Sudeste, o que figura também como um elemento surpresa, visto que Sul e Sudeste, via de regra, apresentam o maior número de pesquisas acadêmicas no país, o que não se confirma nesta temática.

De posse de tais dados do levantamento, podemos considerar que os principais *pontos de convergência* da pesquisa com o campo são: a) o interesse comum em aproximar os diálogos de escola e família homoparental; b) a importância da interdisciplinariedade epistemológica; c) a necessidade de considerar as adultas envolvidas (mães, professoras) para entender os saberes a partir das relações e; d) o uso de recursos metodológicos de produção de dados para escuta das crianças e questionários e conversas com as adultas.

De outra parte, a importância da presente pesquisa se dá em razão de seu grande potencial de colaborar/agregar com o campo a partir das seguintes lacunas de natureza:

a) *regional* – ausência de pesquisas envolvendo a temática no Centro-Oeste e especialmente no estado de Goiás;

b) *epistemológica* – porque se propõe a sair de “um confuso e reiterado ‘estranhamento’ teórico/metodológico” (Siqueira, 2011, p.111-12), comumente presente nas pesquisas envolvendo “criança/infância/educação infantil”, em direção a uma pesquisa na área de Educação que busca dar centralidade e escuta à participação, visibilidade, formação da cidadania e competência da criança, em uma relação entre família e escola enquanto instituição social também considerada em seu viés de socialização e compromissada com a convivência na diversidade e com a democracia.

Para tanto, utilizarei fundamentos epistemológicos interdisciplinares calcados no encontro da Educação com o campo dos Estudos da Infância. Enfatizo, em particular, a Sociologia da Infância, abordando direitos inter/intrageracionais, socialização, competência, participação e consideração da infância como uma categoria estrutural, dialogando com o campo da Educação.

Secundariamente, de maneira complementar e nos pontos em que dialoga com a Sociologia, destaco a contribuição da Psicologia Social, num viés histórico-social contrário à forma determinista e biologicista que comumente centraliza as discussões desenvolvimentistas ou patologizantes sobre a psique das crianças no contexto de homoparentalidade isolada e em nível individual, especialmente nas pesquisas estadunidenses, onde há um grande campo científico formado nesse sentido. Por essa razão, a presente pesquisa se aproximará mais do campo francês, no qual as preocupações analíticas recaem sobre as transformações e dinâmicas das relações de parentesco e suas implicações para as instituições educacionais e sociais, entre as quais as escolas se inserem (Tarnovski, 2004).

Nesse sentido, a inovação temática deste trabalho reside num deslocamento do paradigma adultocêntrico e sinaliza a necessidade analítica da categoria “geração”, por meio das relações que compõem os saberes intra e intergeracionais. Para isso, utilizamos diferentes recursos metodológicos: os usuais para as adultas (questionários/entrevistas) e os próprios para a escuta de crianças (desenhos de família, leituras, escritas, debate de livros, músicas etc.).

1.5 A desconstrução do paradigma adultocentrado

*Muitas vezes os argumentos calcados na ‘tradição’
são utilizados como justificativa para
tudo permanecer como está.
(Stuart Hall)*

Neste tópico, parte-se da premissa de que o silenciamento e a invisibilidade das crianças são geradores de seu assujeitamento nas relações. Para desconstruir esse paradigma, é preciso, primeiramente, olhar para a forma como o campo científico vem operando e contribuindo historicamente para ele. Não se desconstrói algo sem primeiro se reconhecer que há algo para ser desconstruído no campo.

Isla (2005) e Herrera (2007), por exemplo, fizeram, desde a Antropologia e a

Sociologia, respectivamente, relevantes estudos sobre as maternidades lésbicas e nenhuma das duas escutou as crianças. O que chama atenção é que a primeira justifica a ausência pela “falta de tempo” para escutá-las; e a segunda, sequer as mencionou.

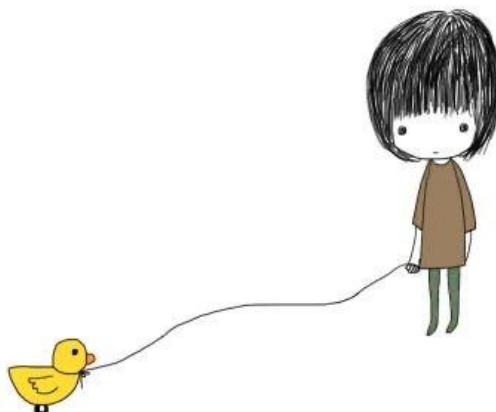
Fica evidente, assim, a influência, ainda que indireta, do adultocentrismo científico que orienta as escolhas de recorte de objeto, forma e metodologia. A única pesquisa – não compreendida no período estipulado para o recorte da literatura desta tese – é a da espanhola González *et al* (2002). O trabalho atravessa a educação em diálogo com a Psicologia e dá igual centralidade às filhas de casais homoparentais, na medida em que confronta suas respostas com as das adultas. No entanto, trata-se de pesquisa quantitativa e sabemos, como bem lembra Demo (1985), nem sempre o mais relevante é o mais mensurável.

Por isso mesmo, corroborando os achados no levantamento bibliográfico, pela quase total ausência da criança como *sujeita de direito participante*, não é de se espantar que haja uma espécie de “surpresa” quando há a inclusão ou consideração da criança nos casos em que, apesar de tocar e ter efeitos diretos em suas vidas, as escolhas e decisões são tomadas, via de regra, unilateralmente pelos adultos.

A reação de Menegatti e Mohallem (2016), ao entrevistarem o casal Alice e Lia (nomes fictícios), na ocasião em que relatam a reação (no mínimo inesperada) de um amigo quando o buscavam para ser doador e possibilitar a fertilização *in vitro* do casal, chama a atenção para como nem sempre o óbvio é tão óbvio em relação às crianças:

Na época já era 20 anos de amizade. E amigos do nível de eu ser madrinha da filha dele, da gente ter viajado junto, de conhecer o ronco dele, de conhecer a família inteira. [...] Ele estava no Laos, ligamos o skype e “velho, a gente tem uma proposta pra te fazer, senta! Pode dar um filho pra nós?” *[risos]*. **Lia: Ele disse que precisava perguntar pra Aurora antes, a filha dele. [...]. Ent: É legal a atitude dele de perguntar pra própria filha, né? [...]** (grifo meu) (Menegatti; Mohallem, 2016, n.p.).

Figura 21 – “Não sou a extensão dos seus desejos”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jan. 2013). Acesso em: 05 mai. 2023.

Quanto à metodologia não adultocentrada, a pesquisadora busca considerar as crianças como coprodutoras de dados durante toda a etapa de investigação realizada com elas. Isso significa que aqui jamais falaremos em “coleta de dados” – que presume uma passividade e apenas uma participação indireta de “objetos”, não de participantes da pesquisa – como se o que a pesquisadora quisesse saber já estivesse dado e acabado pelas crianças. Falaremos em produção dos dados.

Figura 22 – “Coletar o quê mesmo?”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (abr. 2015). Acesso em: 23 set. 2024.

Pelo contrário: pensar os métodos de construção dos dados foi um processo aberto e totalmente relacional, já que considerou processualmente três pontos cruciais:

a) os estágios do processo de pesquisa em que as crianças podem se envolver como atores; b) os níveis de participação das crianças; e c) o uso de métodos que podem aumentar o envolvimento informado das crianças em pesquisa, sem deixar de respeitar seus direitos (Alderson, 2005, p. 420).

No primeiro ponto, os estágios do processo em que as crianças se envolveram como atores aconteceu desde o início da construção campo, logo após a autorização e o consentimento de participação por suas mães. Essa parte visou a centralidade e o protagonismo delas, uma vez que a intenção era que as principais respostas visando o atingimento dos objetivos geral e específicos da pesquisa fossem trazidas por elas.

No segundo apontamento, contudo, considerando os níveis de participação das crianças, apesar da preocupação inicial ter sido de não ultrapassar seus limites pessoais, as dificuldades se desvelaram, no decorrer do campo, mais em relação ao acesso à centralidade da sua escuta sem obstáculos do que propriamente em relação a dificuldades ou constrangimentos no diálogo direto com elas. Isso ocorreu por múltiplos fatores envolvendo a relação de atravessamento da parentalidade, que será melhor explicitada em momento oportuno.

Considera-se que a terceira e última questão, qual seja, o uso de métodos específicos para aumentar o envolvimento das crianças, foi de extrema importância para otimizar e exponenciar o acesso às informações que estavam sendo buscadas junto a elas, funcionando como vias alternativas aos obstáculos que surgiram no acesso à sua escuta nos moldes propostos no plano de trabalho.

Na realidade, o próprio plano de trabalho já previa, desde a sua primeira versão, um “plano b” para uma possibilidade de acesso aprofundado mais específico e personalizado a cada criança, caso os primeiros encontros se mostrassem substancialmente insatisfatórios do ponto de vista da produção de dados.

Respeitando-se sua faixa etária e principalmente seu perfil pessoal (Cockburn, 2021), a intenção, nesse sentido, foi lançar mão de diversas possibilidades de recursos metodológicos, de acordo com o que se mostrou mais adequado a cada caso, a partir da sinalização pela própria criança da maneira pela qual ela se sente mais à vontade e livre para se expressar: a) desenho; b) leitura/debate de livro; c) dinâmicas lúdicas (brincadeira); d) fala livre (conversação); e) escritas de texto.

Isso se justifica considerando que “um tema explícito e implícito dentro desse tipo de copesquisa é o respeito pelo grupo pesquisado e pelas suas próprias visões e

habilidades” (Alderson, 2005, p. 420), sempre prezando e priorizando seu bem-estar, em total consonância com as salvaguardas e garantias previstas no Termo previamente assinado (ver Apêndice A).

Tal escolha vem no sentido de [...] resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos [...] (Alderson, 2005, p. 423). Isso implica, aliás, um alinhamento abraçado por esta pesquisadora com a ideia da mesma autora de não as tratar como imaturas e

[...] com isso, produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência. Isso pode incluir ‘falar com condescendência’, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas (Alderson, 2005, p. 423).

Figura 23 – “Será que eu tenho cara de idiota?”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (ago. 2013). Acesso em: 23 set. 2024.

Para entender como essa gramática adulta vem sendo construída no tempo, é preciso recorrer também à reflexão feita por Qvortrup (2010), quando volta na história para dialogar com as antropólogas Ruth Benedict e Margareth Mead, com o objetivo de pensar, a partir de diferentes culturas, pelo menos três maneiras de abordar as relações intergeracionais:

[...] a *pós-figurativa*, na qual a crianças aprendem primeiramente com os mais velhos, a *co-figurativa*, em que as crianças e os adultos aprendem com seus semelhantes, e a *pré-figurativa*, em que os adultos também aprendem com seus filhos (Qvortrup, 2010, p. 31).

Para a crítica principal contida nessa tese, que pressupõe o deslocamento do paradigma adultocentrado, é preciso ensaiar uma abertura para conceber a

possibilidade de o modo *pré-figurativo* se relacionar intergeracionalmente, como modo de (re)equilibrar a forma com que se dá majoritariamente o aprendizado no Ocidente, qual seja, em termos rigidamente *pós-figurativos*, a partir de um paradigma adultocêntrico, ou nas palavras de Sarmiento (2005, p. 370), calcado em uma “colonização adultocentrada”.

Aqui, precisamente, há um grande desafio epistemológico para as adultas, uma vez que esse deslocamento implica reconhecer nas crianças:

[...] a capacidade de pensar e de agir sobre si mesmas e, diríamos, também, sobre os outros – crianças ou adultos -, o que se torna especialmente exigente para os adultos que com elas lidam, na medida em que os obriga a uma *descentração*, ou melhor, desconstrução de representações e práticas em que o poder está estritamente nas mãos do adulto (Sarmiento, 2018, p. 62-63).

De igual modo, é preciso considerar e assumir a incoerência etimológica do próprio conceito de infância (“aquele que não fala”); enquanto criança tem um significado oposto: vem do latim *creantina* = criação. Se quisermos, portanto, discutir horizontalmente competência, socialização e participação das crianças a partir de um ponto de vista realmente *pré-figurativo* (ou ao menos *co-figurativo*), não esquecendo, por outro lado, “que os conceitos são construções sociais que procuram definir práticas existentes num determinado tempo sócio-histórico” (Sarmiento, 2018, p. 59).

Assim, para que haja um rompimento da repetição geracional e epistemológica, devemos reiterar “o abandono do pressuposto que os adultos sabem exatamente, ou pelo menos sabem melhor, o que é certo e bom para elas [as crianças], sem nunca lhes perguntarem, sem nunca as incluírem no processo (Tomás, 2018, p. 13).

Figura 24 – “Você pode me ouvir?”



Nesse processo de exclusão ou incompetência das crianças, é bastante emblemática a fala de um pai, entrevistado por Tarnovski (2004) com relação à vivência da homossexualidade junto a companheiros e amigos gays: “o que tem que acontecer é ele [o filho] entrar no nosso mundo e não nós entrar no dele. Ele é criança, não entende, então a gente tem que manter isso. Mas depois não” (p. 403). Aqui, há uma reiteração da ideia da criança incompleta, que não está pronta para entender, de que só estará pronta no futuro, ou seja, quando for adulta.

A importância e centralidade dessa fala está no fato de que ela não pode ser interpretada como a opinião isolada de um só sujeito, pois há um inquestionável potencial representativo de seu conteúdo não só por mães lésbicas, mas também por famílias heterossexuais, refletindo uma lógica adultocentrada capilarizada.

Para isso, partimos de uma reflexividade metodológica que se recusa a assumir posições vinculadas a um etnocentrismo adultocêntrico e metodologias que instrumentalizam as crianças enquanto sujeitos passivos ou meros objetos analisados, pensados e interpretados unilateralmente por esta pesquisadora.

Figura 25 – “Uma redoma desconfortável”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (mar. 2012). Acesso em: 23 set. 2024

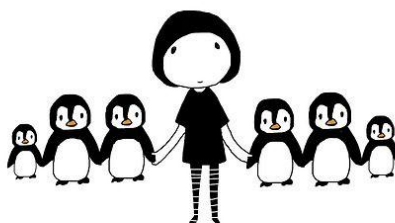
Para prosseguir com a reflexão geracional em termos relacionais, históricos e políticos, é preciso ainda considerar a posição geracional da infância e as maneiras distintas de se conceber a relações entre gerações, considerando e afirmando que “geração”, enquanto categoria, “não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles”, de modo a não

“ocultar diferenças e desigualdades inerentes a todas as estratificações e processos na construção das relações sociais” (Sarmento, 2005, p. 363).

Numa discussão sobre relações geracionais, é importante lembrar que o mundo infantil da criança é, via de regra, dado como completamente contraposto e radicalmente distante ao mundo infantil da adulta – mesmo considerando que ela um dia também foi uma criança. A partir dessa constatação, nos colocamos diante de uma dialética intergeracional desconhecida e complexa.

Em decorrência dessa complexa dialética parental-sexual-geracional, não raras vezes é mais fácil lidar com a espontaneidade da *criança livre e consciente* de seus repertórios do que com a *adulta insegura e cheia de dores e amarras* de seu inconsciente, tentando forjar segurança, estabilidade e uma espécie de maturidade superior em relação à criança, que objetivamente, pode existir, mas não necessariamente existe, uma vez que, como já exposto, este fato não está ligado exclusivamente a uma faixa etária ou a uma etapa da vida (Sarmento, 2005).

Figura 26 – “Quem tem problema com a diferença é você”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jul/2014). Acesso em: 23 set. 2024

Esta discussão também ligada, certamente, a violências, violações e interditos de muitas ordens, do passado e do presente, capazes de provocar dores e grande instabilidade no processo de maturação e desenvolvimento psíquico dessas mesmas adultas, que por vezes se pretendem “acabadas” ou “completas” em contraposição às crianças.

De outro lado, podemos nos questionar: o que o exercício da maternidade lésbica ou dos processos de socialização de suas filhas tem, no nível *particular*, de tão específico ou diferente do exercício da parentalidade e filiação heterossexual que justifique esse recorte em sua relação com a escola? Muitas vezes, verifica-se que

[...] o papel da escola na discussão sobre a temática da homoparentalidade tem se mostrado de pouco destaque [...] e de forma a seguir as linhas de poder/saber que são politicamente convenientes para o sistema hegemônico, que continua a perpetuar a ideia da família nuclear como o único modelo possível e desejável” (Hernández; Uriel, 2014, p. 09).

Partindo dessa premissa, uma das razões para que se imprima um distanciamento relacional e uma improvável relação familiar entre crianças e pessoas LGBT, pode estar na improbabilidade advinda do julgamento moral que não consegue ver cuidado, afeto e pertencimento como atributos presentes nas famílias homoparentais.

Diante disso, e seguindo a mesma linha argumentativa de Hernández (2014), procuro, enquanto objetivo político nesta tese, trazer visibilidade a essa vivência, porque, no final das contas, ela nos obriga a repensar as categorias básicas de nosso parentesco: “ao afastar a discussão da ‘tradicional família nuclear’, isto é, da procriação sexuada e da filiação biogenética, essas ‘novas’ formas familiares sacodem as bases de nossas crenças no que é ‘natural’” (Hernández; Uriel, 2014, p. 10). Desconstruir essas crenças é essencial para uma educação que se pretende emancipadora, capaz de contribuir para que as sujeitas se sintam autoras e pertencentes à própria história.

Desconstruir a perspectiva adultocêntrica que entende as crianças como sujeitos passivos – ou assujeitados – também se faz crucial, pois não são incomuns os relatos na literatura que mostram, em várias configurações de filiação homoparental possíveis, que mães lésbicas e pais gays são surpreendidos por questionamentos desautorizadores quando a maternidade e/ou paternidade se torna pública, principalmente quando há conjugalidade envolvida: “*mas e as crianças?*”.

Há, nesse tipo de indagação, uma pressuposição de que essas crianças absorvem tudo passivamente, sem nenhuma opinião ou sentimento. Aqui, pelo contrário, sugere-se “considerá-las como atores sociais que participam de forma ativa, competente, criativa e construtiva dos processos culturais em que estão envolvidas” (Hernández, Uriel, 2014, p. 16). Assim, comungamos da visão de que as crianças deveriam sim, ser consideradas como capazes de perceber, sentir, construir e emitir opiniões por si mesmas.

Sendo assim, a tônica do presente capítulo foi traçar os pressupostos e estabelecer as premissas teóricas e percursos que orientaram a linha metodológica do trabalho em relação às questões processuais e de forma da pesquisa.

O próximo capítulo, por conseguinte, aprofunda os fundamentos teóricos desse diálogo interdisciplinar, a partir dos pilares da Sociologia Crítica a partir dos Estudos da Infância e da Psicologia Social, especialmente no tocante aos aspectos psíquicos geracionais e relacionais, levando em consideração as relações entre mães, professoras, escolas e sociedade.

2 DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES PARA SOCIABILIDADES COMPLEXAS

As relações compõem os saberes.
(Antônio Bispo dos Santos)

O presente capítulo trata dos aspectos relativos àquilo que falta para o fomento e o reconhecimento da cidadania íntima das crianças, por meio três categorias: *participação, proteção e competência relacional*. Tais categorias são derivadas das significativas lacunas demonstradas tanto pelo estado de conhecimento quanto por parte do campo empírico.

O objetivo é analisar a dialética constituinte dos processos de negociação das sociabilidades nas relações inter e intrageracionais envolvendo crianças, até o momento em que elas eventualmente podem tornar-se donas (sujeitas) da própria vida e da própria história. Esses processos vão se tornando cada vez mais difíceis ao longo da vida, e por isso, sinaliza-se também a necessidade de revisita ao passado e à própria infância da adulta.

Para isso, o capítulo está dividido em 5 partes, sendo: 1) a discussão das categorias centrais que tocam a cidadania íntima das crianças; 2) a representação social da aproximação entre mulheres lésbicas e crianças (na verdade, entre mães lésbicas e suas filhas); 3) as contribuições da Sociologia Crítica e da Infância, e da Psicologia Social nas relações dentro/fora, bem como as dialéticas da emoções e as influências das teorias de “transmissão vincular” que permeiam as relações maternas e evidenciam uma tensão entre amores e dores, e entre silêncio, ocultamento e autoafirmação; 4) a representação social das mulheres (mães) lésbicas no ambiente escolar; e 5) o lugar das professoras nesse debate, a partir do mapeamento do estado de conhecimento e da pesquisa bibliográfica, para pensar alianças afetivas possíveis e recíprocas.

2.1 O entrelugar Família-Escola: participação, proteção e competência relacional das crianças

Para a análise circunscrita a esse tópico, comungamos e vamos além da proposta empreendida por Gaitán (2006), em seu diálogo relacional e geracional entre as concepções estrutural e construtivista, além da consideração inédita do aspecto “transmissivo vincular” ou “psíquica geracional” (aspectos inconscientes de *sujeição*,

negociação ou negação das crianças que precisam ser desconstruídos perante as adultas).

Sarmiento (2018), pensando as crianças no entrelugar família-escola, nos lembra da influência que elas têm na vida das pessoas adultas dentro da família, e que também podem ter na vida das adultas na escola, quando estas, a partir da escuta, se permitem repensar, por exemplo, paradigmas de *participação, proteção e competência* no sentido proposto pela Sociologia da Infância.

Considerando ainda o contexto, as características e os recursos objetivos e subjetivos de cada criança, elas podem se sentir, tanto na família quanto na escola, extremamente estimuladas a se expressar ou profundamente silenciadas.

A consideração dessa dialética só pode se dar quando direcionamos o olhar à alteridade da infância como possibilidade para o alargamento do exercício do direito à participação, do reconhecimento, sustentação e apoio da competência das crianças, para que elas possam opinar e contribuir para tomadas de decisão em assuntos que as envolvem diretamente, como os assuntos familiares/escolares, por exemplo. Quando isso não acontece, “(...) é uma forma de lhes negar a existência, de mutilar o seu direito à participação, de lhes negar a sua presença pública” (Fernandes, 2009, p. 303).

Para Gaitán (2018), os direitos de participação são os mais recentes no debate histórico das crianças como sujeitas de direito e os que estão mais diretamente relacionados à consideração da autonomia das crianças, ao lado do direito de ser “beneficiado por algo” e de ser “protegido de qualquer coisa” (Gaitán, 2018). Além disso, a participação, por ser relativa à criança “‘fazer algo’, a realizar alguma ação, como pode ser expressar-se e participar das decisões que afetam sua vida” (Gaitán, 2018, p. 21), se torna o aspecto mais polêmico e controverso neste debate.

Para pensar a *participação*, condição tanto para o exercício da cidadania íntima da criança quanto para o seu bem-estar, é necessário também pensar a *competência*, o que segundo Alderson *apud* Fernandes (2009, p. 271), tem um duplo significado: “por um lado, a vontade de saber quais são as decisões corretas, e por outro, a coragem para tomar decisões acertadas e assumir responsabilidades por elas”.

Figura 27 – “Antena: sintonizando minha participação”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jun. 2015). Acesso em 23 set. 2024.

Assim, a competência emerge “não como uma capacidade ligada a estágios de desenvolvimento, mas como um pensamento, sentimento ou ação, contextualmente relacionado e desenvolvido em relações no dia-a-dia” (Hutchby e Moran-Ellis *apud* Fernandes, 2009, p. 271).

Aliás, quando se fala em cidadania íntima da criança, segundo Cockburn (2021), não é possível deixar de fora a noção de pertença ou pertencimento, que se dá justamente nos vários âmbitos do cotidiano. De acordo com o autor:

As tensões que as crianças experienciam, relacionadas com questões de identidade, tornaram-se um foco crescente para os sociólogos: seja o estatuto de migração das crianças, as identidades nacionais cruzadas facilitadas por novos meios, as mobilidades geracionais ou as identidades sexuais. Todos estes aspectos moldam a forma como as crianças individualmente se veem, veem os outros ou são vistas pelos outros. Assim, os sociólogos estão interessados em ideias de cidadania que tragam elementos *inclusivos* para a sua conceitualização, sustentando-se em ideias de democracia radical e inclusão que enfatizam processos de posicionamento e formação de identidade (Cockburn, 2021, p. 86).

Justifica-se assim, a centralidade relacional na criança enquanto uma das possibilidades epistemológicas para a ampliação do nosso olhar, nos redirecionando para alteridade da infância, mas também considerando, a partir de uma dialética geracional, os processos de subjetivação das adultas, especificamente naquilo que toca e/ou afeta os processos das crianças.

Quando a *proteção* das crianças pelas adultas de referência é muito maior, em extensão e profundidade, do que o estímulo à *participação*, via de regra partindo de um lugar ainda muito ligado à dimensão histórica-protetiva e assistencialista dos direitos das crianças (“direito a ser protegida de qualquer coisa”, conforme Gaitán, 2018), acaba-se por reforçar, mesmo que não intencional e deliberadamente, a visão da criança frágil, incompleta, imatura, vulnerável, com a qual não compactuamos nessa tese.

No caso das famílias compostas por mães lésbicas e grupos minoritários, como regra, percebe-se uma especificidade que não é possível desconsiderar: há uma tendência maior à proteção, ou melhor, à *superproteção*, que está relacionada diretamente ao medo de “não poderem errar nunca com seus filhos”³¹ (Garcia, 2007), e também ao receio legítimo de serem expostas à retaliação ou discriminação lesbofóbica por conta de suas condições parentais. E a escola precisa estar atenta e consciente disso.

Sobre a proteção, especificamente, Amaral (2022), em seu podcast “Cartas de um Terapeuta – Análise do filme ‘Red’”, nos lembra o quanto o excesso pode funcionar como algo que esconde um mecanismo sutil e perigoso que opera na forma como a criança superprotegida passa a se sentir:

Quando eu superprotejo você, eu estou dizendo assim: ‘olha, você não pode fazer isso porque quem pode sou eu’. Porque quem tem as habilidades, a competência, o preparo, a lucidez para fazer essa ação sou eu, por isso eu preciso superproteger. Então o que a superproteção faz **é construir a sensação em quem é superprotegido de impotência, de incapacidade, de impossibilidade de acesso à palavra. Então quando eu superprotejo, eu naturalmente estou silenciando**, porque quando eu permito que a pessoa vá pro mundo viver a própria vida, que ela experimente a vida, obviamente ela vai ter angústias, ela vai cair, vai levantar e vai colocar isso na palavra. Então quando eu digo ‘não faça’, eu também estou dizendo ‘não diga’ (Amaral, 2022, n.p., grifos meus).

³¹ Esta é a fala de uma mãe lésbica entrevistada por Garcia (2007) se referindo à escola de seu filho e seu medo de ser considerada “culpada” se ele faz algo “errado” ou não vai bem na escola, por conta da dimensão totalizante de sua orientação sexual em sua identidade.

Figura 28 – “Proteção, isso?!”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (mar. 2013). Acesso em 23 set. 2024.

Paralelamente à superproteção silenciadora, é possível identificar que preceitos como “não diga” ou “não faça” em relação à parentalidade lésbica ocorrem tacitamente em muitos casos, já que, como bem lembra Posternak (2013), as crianças “captam as coisas no ar” (neste caso, o motivo para tamanha proteção) e são desencorajadas de dizer ou fazer algo, entendendo que isso é “para seu próprio bem”.

Perceba que novamente incorremos na discussão sobre competência. Não é possível discutir *proteção* e *participação* para a cidadania e o bem-estar das crianças sem considerar a habilidade e a competência delas em saber, dizer, opinar, comentar e avaliar suas questões familiares na escola, não como um dever, mas como algo que ela já possui no presente. Cabe a ela ter esse espaço e ser devidamente respeitada em seus desejos de livremente se manifestar ou não sobre o assunto, tanto em casa quanto na escola.

A provocação pela participação, a garantia da proteção e o reconhecimento, manutenção e apoio da competência são condições para o bem estar e o exercício da cidadania íntima dessas crianças, mas se tratam de categorias de ordem subjetiva. Elas precisam, certamente, ser articuladas com a objetividade das condições materiais escolares e familiares.

Enquanto as escolas continuam ensinando e reproduzindo um sistema desigual e injusto, que prepara as crianças para uma “vida útil”, elas não só distorcem sua função, “como cometem uma grande ofensa à liberdade de pensamento, porque tomam um ser humano que acabou de chegar, chapa-o de ideias e solta-o para destruir o mundo” (Krenak, 2020, p. 101-102).

Neste ponto, contudo, é preciso lembrar que esta pesquisa busca deslocar a discussão de uma dimensão conflituosa acerca de quem “erra” mais – se as mães ou

as professoras – como forma de superação do velho embate família x escola.

Nesse sentido, as mães devem procurar conhecer não só o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas também se engajar na sua práxis cotidiana. Da mesma maneira, a instituição deve fornecer meios (formulários mais completos, questionários) para conhecer a composição familiar de cada família e, repassando as informações às professoras, que precisam conhecer a história e as especificidades de cada família ali presente.

A coeducação que só se faz com cooperação e diálogo, permitindo que tanto família quanto escola se concentrem no que importa: dar espaço, autonomia e liberdade para respeitar as crianças que estão inseridas nessa relação, e que podem ser vistas e escutadas com outros olhos e ouvidos, como quem aponta – ou sugere, sutil ou escancaradamente – problemas nem sempre vistos ou compreendidos pela visão adulta. Porém, isso tudo só é possível se o diálogo entre uma adulta e uma criança (e mesmo entre uma mãe e uma professora) se der de forma transparente, aberta e verdadeira. Nesse ponto, importantíssimo é o alerta que Posternak (2013) faz em seu “Direito à verdade”:

Existem quatro verdades: a que sentimos, a que nos é dita, a em que acreditamos e a que se percebe por meios dos sentidos. Podemos não dizer a verdade a uma criança, mas ela ‘capta-a no ar’, percebe-a, sente-a. Raramente se impõe um teste mais exigente para a verdade do que aquele que resulta nas reações emocionais das crianças diante da verdade ou da mentira (Posternak, 2013, p. 11, grifo meu).

Vejamos, a seguir, como a Sociologia Crítica, os Estudos da Infância e a Psicologia Social podem nos auxiliar a entender melhor elementos objetivos e subjetivos envolvendo essas tensões e desafios relacionais.

2.2 Infâncias e Gerações

2.2.1 Intergeracionalidades

*Recorda-te de teu futuro
e caminha até a tua infância.
(Jorge Larosa)*

Neste tópico, iniciamos trazendo a consideração da multirrealidade de Teresa

Sarmiento (2018), que atravessa as relações familiares na contemporaneidade, partindo das tensões intergeracionais, não só entre as adultas (mães) e crianças (suas filhas) do presente, mas também como foram as relações de parentalidade nas infâncias dessas mães.

Quando tratamos especificamente de mães lésbicas, nos colocamos diante de uma primeira tensão nesse sentido: se por um lado, o mundo adultocentrado as beneficia frente à subalternidade das crianças, por outro, mães lésbicas não se enquadram na norma patriarcal, já que para estar em ressonância com ela e manter intocada sua posição de privilégio é preciso cumular simultaneamente pelo menos cinco condições: ser homem, branco, adulto, rico e heterossexual (Mello, 2005).

É preciso, então, alterar e deslocar as gramáticas culturais dos adultos (Sarmiento, 2005), na medida em que podemos trazer à tona a gramática mobilizada comumente para caracterizar as crianças (*imaturas, insuficientes, inaptas, inadequadas, incompletas*), escancarando uma fragilidade que também pode abarcar a geração adulta do presente.

No caso das parentalidades lésbicas, as tensões dialéticas em torno dessa gramática são mais complexas, pois para se abraçar essa gramática, é preciso mais do que estar disposta a olhar e assumir uma fragilidade enquanto adulta. É preciso primeiro estar bem psiquicamente para assumir plenamente uma orientação sexual dissidente, pois isso consiste “antes de tudo, assumir para si um processo de resolução dos conflitos internos também descritos como ‘aceitação’” (Tornovski, 2004, p. 398) – o que nem sempre acontece.

Fazendo uma extensa revisão bibliográfica sobre a homossexualidade no século XIX, na órbita dos autores que defendiam o direito à livre expressão da homossexualidade, Costa (1992, p. 50), ao mencionar Gide, destaca:

As crises de consciência, o sofrimento, o tema da responsabilidade individual frente a Deus, são a matéria-prima de sua literatura. O homoerotismo é um caso particular de luta entre o bem e o mal, o pecado e a virtude, a falta e a reparação, a carne e o espírito, a razão e a emoção, o hedonismo e o ascetismo. [...] O homossexual que ele cria é um ser dilacerado, um exemplo de consciência infeliz e da divisão ontológica do sujeito. Em função disso, a única saída para a oposição irreconciliável entre inclinação erótica e ideias morais é o esquecimento e a resignação.

Figura 29 – Não tem idade pra se sentir ‘in’



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jun. 2013). Acesso em 23 set. 2024

Do ponto de vista da realidade objetiva da época – ainda hoje assustadoramente espelhada nas escolas –, ele lembra:

[...] espelho ou simulacro das ideologias evolucionistas, abundantemente encontradas no séc. XIX, o homoerotismo aparece, nessas criações, como sinal do arcaico, do primitivo, do **disfuncional**³², quando não do monstruoso, que vêm parasitar a harmonia da evolução desejável (Costa, 1992, p. 51, grifo meu).

Sobre os contatos com o homoerotismo na infância, puberdade e juventude, o autor nos lembra que quase são sempre “vinculados a cenários de violências, sadomasoquismo, delações, ciúmes mórbidos e abuso dos mais fracos pelos mais fortes, em tudo feitos para provocar repulsa e reprovação”, especialmente numa etapa de vida que “deve ser meticulosamente vigiada e punida para, enfim, poder ser controlada e esquecida” (Costa, 1992, p. 51-52).

Mesmo depois de adultas, é comum que jovens lésbicas, que via de regra foram invisibilizadas, silenciadas ou até mesmo violentadas em sua época escolar, precisem enfrentar o exercício da parentalidade com argumentos relacionados a patologias, fragilidades e abusos, que se resumem em “disfuncionalidades” em geral.

Nesse ponto, como notamos, as contribuições da Psicologia Social e de outras abordagens não patologizantes são imensas e não podemos desconsiderá-las, sobretudo quando adentramos a análise das influências geracionais sobre a forma

³² Termo utilizado até hoje nas escolas para classificar certos tipos de comportamentos e famílias.

com que as mães lésbicas trabalham a sociabilidade com suas filhas e suas escolas.

Contudo, não podemos nos furtar de fazer uma crítica à Psicologia tradicional, pois alguns resquícios desse conservadorismo ainda aparecem nessa arena tensa e em disputa, considerando que durante muitas décadas ela compactuou com ou se omitiu diante de discursos patologizantes, sendo que somente em 1974, a *American Psychological Association* (APA) despatologizou a homossexualidade, no que foi referendada, em 1990, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que finalmente retirou da Classificação internacional de Doenças (CID) o “homossexualismo”, mantendo ainda a “disforia de gênero” como um transtorno relativo à saúde sexual.

Diante disso, é preciso considerar que “quando falamos hoje de família, estamos nos referindo a uma realidade multifacetada nos seus propósitos, no seu tempo de interação, nos seus espaços de intervenção e na sua composição” (Sarmiento, 2018, p. 53). Portanto, não é possível ignorar que distintas criações, costumes, trajetórias e experiências de vida constituídas por poderes assimétricos, próprios de um outro tempo, pertencentes a outra geração, vão instituir diferentes olhares e perspectivas sobre o mundo, ponto nevrálgico da tensão intergeracional, que se acentua quando não se consegue assumi-la.

A maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas estão interligadas aos tipos de pensamento, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância [...] os aspectos culturais têm aqui muita influência bem como na aceitação de que as crianças possam ou não interferir na nossa forma de agir como adultos educadores (Sarmiento, 2018, p. 53).

Não por outro motivo, Sarmiento (2018) conclui que há uma defasagem entre perspectivas, “sendo que os mais velhos conservam alguns estereótipos educativos enquanto os mais novos aspiram a um novo tipo de relacionamento, em que sua voz seja ouvida” (p. 52). E arremata: “trata-se da educação de toda uma geração. Trata-se do tipo de sociedade que se constrói” (Sarmiento, 2018, p. 52), nos provocando à crítica a um modelo reprodutivista de escola e de família, que não transforma, mas apenas pretende justificar, conformar e espelhar as mazelas da sociedade.

Teresa Sarmiento (2018) nomeia todo esse complexo processo comunicacional transmitido intergeracionalmente de “administração simbólica da infância”, que nada mais é do que “o conjunto de disposições sociais que permitem ou interditam as

práticas das crianças” (p. 52). Essa administração simbólica compõe os processos de socialização da criança, que certamente vão apontar muito sobre os modos de criação, que são inseparáveis das condicionantes sociais, leis, estatutos morais e de vigilância da sociedade.

Figura 30 – “Eu sou a soma de tudo que aconteceu na minha vida”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jan. 2013). Acesso em: 23 set. 2024.

Este tema é tão relevante para o recorte geracional a ponto de pautar

[...] os objetivos que perseguem os pais na sua ação educativa (atitudes, qualidades que procuram desenvolver na criança, projeto escolar e profissional que têm para o futuro da criança) e nos métodos educativos que adotam (técnicas de influência empregados na interação com os filhos (Albuquerque, 2018, p. 30).

Preocupações como essas certamente abarcam um grupo de trabalhos que dialogam com a Sociologia. E a partir de 1920, segundo Dornelles e Lima (2018), começam a se destacar quatro grandes campos de estudo sobre a temática, quais sejam, “os que tratam das relações entre gerações; os que estudam as relações entre crianças; os que abordam as crianças como um grupo de idade; e os que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos à criança” (p. 131).

Esta pesquisa certamente encontra-se entre o primeiro e o segundo grupo de trabalhos, pois as crianças aqui ganham destaque “não somente como objetos de socialização dos adultos, mas como sujeitos que produzem entre si e entre os outros (adultos) processos de socialização” (Dornelles; Lima, 2018, p. 131). Assim, os

processos de socialização funcionam aqui para legitimar e permitir a participação das crianças, ao invés de sua interdição dentro de uma autoritária e vertical “administração conjunta-real da infância”.

Figura 31 – “Quando eu participo, eu curto”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (abr. 2015). Acesso em: 23 set. 2024.

Mais do que constituir a biografia do indivíduo e estar relacionado ao desenvolvimento da criança, a socialização sinaliza também a capacidade de diálogo franco e aberto entre mães e filhas, em oposição ao silenciamento tão característico aos temas tabus ou aos “segredos de família” (Fernandes, 2009), ponto central dos processos de interdição. Não à toa, autoras que discutem o tema salientam “a importância da linguagem como veículo primordial de reconhecimento e participação das crianças no mundo social” (Albuquerque, 2018. 32).

Hoje, pelo menos no que toca às parentalidades lésbicas, há relatos de um esforço maior nesse sentido, indicador de significativa mudança geracional em torno das formas de proteção das filhas de duas mulheres, por tudo já exposto aqui. Sobre isso, Alice e Lia, nomes fictícios de um casal de mães entrevistadas por Menegatti e Mohallem (2016), explicam:

Acho que a gente tem essa preocupação de como pensar o Leo no mundo, nessa situação familiar, ele é judeu, negro, filho de lésbica; ele tem um lugar que a gente sente uma necessidade de proteção, o tempo inteiro pensando que a gente tem que educar ele da melhor maneira possível, não só por todos os motivos óbvios mas também pra ele se proteger, se entender, se administrar emocionalmente. [...] Nosso grande ponto de educação é da criança entender o que está

sentindo. Pra gente sempre foi muito importante ele entender o que ele sente, dar nome, pra gente ter segurança que ele vai conversar sobre o que está acontecendo. Ou seja, eu preciso estar tranquila de que meu filho saiba se comunicar comigo. Eu preciso ter certeza que se ele estiver sofrendo qualquer tipo de violência, não será filtrado e deixar de chegar em mim; ou simplesmente ele vai reagir a isso e nos proteger. Se isso dói e ele não fala, eu nunca vou saber onde está apertando (Menegatti; Mohallem, 2016, n.p.).

De outro lado, curiosa e contraditoriamente, Alice complementa, tensionando a questão da participação dos filhos na escola:

Eu vi um estudo que crianças criadas por duas mães se apresentam mais capazes de interagir na escola e tudo. Acho que isso tem menos a ver com ter duas mães e tem mais a ver com a vontade, com a disponibilidade que você tem em ter um filho (Menegatti; Mohallem, 2016, n.p.).

Nesse sentido, há que se reconhecer que a intergeracionalidade lésbica possui especificidades que engendram problematizações e demandas específicas decorrentes de sua (ainda) baixa representatividade social, que sinaliza a necessidade de se colocar luz sobre o improvável, o impensado ou impossível pela cosmovisão hegemônica.

2.2.2 Aproximações (im)prováveis: mulheres lésbicas e crianças

Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é.
(Caetano Veloso)

Quando pensamos em mulheres lésbicas exercendo sua parentalidade, é preciso lembrar os lugares complexos e contraditórios que elas ocupam. Por um lado, enquanto *mulheres*, elas são posicionadas em situações bastante desfavoráveis, tanto do ponto de vista jurídico/político, com a baixa e desigual representação em espaços de poder e tomadas de decisão, quanto do ponto de vista do “instinto maternal”, que naturalizou sua fragilidade e justificou por anos sua inferioridade intelectual, reduzindo-as a tarefas domésticas e criação de filhas. Por outro lado, enquanto *lésbicas*, elas estão submetidas a uma retórica que separa radicalmente os termos “maternidade” e “lésbica”, transformando essa expressão numa espécie de oxímoro, ou seja, enquanto palavras tão contraditórias entre si que não caberiam juntas.

Curiosamente, no censo realizado em 2010 (confirmado posteriormente no censo de 2022), a maioria dos casais autodeclarados do mesmo sexo são de mulheres lésbicas, assim como a monoparentalidade é exercida em sua quase totalidade por mulheres. Não por acaso, ainda que inicialmente esta tese tivesse recortado “homoparentalidades”, o próprio campo foi se desenhando apenas com casais de mulheres lésbicas, o que contribui para sua merecida visibilidade e reorientação da tese para análise apenas de famílias compostas por mulheres lésbicas.

Todos esses fatores certamente têm influência direta das normas heterocêntricas e patriarcais, somadas à promulgação da Lei do Divórcio (Lei nº 6.515 de 26 de dezembro de 1977), que funcionou como uma espécie de “carta de alforria” para as mulheres, afetando e estimulando muitas mudanças nas dinâmicas e arranjos familiares femininos. Ainda assim, como bem lembram Mello, Avelar e Maroja (2012, p. 294), a população LGBT “ainda não gera um tipo de solidariedade similar à que caracteriza grupos como idosos/os, crianças e adolescentes, por exemplo, que despertam uma cumplicidade social generalizada com seus problemas e dificuldades”. Isso já nos coloca, portanto, diante de uma tensão dialética inicial, ao aproximar dois grupos que para a sociedade são radicalmente distantes em termos de *status* moral e representatividade social.

Partindo dessa premissa, o suposto distanciamento relacional entre crianças e mães lésbicas certamente reside no julgamento moral que não consegue ver cuidado, afeto e pertencimento como atributos presentes na lesbianidade. Segundo Fonseca (2005, p. 54):

Quando a sexualidade invade, dessa forma, o terreno da família, pronunciamentos sobre o comportamento homossexual se afastam rapidamente da categoria ‘normal’, recuando para o território do ‘perigoso’ ou ‘potencialmente nocivo’, sem falar do ‘perverso’. A conjugação desses dois temas – sexualidade e família – é portanto, sugestiva, pois nos obriga a estranhar certas associações e separações que ocorrem ‘naturalmente’: a desmistificar certas ‘fronteiras’ – formas de classificação que acontecem no dia-a-dia sem que analisemos as consequências.

Esse viés de estranhamento frente a essa “naturalização de fronteiras” deve passar também pelas objeções feitas por diversos segmentos conservadores da

sociedade quanto ao suposto prejuízo ao desenvolvimento psíquico das crianças e os estigmas que filhas de pais gays e mães lésbicas podem vir a sofrer.

Figura 32 – “A única fronteira pra mim é a do amor”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (mar. 2015). Acesso em: 23 set. 2024.

Não podemos ignorar também que, do ponto de vista jurídico, a mesma diferença subalternizante acontece, e em alguma medida, é cancelada pelo próprio Estado, quando por exemplo, decreta-se uma

[...] divisão no campo do direito entre as pessoas que trabalham, por um lado, com assuntos considerados de **família** (casamento, divórcio, filiação) e, por outro, os relacionados ao **campo da criança** e do adolescente (este último concentrando problemas de infração, violência e abandono) (Fonseca, 2005, p. 56, grifos meus).

De acordo com essa divisão, devido às práticas “desviantes” das parentalidades lésbicas, o foco não estaria propriamente no direito de família, mas “nos meros arremedos” ou “restos” de uma (verdadeira) família” (Fonseca, 2005, p. 57). Isso se torna ainda mais agudo quando se trata de famílias reconstituídas (quando as crianças são fruto de relacionamentos heteronormativos anteriores), já que a preocupação novamente recai no tipo de proteção que as noções de criança e família “disfuncional” demandam.

Tal constatação engendra uma ambivalência cruel para essas crianças e suas mães: por um lado, a sociedade adultocêntrica e moralista considera as crianças como entes frágeis ou incompletos que demandam “proteção especial” frente a um tipo específico de parentalidade “potencialmente nociva” ou “perigosa”; por outro lado,

suas mães se veem coagidas a superproteger as próprias filhas das próprias instituições lesbofóbicas, que se tornam as verdadeiras inimigas em potencial.

Some-se a tudo isso a tensão existente entre conjugalidade homoafetiva e homoparentalidade. Tarnovski (2004) aprofundando nessa discussão, nos lembra o quanto a parceria homossexual sem filhos é em parte considerada legítima, ou ao menos “tolerada” pela sociedade; já o desejo ou a presença de filhos, indicando o exercício da homoparentalidade, torna-se elemento desqualificador de família, apontando novamente para as preocupações com a proteção e o desenvolvimento psíquico das crianças.

Diante disso, “juristas, psicanalistas, historiadores, sociólogos e antropólogos, atentos a questões que tocam seus respectivos campos disciplinares, transformaram a homoparentalidade num objeto legítimo de estudo e preocupação acadêmica” (Tarnovski 2004, p. 388). Nesse contexto, é relevante salientar que um campo específico, “voltado para os estudos das configurações familiares formadas por homossexuais, começa a se consolidar em alguns países da Comunidade Europeia e nos Estados Unidos” (Tarnovski, 2004, p. 387). Porém, é preciso considerar uma diferença crucial entre eles:

Ao contrário do que parece ser a tônica no debate *norte-americano*, em que proliferam estudos de psicólogos preocupados com o impacto na orientação sexual das crianças, na *França* há uma inquietação particular em torno das transformações nas relações de parentesco (Tarnovski, 2004, p. 388).

Aliás, esse fator reitera a relevância dos estudos franceses nesse cenário, com a existência, desde 1986, da APGL– *Association des Parents e Futurs Parents Gays e Lesbiennes* (Associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas), instituição de extrema importância e visibilidade mundial na articulação de debates teóricos graças à sua aproximação com a arena política (Zambrano, 2006).

Entretanto, nota-se uma importante lacuna nesses estudos com relação à aproximação com o campo da Educação, onde ainda há pouquíssimas discussões sobre o tema (Silva, 2012; Hernández; Uziel, 2014; Oliveira, 2016; Tannuri, 2017). Em parte, este trabalho pretende suprir algumas dessas lacunas, acentuando a importância de incluir o bem estar-estar das crianças na discussão.

Figura 33 – “Não conclua: me pergunte o que eu acho da minha família”

love is love 



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jun. 2015). Acesso em: 23 set. 2024

2.3 As contribuições da Sociologia Crítica e da Psicologia Social para o estudo das relações intergeracionais

2.3.1 Entre o individual e o social: o inferno *realmente* são os outros

*Não há um instante
que não esteja carregado como uma arma.*
(Jorge Luís Borges)

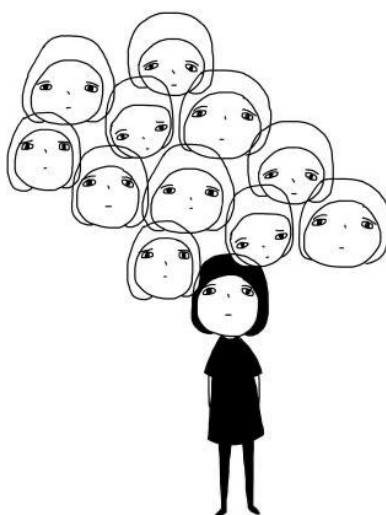
Para os fins deste tópico, resalte-se que consideramos o indivíduo como ser social. Contudo, quando tratamos da dialética relacional entre ambas as categorias, já estamos dando vazão e abraçando o *sujeito*, que nasce dessa interação relacional que desloca o indivíduo de si; e que se não é capaz ainda de torná-lo sujeito, colocando na condição de *agente* (Peres, 2005; Rey González, 2021)³³.

Sem dúvidas, as dificuldades dessa natureza não se encontram apenas no estudo da constituição de fatos históricos e sociais no sentido mais estrito da palavra. Assim, “não menos evidentes são elas quando se tenta compreender as pessoas e a sociedade em termos das funções psicológicas” (Elias, 1993, p. 62).

³³ Para ambos, o agente tem a capacidade de *emergir* como sujeito, pois é capaz efetivamente de transformar sua realidade. Contudo, apesar de agir, o agente nem sempre consegue tornar-se sujeito e dono da própria história. O que vai definir essa maior ou menor capacidade de emergir como sujeito são os recursos e configurações subjetivas que cada indivíduo detém, determinadas por aspectos históricos, culturais, sociais, ambientais e sua própria trajetória.

Aqui, a reflexão não ocorre no sentido das funções individuais, mas no sentido de uma abordagem sociopsicológica, “cuja problemática e teorias não podem ser prontamente vinculadas a uma psicologia baseada no indivíduo isolado”, pois “a identidade pressuposta não é uma simples imagem mental [do indivíduo], pois ela se configurou na relação com outrem (Ciampa, 1989, p. 69).

Figura 34 – “Interação das subjetividades”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (ago. 2015). Acesso em: 23 set. 2024.

O mesmo autor nos lembra que isso se dá porque cada “comparecimento meu frente a outrem envolve representação num tríplice sentido”:

1) eu represento enquanto estou sendo *o representante* de mim (com uma identidade pressuposta e dada fantasmagoricamente como sempre idêntica); 2) eu represento, em consequência, enquanto *desempenho papéis* (decorrentes de minhas posições) ocultando outras partes de mim não contidas na minha identidade pressuposta e reposta (caso contrário eu não sou o representante de mim); 3) eu represento, finalmente, enquanto *reponho* no presente o que tenho sido, enquanto *reítero* a apresentação de mim (Ciampas, 1989, p. 69).

Essa representação de si não nega que o funcionamento da simbiótica relação entre indivíduo e sociedade é bastante complexo no nível sociopsicológico. Isso porque ele está irremediavelmente afetado por essa representação de si, que é, em última instância, uma representação também do outro e do coletivo.

Figura 35 – “Medo de si ou do outro?”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (dez. 2012). Acesso em: 23 set. 2024.

Aqui precisamente isso se torna muito mais verdadeiro e incisivo para as crianças, que em seus processos de exploração dos espaços e descobertas de si no mundo, vão construindo seus vínculos e também sua subjetividade diariamente, e, por efeito, muitas vezes também entrando em contato com a falta e/ou excesso deles. É aí que surge um dos primeiros passos para a *sujeição* e o consequente *assujeitamento*, capaz de frear e, em alguns casos, reprimir o desenvolvimento autopoietico da criança.

Pensando nas adultas pertencentes a grupos socialmente estigmatizados, como as mães lésbicas, neste ponto há uma forte ligação de causa e efeito que se retroalimenta: a sujeita se fecha dentro de si e a falta de alteridade coletiva direcionada a grupos determinados acaba alimentando esse encerramento “dentro de si”. Aliás, quanto mais distante e radicalmente distinto é o grupo ao qual a sujeita pertence, mais esse grupo representa uma ameaça ou hostilidade para os outros e, portanto, mais intensa se mostrará a falta de alteridade.

Nesse sentido, importante lembrar de Mussini (2020), quando ela discute a participação de crianças, professoras e famílias, nos lembrando que a questão não é “como *fazer parte* de alguma coisa, mas de preferência como *ser parte*, isto é, essência, substância de uma identidade em comum, de um nós a que damos vida com nossa participação” (p. 83-84).

Ao mesmo tempo, não podemos esquecer a ressalva feita por Crenshaw (1985), segundo a qual esse “pertencimento grupal”, esse “nós a que damos vida” não pode ser apresentado “como uma nova teoria totalizante da identidade” (p. 3), pois as intersecções dos atributos identitários em grupo apenas demonstram seu caráter

heterogêneo e evidenciam algumas subordinações explícitas, como as desvantagens de mulheres lésbicas pobres e não brancas, por exemplo. A autora ainda nos lembra que

a subordinação interseccional não precisa ser produzida intencionalmente; na verdade, é frequentemente a consequência da imposição de um fardo que interage com vulnerabilidades preexistentes para criar mais uma dimensão de destituição de poder (Crenshaw, 1985, p. 5).

Neste ponto, inclusive, Goffman (2008), com sua teoria do *Estigma*, também tem muito a contribuir, quando lembra da capacidade do ser desviante (estigmatizado) de se comportar como “normal” e/ou em certos casos, até mesmo dar início a um processo de “normificação”, como uma estratégia de autoproteção para ser aceito entre os “normais” a partir de um “controle de informação”, ou seja, valendo-se de uma estratégia que lhe permite ponderar e levar em consideração o que pode ou não ser dito, em quais contextos, como, por quê e para quê.

Figura 36 – “Defina normal”



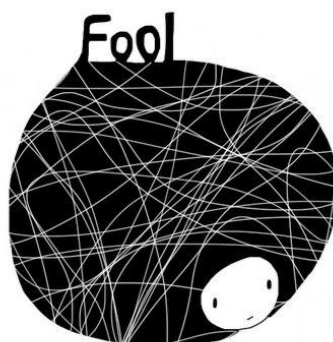
Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jul. 2013). Acesso em: 23 set. 2024.

Tais negociações levam a pessoa a se sentir mais segura e mais facilmente aceita e positivamente reconhecida, especialmente em um contexto onde seu estigma se dá pelo fato de pertencer a uma minoria desviante da norma. Trata-se de um processo que Elias e Scotson (2000) denominam de conflito entre “estabelecidos” e “outsiders”, que só pode existir, segundo eles, quando há legitimação e convivência; uma espécie de endosso institucional às posições de privilégios, poder e representatividade da maioria, que por isso mesmo é chamada de “estabelecida”.

Para Goffman (2008), pensando a natureza ética desse conflito, a aceitação não vem a partir de uma consciência moral empática “naturalmente” imbuída de alteridade, mas por um fator de comodidade que traria um ganho secundário para ambas. No caso da estigmatizada, a vantagem é de natureza psíquica, a partir do reconhecimento (ainda que enviesado) que tanto busca; no caso da pessoa estabelecida, a vantagem é de natureza pragmática, uma vez que toca a esfera de manutenção de seus privilégios, ou seja, no reconhecimento da zona de conforto que é não ter que negociar ou abrir mão de suas regras e valores morais:

A potência para haver uma aceitação mútua, então, vem na medida em que [...] está implícita uma forma de cooperação tácita entre os normais e os estigmatizados: aquele que se desvia pode continuar preso à norma porque os outros mantêm cuidadosamente o seu segredo, fingem ignorar sua revelação, ou não prestam atenção às provas, o que impede que o segredo seja revelado; esses outros, em troca, podem permitir-se ampliar seus cuidados porque o estigmatizado irá, voluntariamente, se abster de exigir uma aceitação que ultrapasse os limites que os normais consideram cômodos (Goffman, 2008, p. 140-141).

Figura 37 – “Ideia tola de razão”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jun. 2013). Acesso em: 23 set. 2024.

Como bem coloca Lane (1989), a tensão mais complexa no que se refere às possibilidades e restrições a essa lógica é o fato de que:

O indivíduo, na sua relação com o ambiente social, interioriza o mundo como realidade concreta, subjetiva, na medida em que é pertinente ao indivíduo em questão, e que por sua vez se exterioriza em seus comportamentos. Esta interiorização-exteriorização obedece a uma dialética em que a percepção do mundo se faz de acordo com o que já foi interiorizado, e a exteriorização do sujeito no mundo se faz conforme sua percepção das coisas existentes (Lane, 1989, p. 83).

Nesse ponto, é importante lembrar o quanto todas essas reflexões, pensadas *por e para* adultos, cabem perfeitamente para as crianças, podendo ser transpostas para olhar e considerar, junto a elas, suas realidades ontológicas, complexas e contraditórias.

2.3.2 O estresse por minorias e a dialética das emoções

O que não se nomeia não existe.
(Lema das feministas na década de 1970)

Não só Meyer (2003), com sua “Teoria do Estresse por minorias”, discute o adoecimento psíquico da população LGBTQIAPN+. A OMS já publicou um relatório mostrando que pessoas homossexuais têm de 2 a 5% mais chances de adoecer mentalmente do que a população heterossexual. O próprio Instituto de Estudos para Políticas de Saúde (IEPS), ligado ao SUS, confirmou, em um relatório técnico publicado em 2023 que [...] o cuidado com a saúde mental se configura como uma das principais demandas em saúde dessa população” (p. 7).

E isso não tem nada a ver com discurso vitimista, pois é recorrente na literatura os dados que mostram e debatem tais circunstâncias do ponto de vista biológico-cultural, como Brandão (2021) e Meyer *et al* (2019), que mapearam ao menos cinco sintomas mais comumente sentidos por essa população:

- 1) Experiências com preconceito que tendem a aumentar o estado de hipervigilância;
- 2) Tendência ao isolamento psicológico como consequência do primeiro;
- 3) Expectativa antecipada de rejeição;
- 4) LGBTfobia internalizada (geralmente vem junto com o anterior);
- 5) Possibilidades de enfrentamento dos sintomas prejudicadas, graças à liberação de altas cargas de cortisol e outros hormônios do estresse, os quais, da criticidade/intensidade/não reparação da situação, podem fazer emergir memórias muito primitivas.

Torres (2023) chama atenção para os efeitos estendidos da hipervigilância, que podem se manifestar inconscientemente na forma de raiva, medo, excesso de cautela muito antes de agir, ou ímpeto de querer resolver tudo sozinha. O autor ainda nos lembra que a pessoa cujo trauma não foi elaborado (seja porque não trabalhou adequadamente a rejeição, por LGBTfobia internalizada, isolamento etc.), tende a

estar mais atenta ao outro do que a si própria, porque a isso se deve sua sobrevivência.

Estamos falando de memórias traumáticas que afetam a qualidade de vida e o bem-estar/saúde mental desse segmento específico da população adulta. E as filhas crianças e adolescentes dessas pessoas podem também ser afetadas indiretamente pelos traumas sofridos por suas mães?

Segundo Brandão (2021), sim, pois nesse momento, o processo de subjetivação das adultas se cruza com o processo de subjetivação das crianças, sobretudo pela natureza da relação marcada por uma figura de referência ancestral. Daí podem nascer “as feridas íntimas [das crianças/adolescentes] que apontam para a necessidade de novos paradigmas de compreensão psicológica das relações familiares (Brandão, 2021, p. 33), principalmente porque há a divisão mítica e simbólica entre “famílias ‘malditas’ e famílias ‘benditas’, sendo que as malditas “estão ligadas [no inconsciente coletivo] a conquistas violentas e abusivas de poder” (Alvarenga, 2021, p. 35).

Para a desconstrução desses mitos, segundo Alvarenga (2021), é preciso ter em mente a dinâmica da alteridade em detrimento à dinâmica patriarcal, pois a primeira pressupõe masculino e feminino em condições de paridade, enquanto na segunda, masculino e feminino estão juntos, mas o poder pertence ao masculino.

Esse novo paradigma se sustenta também no importante campo dos estudos psíquicos da “transgeracionalidade” ou da “transmissão vincular psíquica”, que não pode ser desconsiderado se almejamos pensar em estratégias não deterministas ou patologizantes para o desenvolvimento do bem estar e da cidadania íntima das crianças filhas dessas famílias (Correa, 2003; Vianna, 2006; Almeida, 2010; Zimmerman, 2010; Chatelard; Rehbein, 2013).

Segundo González (2023), não é que essas crianças sejam mais propensas a sofrer discriminação por sua família, mas se o sofrerem, é mais provável que tenha a ver com sua família. Mesmo quando há transparência nos diálogos com as crianças, e entendimento das situações, pode haver “altos e baixos” na maneira de encarar as situações de discriminação lesbofóbica. E isso vai determinar, em grande medida, seu potencial de *sujeição, negociação ou negação* frente a essa agressão.

Brandão (2021, p. 74) nos lembra que “as novas gerações devem enfrentar o desafio de integrar a história familiar ao discurso social e aos novos valores emergentes, buscando novas formas de representação simbólica”. E isso é muito mais

desafiador quando há silêncios e segredos envolvidos, porque aí também pode haver uma lealdade da criança a esse segredo, que ela traduz como um “dever de silenciar” em nome da mãe. Um silenciamento que apenas gera culpa e vergonha.

Essa lealdade na verdade é vivida como um incômodo para criança, que não entende a “culpa” ou a “vergonha” que causa o silenciamento. Segundo Brandão, (2021, p. 74), ela surge como “um sentimento de ameaça que é desconectar-se da própria herança ancestral, e conseqüentemente, de si mesmo”.

Torres (2023), nesse sentido, nos lembra que a culpa e a vergonha são duas emoções ou desequilíbrios psíquicos relativos às socializações, ao passo que o pânico, o nojo, a raiva, a tristeza, atuam no nível individual (intrapsíquico), embora possam aparecer também em situações com outras pessoas (interpsíquico). Este é um assunto de fundamental importância se consideramos que os sentimentos e emoções pertencem ao sistema afetivo de um sujeito, essencial para seu bem-estar.

Nesse mesmo sentido, Araújo (1999, p. 86) nos lembra que “essa valoração está vinculada ao sentimento de identificação que construímos com o grupo social a que pertencemos e aos seus ideais de conduta”. A vergonha, estaria, pois, vinculada a controles externos e internos do próprio sujeito.

Como o sentimento de vergonha tem uma origem social, a violência se dá “quando a criança tem de aceitar os comportamentos sociais solicitados e tem de desenvolver um autocontrole para evitar a fraqueza de **não atingir as expectativas dos pais**” (Araújo, 1999, p. 86, grifo meu). Essa gênese, portanto, é percebida no momento da “tomada de consciência de si por parte da criança, o que só acontecerá na socialização, no momento em que tomar consciência de que é objeto para os outros” (Araújo, 1999, p. 86).

Já para explicar o mecanismo da culpa, Araújo (1999, p. 87) lembra que, em certa medida, há a influência da “internalização da personalidade dos pais no sujeito”, pois “em um modelo psíquico dinâmico, esses valores e sentimentos exercem um papel de regulação nas relações intra e interpessoais”. Fica difícil, portanto, classificá-los como sendo cognitivos ou biológicos ou socioculturais. Eles se posicionam na “interface entre os diversos sistemas internos, ao mesmo tempo que regulam a relação do sujeito com o mundo externo” (Araújo, 1999, p. 76).

Toda essa complexidade da influência psíquica, portanto, faz com que nem mesmo a ausência da vergonha e da culpa garantam 100% o bem-estar em relação

a seu pertencimento, visto que essas crianças são submetidas a reiteradas situações em que ela se dá conta de que é objeto para os outros.

Nesse ponto, vale a pena fazer alguns recortes e resgatar exemplos que emergem do campo empírico da pesquisa.

O primeiro é o relato de @marcelatiboni (2024) sobre um fato que percebeu sobre seu filho Bernardo:

Essa semana o Be se deparou com 3 situações em que explicou para outras crianças da escola sobre a composição da sua família... Hoje aconteceu de novo, vi ele reflexivo. Perguntei se estas perguntas o incomodavam, e ele disse: “Não, tem criança que nunca viu família assim, aí eu conto pra elas”. As três situações: 1) Na sexta a Mel (outra mãe) foi busca-los. Fazia muito tempo que ela não ia. As crianças ficaram alvoroçadas querendo saber quem era ela. Quando souberam que era a mãe dele reagiram: “mas a sua mãe não é a Marcela, ué?” E ele tranquilo explicou que tinha duas mães e esta se chamava Mel; 2) Fui busca-los, uma garotinha se aproximou de mim e perguntou quem eu era. Disse que a mãe do Be. Ela então perguntou se o pai dele não vinha nunca busca-lo. Eu expliquei que o Be não tinha pai e sim duas mães. Ela abriu a boca em sinal de espanto, sorriu, olhou pro Be e disse: muito legal isso das duas mães; 3) Fomos encher a garrafinha de água e encontramos uma garotinha de outra sala. Ela me viu e me perguntou: ‘tia, ele puxou o pai ou a mãe?’ Eu respondi que Be tinha duas mães. Ela pensou e finalizou: então puxou as duas mães, né?!

[...]

Confesso que todas vezes que eu presencio estes momentos, fico um pouco ansiosa por eles. Ioio realmente parece não ligar, responde de forma espontânea. O Be eu sinto mais sensível, **como se esta curiosidade insistente o incomodasse. Ele nunca pergunta sobre as famílias, me parece que ele fica cansado das mesmas perguntas sobre a sua família**³⁴.

O segundo é a queixa de Safira, criança participante do campo empírico, que desabafa, quando perguntada como encara a situação na escola, em entrevista virtual realizada em março de 2023:

[...] Na minha vida assim eu sempre tive essas dificuldades com as pessoas de fora, que não conhecem, eu sempre tive que explicar tudo do começo, sempre tudo, tudo, tudo do começo... **então essa história fica até repetitiva na minha mente.**

³⁴ Dado da pesquisa digital, publicado em 13 mai. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C66WHfPDHO/?igsh=MXZhcGp6ZXJyamVqbQ==>. Acesso em 15 mai. 2024.

Exemplos como esses podem fazer emergir uma proteção maior por parte das mães, tensionadas ao estímulo à participação e autoexposição das crianças, que também, no outro extremo, podem ser negativos, com a exposição demasiada da família.

E a pergunta impossível de não ser feita é: seriam as crianças – independentemente de como elas reagem às perguntas – quem teria que falar ou explicar sobre suas famílias? O fato de *Be nunca perguntar sobre as [outras] famílias* nos desvela uma realidade muito objetiva: ele não precisa perguntar porque as *outras* formas tradicionais estão em evidência, pois se fala com naturalidade delas o tempo todo na escola e em todos os lugares.

Aí vemos como, mesmo em uma escola pública qualificada por Tiboni (2024) como “satisfatória”, que “dialoga com as famílias”, sobretudo pela diversidade que comporta, ainda há falhas em relação à ausência de projetos e ações concretas que abarquem a naturalização da diversidade familiar em toda a escola, pois não é incomum que só se aborde o tema de maneira pontual e em determinada turma, quando há um caso específico.

Nem Bernardo nem qualquer filha de casais lésbicos ou gays deveriam suportar o “peso”, o incômodo” ou o “cansaço mental” de fazer o que é dever da escola e da sociedade: naturalizar a diversidade familiar entre as crianças.

Por isso, é de suma importância que seja feita pelas mães uma revisão no sentido dos segredos, do que não pode ser dito e nomeado, para que a criança não seja levada a (mais) mal-estares e incômodos desnecessários: onde não há segredo, não há vergonha. E no caso da escola: onde não há omissão, não há constrangimento nem exposição das crianças.

2.4 As mães lésbicas: minorias desviantes ou ativas?

*Quando encontrar uma mulher forte, ofereça a ela
um chá, uma cadeira, um repouso e um afeto.
Ela provavelmente viveu grandes batalhas
para estar aí diante de você.
(Morena Cardoso)*

Há farta menção na bibliografia pesquisada sobre a responsabilização por parte das escolas (Silva, 2012; Oliveira, 2016; Baranoski, 2017) com relação às

famílias que ocultam a orientação sexual das progenitoras e/ou das responsáveis pelo exercício da parentalidade das crianças.

Ou seja, nota-se uma representação negativa entranhada no ambiente escolar de natureza “extra-escolar”. Dito de outra forma: ela está presente na escola, mas se dá para além da comunidade estritamente escolar formada por professoras, gestoras, coordenadoras, diretoras. Trata-se de uma influência que chega “de fora para dentro”. Daí a importância do papel das minorias ativas, de que trata Moscovici (1981), a ser exercido pelas próprias mães lésbicas para mudar tal realidade por dentro.

Para Rey González (2012), quem transgride, inova e é capaz de subverter a ordem é verdadeiramente a *sujeita*, condição que poucas mães lésbicas conseguem alcançar, pensando em todos os obstáculos que enfrentam em direção à sustentação da autodeterminação e da autonomia.

Moscovici (1981), ao desenvolver sua “Teoria psicológica das Minorias Ativas” defende tese semelhante para as adultas *outsiders*: para ele, as minorias desviantes seriam agentes, enquanto as minorias propriamente ativas seriam as verdadeiras sujeitas. A diferença básica entre ambas é que as primeiras apenas apresentam comportamentos desviantes das normas, mas estão suscetíveis aos processos de “normificação”, ao passo que as segundas são as que francamente inovam ao proporem ações e novas regras/valores a serem incorporados aos da maioria hegemônica (1981), se recusando a negociações e barganhas que violentam a constituição de sua subjetividade e de suas crianças.

Figura 38 – “Resistindo ao processo de normificação”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (set. 2015). Acesso em: 23 set. 2024.

Ainda que Moscovici tenha recebido críticas sobre sua teoria das minorias, especialmente pelas fragilidades da teoria das representações sociais, que considera apenas o nível simbólico, ignorando o plano ontológico da realidade material, sua discussão merece consideração pela inestimada contribuição do autor em termos de ruptura epistemológica e rompimento de paradigmas para o diálogo inter/transdisciplinar envolvendo a Sociologia e a Educação, assim como a Psicologia Social e a Filosofia.

Nesse mesmo sentido, é de crucial importância considerar o que Dornelles e Lima (2018) agregam relativamente à necessidade de se pensar na experiência da nossa própria relação com a infância e o convite para por em questão nossas concepções. Muito além da concepção prescritiva de como a adulta (mãe/professora) deve lidar com a criança “orientada para a escuta, a observação e a interpretação de uma realidade complexa, pressupondo competências refinadas” (Mussini, 2020, p. 75), Dornelles e Lima (2018) nos advertem a pensar a infância como algo ainda desconhecido por nós: “É na experiência com a infância que percebemos seus múltiplos sentidos, infinitos deslizamentos conceituais” (p. 128).

Assim, “o encontro com esse outro carrega a marca da alteridade e nos interpela a pensar sobre nós mesmos, sobre nossa condição de adultos, sobre nossa formação” (Dornelles; Lima, 2018, p. 128). Isso nos leva a pensar que:

[...] a relação, a interação e a intersubjetividade permitem a criação de ações, pensamentos, de teorias e linguagem, de novos valores para o sujeito e para a comunidade [...] é no confronto, na troca, na discussão e na negociação **que se constrói, não apenas o próprio saber, mas o Eu e o outro, ou seja, o mundo** (Mussini, 2020, p. 77, grifos no original).

Em certa medida, essa postura pede total abertura e coragem, pois pode ser também mobilizadora e propulsora de indesejáveis encontros com faltas e excessos de nossas próprias infâncias. Trata-se, portanto, de um encontro que se dá com uma outra que não está somente fora, mas uma outra desconhecida que está dentro, em uma relação que ficou adormecida porque foi esquecida e/ou reprimida no passado, por isso mesmo desconhecida e/ou ignorada no presente; não rememorada, não reelaborada.

E enquanto não questionamos essa premissa, muito dificilmente poderemos enfrentar com honestidade e seriedade a problemática complexa debatida nesta tese,

sobretudo no âmbito das crianças, onde as referências estrutural, social, cultural e geracional, passam ainda pelas influências vinculares geradoras de tensões psicológicas inconscientes, muito mais complexas quando situadas no tempo de vida da infância.

Figura 39 – “A sombra do passado reprimido”



Fonte: <https://littleshopofdreams.tumblr.com/archive> (jan. 2013). Acesso em 23 set. 2024

Levando isso em consideração, Moscovici (1979) salienta que é preciso fazer uma distinção entre *desvio* e *minoria ativa*. Poderia se dizer que toda minoria é desviante, mas nem toda desviante se constitui uma minoria ativa. Sobre isso, Del Prette (1995), revisando a bibliografia de Moscovici, afirma que:

A minoria ativa consiste em um grupo ou indivíduo, relativamente consciente de suas ações e objetivos, que busca causar impacto no sistema social, modificando normas e poder previamente considerados legítimos. [...] A minoria ativa tem como objetivo criar conflito com o poder e fazer proselitismo junto à população, em outras palavras, influenciar a maioria (Del Prette, 1995, p. 149).

Estamos tratando aqui dos modos pelos quais esse processo de influenciar ou se conformar com a maioria se manifestam: ou a minoria se conforma e “se submete à dominação daquele poder através da internalização da ideologia e participa na aplicação das normas e leis”, ou o confronto, indo além da autoridade da maioria. Assim, “para inovar, é preciso ir além de confronto: há que se propor uma alternativa

à norma. Então neste momento está caracterizada uma minoria ativa” (Del Prette, 1995, p. 150).

Aqui é necessário lembrar a importância de um marco legal, ou seja, de um fator estrutural determinante que levou de um cenário de conformação para um de inovação. González (2023) lembra a quantidade de famílias entrevistadas em sua pesquisa antes de 2005 (ano de aprovação do casamento igualitário na Espanha) que ocultavam sua condição de casal lésbico. Depois da lei, lembra como tudo mudou:

As primeiras famílias que nós entrevistamos, nem todas tinham dito abertamente na escola. Agora todas dizem. [...] Uma parte da equipe elaborou materiais e falou com elas. Tivemos muitos encontros e lhes dissemos que era importante que seus filhos vissem que elas falavam abertamente, sem problemas, sem ocultar sua situação familiar, sem pedir perdão por elas, sem que não se orgulhe, que não é preciso ir com uma bandeira, mas que fossem à escola. [...] Elas nos deram 1000 exemplos fantásticos, ou seja, hoje a maior parte das famílias vai para a escola e diz: ‘somos as mães de fulanita e aqui estamos para o que você precisar, se você precisar de contos, não sei se você já tem contos de diversidade familiar; se não os tem, já temos uma lista, vamos dar um e estes outros podem ir à biblioteca’ [...] Enfim, que elas não somente são ativas e se mostram, mas que, além disso, elas colocam para a própria escola a necessidade de se abrir a essa diversidade (González, 2023, n.p., tradução própria).

Contudo, não podemos nos esquecer que o próprio Moscovici levava em conta que a normatização excessiva da vida social “resulta em um certo cansaço ou até mesmo saturação” (Del Prette, 1995, p. 152). Além disso, as relações interpessoais e intergrupais também são subjacentes ao fenômeno da influência, e não podem ser desconsiderados nessa dinâmica de autoafirmação/silenciamento.

No campo digital dessa pesquisa, esse foi um ponto de destaque: o momento do ingresso escolar da(s) filha(s) sinaliza mais uma pauta a ser enfrentada, e que não raras vezes leva a um misto de medo e paralisia (numa assimilação-negociação com a normatização), exatamente pelo cansaço ou mesmo pela saturação mental, tamanho o seu peso na vida cotidiana das famílias tem essa questão.

Novamente, pela pertinência do dado, se faz necessário dialogar com o campo digital. Desde janeiro de 2023, por ocasião da matrícula de Bernardo e Lolanda na escola pela primeira vez, @marcelatiboni começou a trazer debates e questionamentos com a temática escolar, que ela chamou de quadro da “Escola e Diversidade”.

Até 15 maio de 2024 (mais de um ano depois de iniciar as postagens), havia

35 postagens abordando direta ou indiretamente conteúdos envolvendo as relações escolares, desde as mais objetivas (discussões sobre formulários para matrículas, composição de biblioteca, participação em grupo de Whatsapp da escola) até as mais subjetivas, como “beijar na boca na frente de pais desconhecidos”.

No mapeamento dessas 35 postagens, comentários como “muitas entrevistas”; “maior medo”, “angustiada”; “perda de sono”; “busca sem fim” são as expressões que mais apareceram nos comentários das mães seguidoras. Uma postagem de 09 de maio de 2023, cujo título era “*Qual seu maior medo de ser mãe com outra mãe?*” me chamou particular atenção, já que não tocava diretamente no tema, mas ele acabou aparecendo: dentre as nove respostas compartilhadas, três mencionavam a preocupação envolvendo a escola:

- 1) Sendo professora sei que teremos que ensinar muita coisa nas escolas que nossa filha vai passar;
- 2) Que nosso filho sofra preconceito na escola etc;
- 3) Medo de pais homofóbicos³⁵.

Diante disso, faço aqui duas recomendações importantes quanto à classificação entre “minorias desviantes” ou “minorias ativas” quando lidamos com homoparentalidade lésbica e contexto escolar. Às mães: compaixão quando simplesmente não conseguir mais. Já é duro e cansativo o suficiente ser desviante, para ter que estar ativa *sempre*. Às figuras da escola: transferir a responsabilidade e julgar comportamentos e/ou omissões das famílias e das crianças não agrega em nada, muito menos redime o dever educacional e responsabilidade social da instituição.

2.4.1 Revisitando a própria infância: dor do silenciamento vs. amor da autoafirmação

Onde há segredo, há vergonha
 (“A menina silenciosa”, Colm Baireád)

*Num mundo onde impera o desamor,
 falar de amor pode ser revolucionário.*
 (“Tudo sobre o amor”, bell hooks)

³⁵ Dado da pesquisa digital, publicado em 09 mai. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CsBNz4WOOfc/?igsh=MW00bnBvMHJiM2FtYQ==>. Acesso em 09 mai. 2023.

Para entrar nesse tópico não podemos nos esquecer o quanto parte da questão do desamor que está posto na sociedade é histórica, geracional, ancestral e interseccional (quando evidencia subalternidades inseparáveis), e tende a se perpetuar em forma de repetição no tempo, como insuficiência ou falta de amor aos descendentes ou, em casos extremos, distorções que naturalizam abusos e dores como expressão de amor: “a ocorrência do abuso é a evidência do fracasso da prática amorosa” (hooks, 2021, p. 64).

As mães e pais, para amarem verdadeiramente suas filhas e filhos, devem aprender, segundo hooks (2021), “a misturar vários ingredientes – carinho, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança, assim como honestidade e comunicação aberta”. Contudo, a autora nos lembra porque isso é tão difícil:

A grande maioria de nós vem de famílias disfuncionais nas quais fomos ensinados que não éramos bons, nas quais fomos constrangidos, abusados verbal e/ou fisicamente e negligenciados emocionalmente, mesmo quando nos ensinavam a acreditar que éramos amados (hooks, 2021, p. 48).

Apesar de todas as questões de classe e da diferenciação identitária de marcadores sociais que precisamos considerar na análise da composição das famílias, não é difícil perceber que esta é uma constatação que transpassa todas essas questões, pois não apenas crianças pobres, negras, homossexuais, doentes, com deficiência e demais vulnerabilidades compõem essa grande maioria a que hooks (2021) se refere.

Esta é uma questão geracional que tende a se repetir se não revisitada com a devida atenção, com o devido desapego, por exemplo, da ideia de que “aqueles que nos machucaram quando éramos criança nos amavam” (hooks, 2021, p. 51). Para hooks (2021), “aprender definições falhas de amor quando somos bem jovens torna difícil sermos amorosos quando amadurecemos (p. 47) e isso acaba reverberando na forma de conseguir cultivar adequadamente o amor em família. A realidade é que “pais que vinham de lares sem amor nunca aprenderam como amar e não conseguem criar ambientes domésticos amorosos” (hooks, 2021, p. 69).

Diante do exposto, podemos nos perguntar: será que mães lésbicas da atualidade (considerando que foram crianças majoritariamente entre as décadas de 1980 e 1990) tiveram definições satisfatórias de amor para exercê-lo e transmiti-lo a suas filhas? O que passaram quando crianças? Como foram suas infâncias? Neste

ponto, certamente não diferem muito das mães heterossexuais das mesmas décadas, pois certamente se trata de uma questão geracional.

Contudo, dois desses “ingredientes” de que hooks (2021) fala certamente afetaram mães que um dia foram crianças e/ou adolescentes e que se “descobriram” como mulheres lésbicas. E isso pode estar presente no tocante a dois desafios na criação de filhas: a *honestidade* e a *comunicação aberta*.

Compreendendo-se as concepções de criança e infância em seu sentido geracional, sabemos que é improvável que essas crianças de ontem tenham recebido majoritariamente esses dois ingredientes, pois até muito recentemente as crianças não eram sequer consideradas como sujeitas de direito, já que havia pouco ou nada de legislação ou de comportamento moral legitimamente aceito na sociedade que fosse contrário ao dogma da “adultização” na criação.

E quanto às adultas que se tornaram? Diante de todos os estigmas gerados pela impossibilidade ou medo da honestidade e comunicação aberta sobre sua orientação sexual, é possível inferir que muitas delas foram levadas ao silêncio durante anos dentro de casa, transformando-as em adultas invisibilizadas e silenciadas em múltiplos espaços e aspectos. Segundo Brandão (2021), nesse processo são muitas as questões inconscientes (invisíveis) que pesam contra a comunicação aberta, e por isso mesmo, é preciso coragem para olhar de frente para todas elas e elaborá-las, ainda que tardiamente.

Não pretendo fazer generalizações e o objetivo do trabalho está longe de ser a patologização e/ou vitimização das mulheres lésbicas, pois cada realidade individual é marcada pela “singularização criativa da herança de seus ancestrais, que está ligada a fatores históricos, estruturais e socioculturais” (Brandão, 2021, p. 73). Mas de fato, *geração* aqui é uma categoria estrutural importante e central na sociedade, e pela qual é possível mapear uma maior predisposição à exposição a esses fatores (Meyer, 2003; 2019), justamente pelas conhecidas questões históricas e socioculturais envolvendo a lesbianidade.

Quando esse movimento de afrontamento do passado e elaboração não é feito, o mesmo receio que essas mulheres passaram com os pais e mães tende a se repetir com as filhas, chegando algumas mães a desejarem que suas filhas não se tornem homossexuais, porque a culpa disso seria a elas atribuída (Garcia, 2007). Por outro lado, há o desafio de não se incorrer na vitimização, que engessa, cristaliza e paralisa essas adultas, relegando-as à conformação da invisibilização e do silenciamento.

O risco latente aqui é ir para o extremo oposto, deslocando-se a uma permissividade compensatória, confundida com amor ou compreensão, mas sem qualquer ética amorosa e/ou respeito pelos reais desejos, afetos e necessidades das crianças. Quando se busca compensar nas crianças as próprias carências, ou ainda, se tenta afastar todas as dores e faltas que sofreu na própria infância/criação com a superproteção, estamos diante de um abuso de autonomia (hooks, 2021) que pode contribuir para uma baixa autoestima da criança, uma baixa confiança em si e em seus potenciais criativos, além de não favorecer o ganho de independência.

Contudo, no caso da parentalidade lésbica, isso não é tão simplório assim, pois há o peso maior da responsabilidade, o receio de errar, de ser apontada e cobrada por estar expondo demais a criança, e a sensação de “não poder errar nunca” (Garcia, 2007). Sobre esse tópico, é interessante notar os dados obtidos por Rafkin (2005), que traz 35 relatos de filhas de 5 a 40 anos de mulheres lésbicas. Desse quantitativo, ao menos 10% faz alguma queixa ou relato de descontentamento com a exposição ou superexposição da mãe ou da família como um todo, chamando atenção para outro extremo: o excesso de incitação à participação ou a visibilidade. A autora constata que “quase todos e todas que contribuíram para o livro falam de **manter em segredo a lesbianidade de sua mãe**. Segredo frente a quem?: frente aos amigos da escola, aos vizinhos e até membros da família” (Rafkin, 2005, p. 25, grifos meus).

Essa realidade persistiria 20 anos depois, com uma nova legislação no Brasil e com a aprovação do casamento igualitário em tantos países do mundo? Não temos a resposta, mas sabemos que a postura e comportamento da(s) mãe(s) e das professoras como figuras de referência têm um grande poder de influenciar na opção da criança pelo segredo ou pela exposição com naturalidade.

Além do mais, já há dados (Hernández; Uziel, 2014; González, 2023) que demonstram que a fala com maior espontaneidade sobre o assunto se percebe mais entre as crianças menores (até 8, 9 anos). Com o início da adolescência, elas tendem a se fechar e silenciar, pois já estão mais conscientes dos riscos que correm ao se expor.

Para servir ainda de inspiração às crianças e adolescentes, observar a alteridade entre adultas é bastante importante. Mães e professoras podem ser radicalmente diferentes, inclusive e especialmente em posições hierárquicas. Ter empatia por uma semelhante, que compartilha os mesmos gostos, práticas, ideias, crenças, estilos de vida é fácil. Porém, a alteridade consiste exatamente no contrário:

ser tocada e sensibilizada por aquela radicalmente diferente de mim. E isso acontece também com as professoras. Aquelas responsáveis pela implementação e efetivação de políticas públicas, via de regra, vêm de uma “classe” (categórica, social e economicamente considerada) radicalmente diferentes das professoras. Como sensibilizá-las?

Daí a implementação das *políticas do amor*, que segundo hooks (2021) seriam preparatórias para toda a sociedade começar a pensar clara e objetivamente o amor como uma ética central de vida, como um dínamo que nos move, muito além do amor romântico, mas como uma utopia que verdadeiramente é capaz de nos mover e não nos deixar desistir desse “outro mundo possível”: mais solidário, cooperativo e empático na alteridade ao radicalmente diferente. Mas para que isso ocorra, é preciso aprender a olhar para nossas faltas, funcionando como espelhos para as crianças olharem e lidarem com confiança para as suas próprias faltas.

2.5 Escola x Família: entre a conformação e a transformação

O que não se pode dizer, é preciso botar pra fora.
(“Monster”, Hirokazu Koreeda)

Neste tópico, há dois problemas iniciais a se considerar: a) a aproximação historicamente recente (e restrita) entre família e escola; e b) o distanciamento entre duas minorias sociais: a população LGBT e crianças/adolescentes. Entendamos melhor os dois pontos.

As pesquisas envolvendo a relação entre *família e escola* são relativamente recentes e, longe de um ideal utópico pautado pelo diálogo harmônico e calcado em parcerias perfeitas, observa-se que, somente em meados da década de 1990, a família passou a ser chamada mais ativamente para dentro do espaço escolar (Rodrigues, 2008). Mas essa família conclamada a participar e interagir no espaço escolar é a família nuclear tradicional, calcada na norma heterocêntrica e patriarcal, composta por pai, mãe e filhos – preferencialmente homens (Ariés, 1985).

A realidade plural envolvendo a capilaridade da tríade “família-sexualidade-escola” começa a ficar mais evidente sobretudo a partir de uma crescente sobreposição do privado e do público (Botelho, 2011) que acompanha a explosão discursiva de uma “sociedade disciplinar” no tocante à sexualidade, com complexo

aumento da necessidade de controle sobre a vida privada dos indivíduos em todas as esferas sociais, da qual a escola não escapa (Louro, 2010).

O embate entre família e escola é historicamente estruturante do dinamismo e coesão sociais, lugar de construções e desconstruções, humanidades e desumanidades (Barbosa; Bragagnolo, 2003). E quando falamos de parentalidades lésbicas, essa relação se torna ainda mais tensa e delicada.

Do lado escolar, cada vez mais cobra-se e espera-se das docentes uma pedagogia hercúlea, que opera de maneira um tanto contraditória, pois mesmo com baixo reconhecimento social e precária valorização econômica, elas estão sempre no centro das expectativas da sociedade (e mesmo das famílias) como parte da solução para os problemas das desigualdades, exclusões e violências. Como afirma Rodrigues (2008, p. 169), “se por um lado eles têm uma impressão de impotência frente às violências, por outro lado são por isso cobrados, e vistos como ineficientes”. Neste sentido, percebemos como “o corpo docente é tão somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda, da sociedade” (Gramsci, 1995, p. 131).

Desse raciocínio decorre uma segunda dimensão de representação social, infelizmente ainda majoritária, de que a conjugalidade e, sobretudo, a parentalidade, são possibilidades ainda limitadas ao universo da norma heterocêntrica. E essa mesma representação social leva à suposição tácita de que a reprodução, criação e socialização de crianças é completamente incompatível com o universo de gays e lésbicas que desejam formar uma família com filhos (Mello, 2005).

Nesse contexto, diversos grupos sociais, sobretudo os conservadores e religiosos, alcançam representações significativas dentro das comunidades escolares, levando Mello (2005) a salientar que:

Enquanto não se reconhecer que a homossexualidade é uma das alternativas possíveis no campo polimorfo e múltiplo das vivências amorosas humanas, e não uma modalidade nefasta do conjunto das perversidades psicossociais, a luta de gays e lésbicas pelo direito à socialização de crianças continuará a encontrar fortes resistências (Mello, 2005, p. 48).

E é por esse mesmo raciocínio que Elias e Scotson (2000) estruturam a lógica dos grupos estabelecidos x grupos outsiders, anteriormente mencionada. Essa estruturação, – ainda que mereça críticas por ser demasiadamente marcada por um

estruturalismo estéril – vem ressoando com o que tem sido produzido nas pesquisas empíricas, especialmente as etnográficas sobre o tema (Tarnovski, 2004; Mello, 2005; Fonseca, 2005; Silva, 2012; Hernández; Uziel, 2014; Oliveira, 2016; Baranoski; 2017).

Como bem lembram Elias e Scotson (2000), “um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído (Elias; Scotson, 2000, p. 23). E essas posições de poder somente são consolidadas dentro da escola, quando, de algum modo, estão ressoando com formas majoritárias de representação social negativa das famílias homoparentais na sociedade.

Esta constatação carrega em sua essência uma grande dicotomia, como ressalta Mello (2005), pois a mesma escola acolhe tácita e majoritariamente a vitalidade de representações que concebem a família como “instituição-ninho”, destinada a proteger os indivíduos contra as adversidades do mundo exterior, acaba esperando da família o que ela se recusa a fazer: “a função psíquica não só de diminuir as ansiedades existenciais dos seres humanos, como também de permitir e facilitar os processos de individuação” (Mello, 2005, p. 30).

Isso não quer dizer que, não cumprindo essa parte de sua função social, a escola se furta ao seu objetivo maior, conforme o Art. 205 da Constituição Federal, que versa sobre seu dever de oferecer uma educação colaborativa, como responsabilidade do Estado conjuntamente à família, a qual “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Por outro lado, não se pode ignorar que somente a partir da década de 1970 é que surgem os primeiros discursos negativos sobre as representações de família, também como “espaços de violências, lutas e conflitos múltiplos, em face da predominância de estruturas e lógicas hierárquicas e não igualitárias, em termos de sexo e geração” (Mello, 2005, p. 30).

Sobre essa visão, pesquisas (entre as citadas acima) atestam como essa representação negativa de família é recebida de maneira enviesada e preconceituosa também no ambiente escolar, recaindo sobre determinadas famílias, que via de regra, coincidem com as mesmas classificadas em termos pejorativos (“disfuncionais”, “desestruturadas”, “desajustadas”, “em crise” etc.), envolvendo, entre outros, os

marcadores de sexualidades e tipos de exercício de parentalidade minoritários (Fonseca, 2005).

Não é raro que tais representações tendam, inclusive, a justificar problemas de comportamento, aprendizagem ou desenvolvimento global da criança com base em seu pertencimento familiar *outsider*. Por isso, se faz necessário um olhar específico para as crianças no meio de toda essa tensão dialética, já que, a despeito de serem sujeitas “centrais” dessa relação, acabam invisibilizadas e assujeitadas em meio à disputa por hegemonia nesse campo.

Quando consideramos a “hierarquização das representações” envolvendo especificamente as minorias sexuais dentro das famílias, precisamos lembrar que a conjugação entre os dois temas – sexualidade e família – “nos obriga a estranhar certas associações e separações que ocorrem ‘naturalmente’”, bem como “desmistificar certas ‘fronteiras’ – formas de classificação que acontecem no dia-a-dia sem que analisemos as consequências” (Fonseca, 2005, p. 54).

Se de um lado, como bem lembra Fonseca (2005), são praticamente consensuais as concepções educativas calcadas em visões assistencialistas, morais, religiosas e adultocêntricas de que as crianças são entes frágeis ou incompletos, que precisam ser protegidas de um comportamento sexual não convencional – ou seja, protegidas de suas próprias mães/pais –, por outro lado, contraditoriamente, essa mesma escola, da qual muitas vezes parte essa representação (que deveras subestima e assujeita a criança), “é reconhecida pela nossa cultura como a instituição que mais exerce influência no desenvolvimento global da criança” (Marchi-Costa; Macedo, 2020, p. 304).

As perguntas que vêm à tona diante desse raciocínio são: proteger as crianças de quê/quem? Qual é e onde estaria o real perigo? De grande “heroína”, a escola pode passar facilmente a “vilã” das crianças que possuem parentalidade lésbica. Daí vemos a importância que as profissionais da educação têm nos processos de transformação/emancipação dessas crianças, ou de mera reprodução excludente, tanto em nível individual – na microrrealidade da criança – quanto em nível social, no aspecto macro da preparação para o exercício da cidadania em sociedade.

Nessa mesma linha de pensamento, Teresa Sarmiento (2018), pensando as crianças nesse “entrelugar” família-escola, nos lembra da influência que elas têm na vida dos adultos dentro da família, e que, se houver abertura, também podem influenciar positivamente a vida dos adultos dentro da escola, quando a partir da

escuta, se permitem repensar, por exemplo, paradigmas de participação, competência e cidadania infantil no sentido posto pela Sociologia da Infância, para mudanças de metodologias e didáticas rumo a formas mais participativas e menos adultocentradas.

É preciso, contudo, que docentes estejam atentas à tendência (em grande parte em decorrência do próprio modelo engessado de sua formação) de “focalizar as intenções educativas na *transmissão de saberes*, e nesse sentido, reduzindo o tempo disponível para a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens ativas no âmbito das diversas dimensões da vida” (Sarmiento, 2018, p. 61), incluindo a familiar.

É a partir da capacidade de autoexpressão sobre si, sobre seu pertencimento familiar, comunitário, intra e intergeracional que a criança vai se sentindo provocada a participar, uma vez que ela vê sentido nessa participação. De alguma forma, ela começa a se empoderar quando se dá conta de que está construindo, por si mesma – e com a provocação positiva de adultas que a rodeiam e nas quais ela confia – uma cidadania íntima.

Nesse sentido, novamente a importância de a professora entender a dinâmica das questões delicadas e particulares para cada criança, pois, entre outros pontos, é preciso considerar, como bem lembra Sarmiento (2018) que pode haver “uma divisão clara entre a conjugalidade e a parentalidade, ou seja, ser pai/mãe de uma criança não se traduz imediatamente em ser marido (ou esposa) da mãe ou a esposa (ou marido) do pai” (Sarmiento, 2018, p. 56). A autora ainda nos lembra de dois elementos cruciais para a mudança nos processos pedagógicos que envolvem a criança:

Em termos educacionais, esse fenômeno introduz novas e múltiplas variáveis que não podem deixar de ser atendidas nas relações entre as escolas e as famílias. Por exemplo, torna-se necessário saber claramente quem é o encarregado da educação da criança e a quem esta pode ser entregue num fim de dia de aula. As práticas pedagógicas não podem negligenciar a seleção de materiais e de abordagens quando se referem à área familiar, sob risco de se criar novas formas de exclusão. Exemplo claro dessa situação é o uso exclusivo de textos para aprendizagem da leitura que reproduzem modelos familiares tradicionais, quando se tem o conhecimento que na turma há crianças que vivem em diferentes tipos de famílias (Sarmiento, 2018, p. 56).

Só estando atenta a todas essas questões e a outras particularidades que vão surgindo no cotidiano escolar, é possível reconstruir o olhar para essas crianças com

dignidade e contribuir de fato para o preparo necessário da autoconstrução de suas cidadanias. Então torna-se possível pensar a coconstrução dos processos pedagógicos, resultantes de processos múltiplos de socialização intergeracional, os quais revelam a possibilidade de as crianças serem cidadãs ativas em e a partir de um contexto formal de educação (Sarmiento, 2018).

Por outro lado, não se pode ignorar que duas relevantes pesquisas (Paschoal; Grandesso, 2017; Marchi-Costa; Macedo, 2017) revelam que uma parte significativa das profissionais da educação, atentas e cientes do seu lugar político-pedagógico, encontram dois principais obstáculos no enfrentamento das questões referentes à homoparentalidade na escola: 1) não se sentem preparadas para lidar com as questões envolvendo crianças filhas de família homoparentais e/ou; 2) as que se sentem, esbarram em preconceitos das próprias famílias das estudantes e da comunidade escolar em geral.

Some-se a isso o fato de que não são somente as famílias as obrigadas a procurar a escola para apresentar sua composição; é dever da escola estabelecer ações para contribuir com a construção de um diálogo e aproximação contínuas com todas as famílias de suas estudantes (Hernández; Uziel, 2014).

Para que a escola seja pensada como um real campo de transformação, além de não superestimar sua capacidade de atuação e alcance, é imprescindível reafirmar que ela não é a única responsável por perpetuar essas desigualdades, mas sim, toda a sociedade. De outra forma, também não é possível isentá-la de qualquer responsabilidade, uma vez que “essa instituição é um dos principais pilares da nossa sociedade no que tange à constituição das subjetividades e coletividades, o que faz com que se apresente como espaço necessário de legitimação” (Hernández; Uziel, 2014, p. 14).

2.5.1 E a professora, quem olha pra ela?

*Quando volto cada dia para a escola,
carrego livros, cadernos, provas corrigidas [...]
carrego também os filhos que ficam e os
problemas da casa que deixo para trás.
(Professora de escola pública)*

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
(Fernando Pessoa)*

A primeira pergunta que as professoras precisam se fazer sobre a questão da homoparentalidade lésbica é: independentemente da postura pessoal da direção ou do currículo da minha escola, “qual é a base política de educação ou de pensamento educacional que dialoga com minha filosofia/concepção de mundo e com a minha atuação profissional”?

Ela é calcada na *obediência*, cujo início remonta à criação da Companhia de Jesus pelos jesuítas, com orientação confessional e concepção religiosa centrada no Antigo Testamento da Bíblia, mesclando valores pessoais e religiosos? É calcada no *utilitarismo*, de base liberal-capitalista, defensora da meritocracia, com um objetivo meramente instrumental, conteudista e capacitista, tornando a criança apta para atuar no mundo a partir da “mão invisível” do mercado? É combinação bem-sucedida das duas anteriores, numa espécie de *obediência utilitarista* ou *utilitarismo obediente*? Ou ela pensa a educação enquanto transformação, a partir de uma atenção especial aos *afetos na diversidade*, como prática emancipadora e libertária, cujas bases são a solidariedade e a alteridade materiais, e que visa a chegar a uma educação cujo pensamento-ação sejam pautados por uma visão crítica?

Além disso, é preciso considerar as condições materiais objetivas para tocar, instigar, sensibilizar e contribuir para a indignação das crianças diante das injustiças e desigualdades históricas, sociais e culturais, perpetuadas em sua realidade escolar e familiar e também no nível macro da sociedade a que elas mesmas foram ou estão submetidas. Ou seja: uma educação ciente do seu compromisso político em provocar nas crianças sua condição de produtora e transformadora das culturas nas quais estão inseridas deve contribuir para que elas mesmas possam transformar não só *a história do mundo*, mas seu pertencimento *à sua própria história no mundo* (Siqueira, 2011).

A importância em se responder com sinceridade a essas questões se dá na medida em que: 1) um discurso dissociado da assunção dos valores morais/pessoais das professoras, partindo do pressuposto de que “o pessoal é político”, não se sustentará efetivamente em suas práticas, pois escancarará o abismo entre o *que se pensa* e o que de fato *se faz* em sala de aula e; 2) no caso da professora que não se dispõe a, seriamente, se abrir para repensar, refletir criticamente sua prática e incorporar novas posturas pedagógicas em seu cotidiano profissional, considerando os contextos, contradições e consciência de atuação e de vivência das/com as crianças, terá dificuldades de compreensão dos caminhos traçados nessa

investigação, especialmente se o diálogo/escolha de atuação se pautar por uma das três primeiras concepções citadas acima.

A intenção aqui não é induzir ou forçar professoras que não estejam dispostas a se abrir para escutar o que uma vertente calcada na emancipação e transformação tem a provocar e contribuir. Também não é objetivo desta tese afastar, negar ou omitir a responsabilidade do Estado pelas faltas e desafios presentes nesse contexto. É preciso, pois, considerar as dificuldades estruturais e estruturantes para a realização de um bom trabalho na área de Educação (antes de cobrar ações ou culpabilizar as professoras e/ou as escolas). Sobre essas dificuldades estruturais, de ordem objetiva, Arroyo (2000) destaca:

- 1) O imaginário “redentor” da escola, como garantia inexorável de um “futuro” melhor, sendo que a criança está sendo assujeitada no presente;
- 2) Afastamento dos processos múltiplos de formação humana do cotidiano escolar, ainda muito centrado na educação cognitiva e transmissora;
- 3) Distanciamento entre educação escolar e integração e práticas social/familiar/cultural;
- 4) O fato de a escola ser um lugar de encontro complexo, multifacetado e plural de convívio entre gerações;
- 5) Reprodução na escola da “proibição de ser” um ser humano integral, a partir do que constitui sua “realidade existencial”, ou seja, lugar que reitera “estabelecidos x outsiders”;
- 6) Exclusão de grande parte das experiências humanas no tempo-espço da escola.

E de ordem subjetiva, estruturantes e constituintes da realidade escolar, temos:

- 1) O silêncio que confirma as angústias e inquietações pelas múltiplas pressões de todos os lados (direção, fiscalização governamental, famílias);
- 2) Dificuldade de sustentar a transgressão, a inovação, a fiscalização, a verticalização hierárquica e a autonomia dentro da microrrealidade da sala de aula;
- 3) Imposição vertical de prioridades de trabalho tendo como consequência a sensação de impotência e assujeitamento;

- 4) Demandas e problemas pessoais invisibilizados e desconsiderados, pelo lugar de “mestra salvadora” que precisa aguentar tudo.

E por que é importante sublinhar tudo isso? Simplesmente para não correr o risco de se confundir a *instituição* escola com a *pessoa* professora. A vida da escola é constituída pelas pessoas que ali trabalham. Mas a documentação, as estratégias e mesmo as condições materiais e imateriais para que essas professoras possam atuar é de responsabilidade da instituição e do ente por ela responsável – que inclusive tem o dever de advertir a professora que se recusa, sob qualquer pretexto, a agir conforme a lei e/ou o Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse caso, como não escutamos professoras no campo empírico, recolhemos depoimentos de três pesquisas que as escutaram, sinalizando as principais questões/demandas relatadas por elas. Do mapeamento de excertos retirados de três pesquisas (Silva, 2012; Oliveira, 2016; Baranoski, 2017), seis categorias surgiram. Pela recorrência temática com que apareceram nos excertos de três pesquisas realizadas em anos e cidades distintas (Salvador/BA, João Pessoa/PB e Ponta Grossa/PR), foram mapeadas pelo recorte temático, separadas, classificadas e posteriormente nomeadas como:

- 1) Culpabilização das famílias e/ou crianças e adolescentes por silenciarem sua composição familiar (em vermelho);
- 2) Deslegitimação/questionamento do *status* de família (em laranja);
- 3) “Invisibilidades convenientes”: vê as dificuldades e combate apenas retoricamente; fala o que a pesquisadora quer ouvir (em roxo);
- 4) Incredulidade por boa socialização/comportamento da criança: não se espera que as crianças possam ser “boas” e não demonstrar “problemas” quando vêm de uma família “disfuncional (em amarelo);
- 5) Falta de formação adequada (em azul);
- 6) Preconceitos e julgamentos morais (em marrom).

Figura 40 – Síntese das falas das professoras nas pesquisas do levantamento bibliográfico

**FALA DE
PROFESSORA/PEDAGOGA**

**Culpabilização das famílias
e/ou crianças e adolescentes**

"Percebe-se que esses alunos não comentam sobre suas famílias".
(BARANOSKI, 2017, p. 172)

"Temos conhecimento, mas o aluno não coloca a situação para os colegas, acredito que os colegas de classe não sabem sobre o assunto e se sabem ninguém conta".
(BARANOSKI, 2017, p. 182)

**FALA DE
PROFESSORA/PE
DAGOGA**

**Culpabilização das famílias
e/ou crianças e adolescentes**

"Depende muito como a questão é trabalhada em casa; ano passado tive uma aluna do ensino médio, supertranquila e sem nenhum problema, ao mesmo tempo um aluno do fundamental que não aceitava a situação de sua família e apresentava vários problemas na escola, como indisciplina, irresponsabilidade, agressividade e consequentemente baixas notas".
(BARANOSKI, 2017, p. 173).

**FALA DE
PROFESSORA/
PEDAGOGA**

**Culpabilização das famílias
e/ou crianças e adolescentes**

"[...] As pessoas deveriam assumir a sua condição relativa à sexualidade, pois o aluno afirmando: "Olha, minha família é assim, tudo fica mais fácil", [...] "mas eles têm preconceito contra a sua própria situação". (BARANOSKI, 2017, p. 163)

**FALA DE
PROFESSORA/
PEDAGOGA**

**Deslegitimação/questionament
o do status de família**

"Aqui [...], só se conhece relações de convivência, sem constituir família, ou casos de separação, filhos ficam com a mãe, que constitui família, de relacionamento do mesmo sexo".
(BARANOSKI, 2017, p. 178)

"Ainda não percebo claramente os direitos da criança e adolescente que constituem a família homoparental, talvez seja necessário adequar o Estatuto para que este novo modelo de família seja contemplado". (BARANOSKI, 2017, p. 172)

**FALA DE
PROFESSORA/PED
AGOGA**

**"Invisibilidades convenientes":
baseadas no discurso vazio de
"respeito"**

"Não há necessidade de discussão e sim respeito".

"Como professora não iria permitir que essas crianças sofressem qualquer forma de discriminação por todos, devem ser respeitados."

"É novo modelo de família que deve ser tratada com respeito."

"A minha opinião é que deve haver respeito para que essas famílias não sofram discriminação."
(BARANOSKI, 2017, p. 187)

**FALA DE
PROFESSORA/
PEDAGOGA**

**Incredulidade por boa
socialização/comportamento**

"Eu fiquei assim, abismada, sem acreditar... né? Porque geralmente eu já vi filhos de pais e de mães que não aceitam, que são revoltados... eu já vi por aí né? Aqui não... que eu nem sabia que existia isso aqui (...) Tem um comportamento normal" (OLIVEIRA, 2016, p. 78)

"Ela chega em paz! Eu nunca vi ela arisca, como eu vejo de algumas relações hetero, né? (...), ela chega mais calma doutora (risos), do que muitas crianças que são ditas de famílias tradicionais, hetero, com pai, mãe, avô, isso, isso... INCRÍVEL" (OLIVEIRA, 2016, p. 79)

**FALA DE
PROFESSORA/
PEDAGOGA**

**Incredulidade por boa
socialização/comportamento**

"É uma menina excelente... Comportamento... É configurada como um criança com pai e mãe né? Tanto que eu nem sabia... Eu fiquei sabendo hoje... Pra você ver né?" (OLIVEIRA, 2016, p. 81)

"Eu tenho uma aluna, que é uma das minhas melhores alunas, que a mãe dela vive com outra mulher, mas ela não tem diferença, a menina não tem nada de diferente dos outros. (...) Educada, comportada, faz tarefa de casa, raramente não faz tarefa de sala, sociável demais, muito boa mesmo". (OLIVEIRA, 2016, p. 82)

**FALA DE
PROFESSORA/
PEDAGOGA**

**Incredulidade por boa
socialização/comportamento**

(...) Ela é um pouco distante mesmo, ela fica distante, ela não é muito concentrada não, ela não é, ela fica inquieta! (...) Então realmente existe alguma coisa mesmo, não é? Que tá levando ela a não ter essa concentração, por ela ser inteligente e ler tão bem. (...) Agora eu a percebo, não uma criança alegre, eu percebo ela uma criança um pouco amargurada, eu já percebi isso em Maria Luiza. Eu creio que existe alguma questão familiar. Porque escolar... (...) **eu senti um peso na família dela**" (OLIVEIRA, 2016, p. 82)

**FALA DE
PROFESSORA/PEDA
GOGA**

Falta de formação adequada

"Uma delas ponderou que um aluno chegou a conversar com ela contando que os pais se separaram e o pai foi morar com outro homem, tal aluno perguntava para essa pedagoga: "Será que eu vou ficar igual?" A pedagoga disse que ficou sem saber o que dizer". (BARANOSKI, 2017, p. 163).

"[...] Eu só encontrei quem me ajudasse a pensar sobre isso foi Guacira Louro, por exemplo, o único livro, o único que eu encontrei na biblioteca e isso tudo foi desafio que eu fui encontrando pra fazer o meu estudo [...] Foi difícil pra mim na universidade, trabalhar com essa temática". (SILVA, 2012, p. 71)

**FALA DE
PROFESSORA/PEDA
GOGA**

Falta de formação adequada

"Só trata da diversidade sexual por alto, não me lembro de ter visto nada sobre famílias homoafetivas olha, não lembro onde estavam se tratando desse assunto. Porém acho que eles fazem uma ligação entre diversidade sexual e ciências; é como se tivesse que trabalhar diversidade sexual na disciplina de ciências". (SILVA, 2012, p. 73)

"As falas, também, focalizaram a importância dada a uma formação de professoras (es), voltada para preparação de uma (um) profissional apto a contribuir de maneira efetiva e crítica para uma convivência no espaço escolar, que priorize o respeito às diferenças e suas variações, compreendendo a importância dos direitos humanos" (SILVA, 2012, p. 87)

**FALA DE
PROFESSORA/
PEDAGOGA**

**Preconceitos e julgamentos
morais**

"Teve outra professora de filosofia que era evangélica, fervorosa, e começou a dizer, isso é contra Deus e tal..." (p. 175)

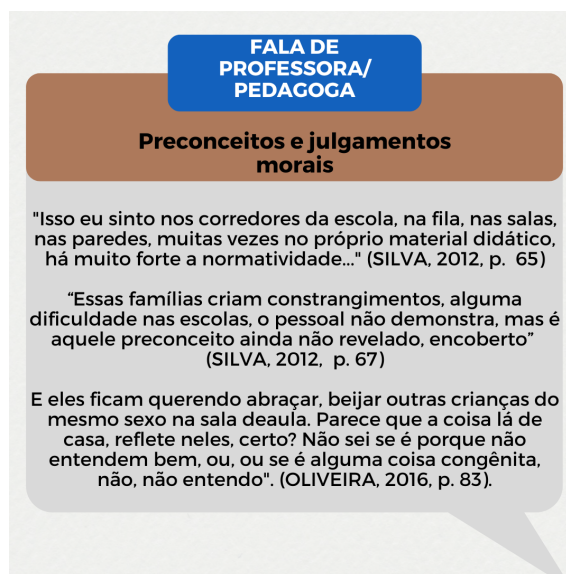
"Não noto essas atitudes nos adolescentes, mas sim nos professores que costumam comentar o caso, na sala dos professores, com "ar" de reprovação", ou "o maior preconceito vem dos 'adultos', que resistem a qualquer mudança ao padrão que conhecem". (p. 182)

**FALA DE
PROFESSORA/PEDA
GOGA**

**Preconceitos e julgamentos
morais**

"Acredito que o relacionamento da escola deve ser o mais natural possível, até porque se é uma família, deve ser tratada como tal, acredito que se há uma família homoafetiva eles preferem não mostrar [...]" (SILVA, 2012, p. 64).

"[...] Tive uma aluna que era filha de um casal de duas mulheres, não atrapalhou em nada, mas na verdade quem realmente participava era a avó, mas todos sabiam da história das mães, talvez até por causa do preconceito, elas apareciam pouco" (SILVA, 2012, p. 64)



Fonte: Elaboração própria.

Tais falas e posicionamentos, nas seis categorias mapeadas nesse apanhado, infelizmente ainda refletem majoritariamente a reprodução/conformação da homofobia por parte da sociedade, da qual as professoras fazem parte. A intenção aqui não é analisá-las, mas tão somente evidenciar, através desse recorte, o quanto ainda há que se caminhar.

Um caso emblemático, noticiado pela mídia por ocasião do Dia das Mães, em 13 de maio de 2024, confirma e deixa em alerta para a postura da escola (leia-se de uma diretora/coordenadora específica) em datas como essa. A página no Instagram de Bárbara Carine (@uma_intelectual_diferentona) comentou a notícia³⁶, lembrando que a escola não tem que construir ou fomentar a diversidade, mas apenas reconhecê-la e aceitá-la, porque é algo que já existe. A postagem recebeu muitos comentários lembrando o quanto a confusão, a imaturidade e o problema para lidar com situações envolvendo diversidade e celebrações escolares são, na verdade, das adultas, e não das crianças. Isso foi o que várias seguidoras corroboraram quando uma professora comentou que em sua escola foi “constrangedora” a mudança do “Dia das Mães” para o “Dia da Família”:

³⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C655D9QAUBZ/?igsh=MWRvd2F5anp5NmImNw==>. Acesso em 13 mai. 2024.

Figura 41 – Dias das Mães x Dia da Família



Fonte: <https://www.instagram.com/reel/C655D9QAUBZ/?igsh=MWRvd2F5anp5NmImNw==>. Acesso em 13 mai. 2024.

O mais surpreendente da repercussão entre as seguidoras, para além da discussão de ser “a favor” ou “contra” “Dia das Mães” ou “Dia das Famílias” foi a

empatia e alteridade com as crianças; de entendê-las como sujeitas de direito centrais nesse caso, uma vez que as celebrações feitas são voltadas justamente para elas sociabilizarem com suas famílias e pares, vivendo seu pertencimento.

Ressalte-se, contudo, que a referida página é uma referência em discussões sobre racismo e diversidade (possuía quase 500 mil seguidoras em maio de 2024) e é assumidamente politizada e de esquerda. Sabemos que as redes sociais se alimentam de “bolhas” de pensamentos entre iguais, e que, apesar da grande repercussão (quase 200 mil visualizações, aproximadamente 13 mil curtidas, 500 comentários e 2.000 compartilhamentos), isso não representa, nem de longe, a opinião da maioria das brasileiras.

O que ocorre é que nessa postagem, especificamente, a maioria das interações se posicionaram a partir de uma proximidade, convergência e centralidade em relação à opinião da autora, havendo, contudo, uma única opinião contrária, em torno da qual se instaurou o acirramento do contraditório “Dia das Mães x Dia da Família”, sendo a defesa deste último predominante.

O exemplo trazido pelo comentário da professora que denuncia os problemas que a mudança ocasionou em sua escola apenas aponta, evidencia e faz ecoar um adultocentrismo problemático (aquele que oculta uma imaturidade que provavelmente guarda feridas da infância) de adultas que preferem, como disse outra seguidora, “escutar uma musiquinha e ignorar o sofrimento de tantas crianças que passaram quase um mês ensaiando e revivendo a dor”.

No lugar de professora, em um caso como esse – sobretudo quando a ordem e as decisões vêm de cima – podemos repensar a questão a partir de outras estratégias, rememorando com coragem as próprias feridas de professora adulta, como fez uma professora dentro de suas possibilidades. Mas entrar em contato com a dor da própria infância pode abrir espaço para sentir empatia e alteridade pela dor de cada criança que está fora da norma:

Figura 42 – “Pra quê expor meus alunos a datas comerciais?”



ufsjanainamell 3h

A confusão está na cabeça dos adultos, crianças são muito tranquilas e receptivas, o preconceito é ensinado pelos adultos. Fui professora da Educação Infantil e era sempre muito barulho essas datas pq eu mesma não tive um pai, mamãe me criou sozinha, pq iria expor meus alunos a essas datas comerciais? Eu sempre fazia um encontro dos afetos e as crianças escolhiam quem quisessem trazer, não tinha que ser mãe ou pai, e muitas traziam a avó que era quem os criava, a vizinha que tinha acolhido após a morte violenta de um dos pais e a prisão de outro, uma tia que assumira os cuidados e por aí vai. Eu dizia, traga quem quiser, um, dois, não tem limite. Cada um trazia um pratinho do que fosse, eu levava bolo, pizza e cuscuz doce, outros levavam refrigerante, as crianças me ajudavam a fazer uma decoração criativa e celebrávamos qu

Fonte: <https://www.instagram.com/reel/C655D9QAUBZ/?igsh=MWRvd2F5anp5NmImNw==>. Acesso em 13 mai. 2024.

Aqui vemos a dialética entre conformação e transformação. Pela forma relatada, a escola impõe a celebração de datas que expõem e ferem o bem-estar e a cidadania íntima de muitas crianças. A professora, no lugar de se conformar (aceitar a imposição e violentar as crianças), transgredir dentro de suas possibilidades, fazendo uma transformação em seu nível micro de atuação.

Sem dúvida, esse episódio libera uma grande quantidade de informações que contribuem para trabalhos empenhados em uma amostragem digital sobre discussões objetivas que afetem e desloquem práticas simbólicas estruturadas e estruturantes dessas comemorações no âmbito escolar, sendo a noção de Dia das Mães “desestabilizada e reorientada” (Motter; Coelho; Gonçalves, 2024, p. 89) para novas versões mais inclusivas e aglutinadoras de novos sentidos, tendo as crianças, não as mães, no centro.

Já apontamos a dificuldade em sustentar transgressões o tempo todo, mas como bem lembra Arroyo (2000), é essencial que a professora cuide e trabalhe a autoimagem que tem de si, pois

as transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos interstícios dos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relação de objetos (Arroyo, 2000, p. 141).

Aqui, é imperativo se perguntar “que pessoa, que subjetividade e identidade vão se constituindo nessa ditadura de objetos regulados, de pessoas tratadas como

objetos reguláveis” (Arroyo, 2000, p. 141), porque o cotidiano escolar não é movido a “teoria, nem a tematização, nem a discurso crítico. É movido a valores, sentimentos, pensamentos, concepções, culturas escolares e profissionais (...) Se estas são necessárias, a autodescoberta é imprescindível” (Arroyo, 2000, p. 147), pois, no fim,

Reconhecer a cumplicidade e afinidade com a burocracia e a rotina incomoda, mexe fundo. Revela quanto estamos implicados, como pessoas e como coletivo, com os mecanismos de controle. [...] Não falamos nem da escola, nem de nós. Fugimos de encarar-nos, e preferimos encará-los de longe. Quando penso mais devagar percebo que o olhar é sobre nós, nossos medos à liberdade. Aprendemos a liberdade no confronto. [...] Quando tudo está pré-definido, que graça tem ser pedagogos? (Arroyo, 2000, p. 147-148).

Arroyo (2000) lembra bem que, para muitas gestoras e famílias, a transgressão é vista como imprudência e irresponsabilidade. Mas não estão na pele da professora que já não tem ânimo ou energia para ser apenas uma executora de ordens sem autonomia diante de trinta, quarenta crianças ou adolescentes tão diferentes e cheios de vida. Para o autor, as transgressões são muito mais “valores éticos, difíceis de praticar em tempos de centralismo e normatização autoritária (...) uma virtude do nosso ofício é ir além da prudência oficial e da responsabilidade formal das normas” (Arroyo, 2000, p. 139).

Sendo assim, seria uma enorme incoerência pensar e se preocupar com os processos de subjetivação das crianças e das famílias e excluir deles a subjetividade das professoras, como se elas merecessem menos ou devessem dar conta de mais por sua condição ou classe profissional.

A triangulação “escola-família-criança” precisa de horizontalidade, e na realidade, isso poucas vezes acontece, pois o neoliberalismo criou escolas-empresas (no caso das privadas), cujo compromisso é com as clientes que devem ser agradadas acima de tudo (ainda que para isso seja necessário assujeitar professoras e crianças). E no caso das escolas públicas, a cobrança e a fiscalização por uma educação neoliberal também pode aniquilar e assujeitar, diante da preocupação com números, índices e *rankings*. Então, como conduzir a infância e o próprio fazer docente por novos caminhos se as normas acorrentam?

Segundo Meirieu (1998), é preciso criar condições para que os mais jovens se expressem com autenticidade e criem suas próprias histórias – algo que não

aconteceu com as gerações passadas. E aí já podemos ver a questão sob outro ângulo: quando a professora repete a hierarquização vertical que sofre ou replica as incongruências da sua própria formação com as crianças, ela estará presa nas mesmas amarras que a prenderam.

Não é difícil entender por que, enquanto geração, já começamos fracassadas, no sentido colocado por Meirieu (1990): parece que nós, as adultas, padecemos de falta de memória acerca daquilo que sofremos, quando crianças e adolescentes, com a imposição ou necessidade de nos moldarmos conforme os desejos das adultas. No presente, acabamos repetindo e fazendo o mesmo com as crianças e adolescentes: “é algo que nos toca tão de perto, algo tão íntimo, que sua evocação nos estremece. Porque sabemos perfeitamente que participamos nesse projeto, embora nos dê medo” (Meirieu, 1998, p. 18).

Nesse sentido, temos a construção do Frankenstein, de que fala Meirieu (1998), que nada mais é do que a necessidade de moldar o outro – geralmente uma criança ou adolescente – conforme nossa visão de mundo, alinhada tanto a pressupostos de valores éticos pessoais quanto geracionais, ou seja, pertencentes a toda uma geração que compartilha um modo específico de formação e de métodos de ensino-aprendizagem.

Uma convivência respeitosa que pressuponha a alteridade e o desenvolvimento do pensamento crítico para a autonomia de crianças e jovens precisa partir da capacidade de elas mesmas serem respeitadas para conseguirem, primeiramente, se amarem e se respeitarem. Sem isso, não há possibilidade de desenvolver a alteridade (Maturana, 1998).

Novamente é preciso sair de um estruturalismo estéril (determinista) e pensar outras possibilidades estruturantes (que podem se tornar determinantes). Essa perspectiva traz importantes elementos para pensarmos as condições para mudanças provocadas pela ação autônoma em processos subjetivamente formativos, convergindo com questões que estão sendo pensadas e construídas teórica e localmente de modos similares.

Sobre isso, Maturana (1999) nos lembra que a “mudança social só acontece quando o comportamento dos sistemas vivos individuais que compõem o sistema social se transforma de maneira a dar origem a uma nova configuração de ações coordenadas” (p. 190). Assim, “o conjunto desse processo se assemelha a uma transformação coreográfica de um balé no qual um bailarino faria uma inovação que

os outros seguiriam”. Toda essa dinâmica de mudança prossegue “até que seja atingida uma configuração de ações coordenadas estáveis” (Maturana, 1999, p. 191).

Este exemplo, além de ter o condão de levar um pouco de empatia e chamar à autorresponsabilidade todas as envolvidas nas relações escolares, convoca a mesma sociedade que critica e ao mesmo tempo cobra tanto das escolas, para se solidarizar às lutas por melhores condições para as educadoras, passando: a) pelo reconhecimento de sua importância e luta pela elevação de seu *status* social; b) pela garantia de formações continuadas como Política de Estado, permanentes e de qualidade; e, c) pelo aumento significativo de condições materiais para se educar não apenas por *vocação* ou por *amor*, mas por critérios de justiça e equidade, para uma profissão que é simplesmente pilar para todas as outras.

De outra parte, quando isso não acontece – ou parece ainda distante de acontecer na dimensão desejável – quem cuida dos problemas, medos, inseguranças, ansiedades e traumas psicológicos das professoras? Como elas podem reelaborar o passado de suas infâncias ou mesmo conseguir se desvincular da repetição do que foi sua formação, sua realidade como estudante anos atrás, para fazer diferente do que sempre fizeram, se não há condições materiais/emocionais para tanto? Quem cuida de sua própria família? Enquanto não olharmos para essas questões, englobando a humanidade da professora, essas perguntas ficarão sem resposta.

Por enquanto, o que a professora pode fazer é olhar com a coragem que vai fazer emergir a dor da falta e da frustração, e responder com sinceridade sobre o lado que escolhe não estar e/ou retroalimentar. Essa sim, é sua responsabilidade. Ninguém pode escolher por ela ou forçá-la a estar onde não quer estar; ou ainda, a estar no lugar que escolheu, sem querer estar.

3 VOZES POLIFÔNICAS DO (NO) PRESENTE: DEMARCANDO O LUGAR DE FALA DAS CRIANÇAS E SUAS INTERLOCUTORAS NO CAMPO EMPÍRICO

O presente capítulo é centrado na escuta das crianças que compuseram o campo empírico em interlocução com suas mães e a pesquisadora. Tem por objetivos mapear e analisar como elas lidam com as subjetividades maternas/adultas e como isso afeta e/ou influencia seu bem-estar individual, dentro da família, e coletivamente, considerando suas sociabilidades e ressonância com as relações intraescolares.

Para tanto, a discussão trabalha com as categorias subjetivas *sujeição*, *negociação* e *negação* (Fernandes, 2009), tendo como referencial a categoria *autonomia* (Maturana; 1999; Freire, 1996) e as variáveis que a permeiam na relação com as adultas, tensionando o binômio conflitivo participação/proteção.

O capítulo se organiza da seguinte forma: a) apresentação das crianças participantes, do Plano de Trabalho e das categorias que emergem em campo; b) as vozes individuais e as percepções de cada criança sobre as questões apresentadas; e c) o ponto de vista das mães.

Entender o tempo de cada criança, a dinâmica e o funcionamento da família e perceber as sutilezas do ritmo das trocas, o envolvimento e o engajamento de cada uma – algo muito particular não só por conta de sua identidade e traços subjetivos, mas também observando sua disposição objetiva a partir do que mostrava naquele dia – foi um ponto crucial para viabilizar o campo e permitir a participação satisfatória para pesquisadora e respeitosa com as crianças, deixando fluir o que fluía e interrompendo/adiando o que não fluía.

Esse certamente foi um ponto positivo que a flexibilidade do trabalho *online* e marcado diretamente com as famílias permitiu, e ensinou à pesquisadora uma postura menos enrijecida em campo. Ao mesmo tempo, abriu margem para receios de desengajamento da criança e mesmo da(s) mãe(s), o que gerou inúmeras incertezas quanto à finalização do Plano de Trabalho. Ao final, precisei me entregar e confiar no fluxo (e não fluxo) do campo, procurando estar atenta a aspectos mais sutis da comunicação estabelecida.

No que toca à (i)mensurabilidade de dados relevantes, consideramos também que as formas das narrativas não podem ser separadas de seus conteúdos, pois “são formadas em grande parte pelos recursos que as pessoas têm para contá-las; o que

pode ser contado depende de *como* se pode contar” (Dias, 2023, p. 45). Por isso, as reações sutis das falas são enfatizadas em *itálico* nos excertos.

Nesse sentido, foi perceptível que a complexidade ou delicadeza do tema se desdobrou em forma de incômodos e/ou desconfortos manifestados tanto na linguagem oral como gestual. Daí a importância da gravação das dinâmicas em vídeo: ela permitiu a percepção sutil de elementos corporais que por vezes contradiziam ou tensionavam o que estava objetivamente sendo dito, revelando traços da subjetividade da criança ou da adulta que estavam sendo afetados. Ao passo que respostas assertivas, confiantes e com ênfase, reiteradas por explicações ou palavras distintas, acompanhadas de um sorriso ou de uma gargalhada sinalizavam ausência de desconforto ou incômodo na atividade.

Na mesma linha de raciocínio da ligação entre conteúdo e a forma com que se conta algo, foi sempre preciso ter em mente, ao considerar os dados produzidos, que:

[...] selecionamos formas linguísticas (e semióticas mais amplas) em relação a ideias social e culturalmente compartilhadas sobre o que seria um **comportamento comunicativo apropriado, bom, útil, notável** dentro de um contexto específico [...] e nosso uso de meios semióticos cria, embasa e manipula contextos (Dias, 2023, p. 29, grifos meus).

Nesse sentido, as crianças também não ficam de fora, pois além de estarem igualmente inseridas na cultura, há toda uma expectativa a se cumprir em relação às mães, de forma mais ou menos consciente a depender da idade, da educação, da existência (ou não) de diálogo e dos fatores intrapsíquicos de cada criança.

Algo que é preciso destacar também é que as três crianças, por diversos motivos, não ficaram completamente sozinhas com a pesquisadora em alguns momentos. Mesmo com o conhecimento e autorização prévia das mães para a participação das crianças na pesquisa, além da(s) conversa(s) antes de iniciar as atividades com elas, visando o estabelecimento de relação e ganho de confiança primeiramente com as mães, percebi que algumas das crianças não se sentiram totalmente confortáveis em suas falas por conta da presença da(s) mãe(s) ou de outros membros da família que eventualmente pudessem estar passando pelo recinto e ouvir o que estavam dizendo.

Nesse sentido, os limites da pesquisadora e deste campo ficaram bem evidentes. Isso me fez pensar em outra questão que pode afligir as crianças em uma

pesquisa de campo dessa natureza: o direito à privacidade, pois há um consenso geral de que “crianças não devem esconder nada de sua família” (o que correntemente não há na relação em sentido contrário), e privacidade muitas vezes é confundida com a premissa de “estar ocultando algo”.

Em algumas dinâmicas, contudo, a participação adulta foi muito positiva, e foi interessante observar como provocaram reações espontâneas por parte das crianças, capazes de revelar muito sobre sua agência.

3.1 Apresentação das crianças e do Plano de Trabalho

- *Safira*

A primeira criança participante do campo empírico foi SAFIRA. Cheguei até ela por indicação de Marcela Tiboni. Lembro-me que ela a descreveu assim: “ela tem uma página no *Instagram* e fala sobre sua família abertamente sem nenhum problema, já até fez uma *live* com a gente. Fala com ela, tenho certeza que ela vai amar participar”.

E assim fiz. Pouco tempo depois que entrei em contato diretamente através da página dela, ela respondeu falando que toparia; que só precisava falar com suas mães para explicar direitinho a proposta e elas autorizarem. Enviei o Termo de Autorização apresentando o projeto de pesquisa e explicando os detalhes, e elas prontamente autorizaram.

Então comecei a interagir com Safira por meio da sua página do Instagram, sempre de forma monitorada por uma das mães. Nesse sentido, a relativa autonomia e a liberdade proporcionadas pela existência de sua página propiciaram um contato mais direto com Safira do que com suas mães.

A importância da participação de Safira ficou evidente na pesquisa, ao ponto de ela ser a criança que me ajuda a ter confiança no contato com as outras, sendo inclusive esse processo relatado com centralidade no capítulo anterior, no tópico relativo aos “ahás!” do “percurso do campo empírico.

Safira tinha 12 anos à época de sua participação e é uma criança (pré-adolescente) branca, bastante expressiva, sociável e vem de uma família reconstituída de classe média alta de Recife. Sua mãe biológica casou-se com outra mulher, que posteriormente tornou-se (como ela mesma faz questão de afirmar) sua outra mãe, que é também mãe de seus dois irmãos, um casal de gêmeos com 4 anos à época.

As mães possuem entre 35 e 45 anos (a mãe respondente do questionário precisamente tinha 37 anos à época da geração dos dados), ambas são brancas (reconhecimento por critério de heteroidentificação), sendo uma empresária e a outra professora. Safira menciona o pai, mas diz ter pouca relação com ele, que se mostra ausente e desinteressado em sua criação; o protagonismo, portanto, é todo das mães.

Ela estuda em um famoso colégio particular da capital pernambucana e a família possui um alto capital social e cultural, demonstrado tanto pela forma crítica com que se comunica, quanto pelos conteúdos que posta em sua rede.

- *Jaspe*

A segunda criança participante da pesquisa foi JASPE. Ao contrário de Safira, o primeiro contato foi com sua família, mais precisamente com uma de suas mães e sua irmã, Turquesa – que é a terceira criança participante. Não é possível apresentar Jaspe e sua irmã sem situar suas histórias e suas chegadas à família, já que se tratam de duas crianças adotadas, com trajetórias pregressas de muita vulnerabilidade e abandono.

Cheguei até uma das mães por indicação de uma seguidora pessoal do *Instagram*, que passou seu contato dizendo que, por ela ser muito “de boa”, tinha certeza que ela toparia participar, bem como autorizaria as crianças a participarem também.

Trata-se de uma família de classe média de Rio Verde, cidade conservadora com fortes influências do agronegócio, do interior de Goiás. Além de Jaspe e Turquesa, a família é composta por um casamento interracial (uma mãe branca e a outra preta, sendo que a participação foi apenas dessa última); 1 irmã mais velha também adotada e um meio-irmão já adulto (filho somente da outra mãe, fruto de relacionamento homossexual anterior). As duas mães tinham 52 anos à época da pesquisa (quando adotaram a primeira filha já tinham mais de 40) e tiveram criações rígidas e autoritárias, bastante evidentes em suas repetições geracionais.

O casal de mulheres não contou com o apoio da família de origem no processo de adoção, e durante um tempo, as famílias de ambas só apoiaram a adoção da primeira filha, a mais velha, Lázuli³⁷, vindo a “aceitar” as outras duas crianças somente um tempo depois. Sua rede de apoio é pequena, sendo basicamente composta por

³⁷ Ela não aceitou participar da pesquisa e, mesmo se tivesse aceito, não se enquadraria no recorte da categoria criança (até 12 anos). Lázuli tinha 19 anos em 2023, quando este campo foi realizado.

um “compadre” gay e seu companheiro e uma “comadre” lésbica e sua esposa. As crianças agregadas a esses dois casais constituem a principal rede de sociabilidade de Jaspe e sua irmã.

A história de Jaspe é de intensa dor e abandono, marcada por negligência e maus tratos. Ele foi retirado pelo Conselho Tutelar ainda bebê da mãe biológica, que era dependente química e tinha graves transtornos mentais. Uma de suas mães contou que, com 4 anos (idade com que foi adotado), Jaspe ainda não falava, e que toda sua história obviamente lhe constituía e lhe atravessava.

Mesmo assim, logo de cara, chamou-me atenção sua simpatia e extroversão, que ocultava uma dificuldade em confiar. Inicialmente não soube interpretar se isso era efeito de não estar à vontade comigo, se ele não queria participar da pesquisa, ou se era apenas o seu jeito mesmo. Jaspe tinha 10 anos à época; se apresentava como um menino branco, magro e sorridente; era bem falante e conseguia desenvolver bem suas ideias. Era evidente, contudo, o quanto seu capital social e cultural era restrito, afinal, sua vida havia “recomeçado” há apenas 6 anos, e como bem lembra a mãe, “quando as crianças são adotadas elas regridem”. De toda forma, ele foi a criança que conseguiu deixar mais evidente as contradições e ambivalências entre as diferentes camadas e momentos em que se sujeita, se negocia ou se nega uma postura adulta.

- *Turquesa*

Compartilhando o mesmo histórico de vulnerabilidade e violências que Jaspe – com o agravante de ser uma menina – TURQUESA foi a última criança participante da pesquisa. Antes de ser adotada, Turquesa morava em uma casa com uma tia-avó alcóolatra, cinco homens adultos, quatro meninos e um bebê de nove meses, em uma família que, consanguineamente, não tinha nenhuma relação com a sua, a não ser pela presença distante da tia-avó.

Ela, assim como o irmão, havia sido retirada da mãe biológica e somente ganhou a possibilidade de ser adotada por sua família atual quando a tia-avó, que tinha sua guarda, foi assassinada. Ela foi a segunda filha a ser adotada pelo casal de mulheres, e chegou dois meses antes do seu irmão, Jaspe, sem o tempo e o espaço individual necessários para se adaptar à nova família, já que logo viu atenção e o cuidado sendo divididos por dois.

Com um olhar doce e profundo, e ao mesmo tempo que parecia ocultar um misto de tristeza, inquietação e revolta por tanta coisa que havia passado, Turquesa

se mostrava extremamente introvertida e com dificuldade de se expressar. Suas respostas eram praticamente monossilábicas e, para desenvolver uma ideia, precisava do meu auxílio ou sugestionamento. A todo momento, parecia ter receio de estar sendo julgada pelo que falava, como se o que ela falasse pudesse se voltar contra ela mesma.

Turquesa ficou muito em silêncio e não respondeu/reagiu a várias das questões trazidas pelas dinâmicas. Essa foi sua principal agência. Além disso, houve interferência da mãe em diversas respostas, o que gerou uma lacuna de dados produzidos a partir do nosso encontro. Seu olhar reticente e seu silêncio que grita ainda ecoam enquanto escrevo essas linhas.

Turquesa tinha 12 anos à época de sua participação. Ela é uma menina branca e se mostra com um sorriso tímido, desconfiado e extremamente reflexiva e introspectiva, como se estivesse reunindo forças para conseguir gritar algo para o mundo, numa mistura de força e fragilidade extremas.

- *O plano de trabalho*

Foi um grande aprendizado perceber organicamente que o processo com cada criança fluiria de um jeito, respeitando suas unicidades. E por mais que houvesse um plano de trabalho bem delimitado com as etapas, tempo e dinâmicas pensados para cada encontro, há um abismo gigante entre o ideal e o real, entre o universal e o particular.

Isso se mostrou na forma individualizada com que fui conduzindo o Plano de Trabalho, construído, detalhadamente, da seguinte maneira:

Quadro 6 – Detalhamento do Plano de Trabalho

Etapas	Ações	Detalhamento Máximo 1h para cada encontro Máximo de 10 crianças (7-12 anos)	Técnicas de registro
	Primeiro contato com as mães. Objetivo: apresentar a proposta de projeto.	• Apresentar a pesquisa para a família; • Conhecer a criança e convidá-la a participar; • Envio do TCLE e TALE para assinatura; • Entrevista aberta com as mães/pais e envio do questionário semiestruturado (APÊNDICE A) para adultas responderem.	• Diário de campo • Gravação de videoconferência • TCLE e TALE online

1	Primeiro contato com as crianças. PRODUÇÃO DE DADOS 1 Dinâmica “quebra-gelo” Objetivo: aproximação e ganho de empatia com a criança, no intuito de ser algo leve e prazeroso. Brincadeira do Gênio da Lâmpada + Brincadeira do presente/futuro	Escutá-las sobre o que acham dessa pesquisa e pedir ideias, sugestões de pontos específicos/como elas gostariam de participar como minhas auxiliares (no lugar de copesquisadoras). A pesquisadora leva uma pelúcia do Gênio da Lâmpada Mágica para o encontro.  Dinâmica: O gênio da lâmpada te concedeu o prêmio de ganhar dois superpoderes por um dia, o que você escolheria? Só há uma regra: um você pode usar só em casa e o outro só na escola. Qual você escolheria para usar em casa? Qual você escolheria para usar na escola? E no futuro, quando você fosse adulto, você acha que que usaria o mesmo super poder? O gênio ficou muito empolgado com a criatividade dos superpoderes que você escolheu e te convidou a seguir com uma brincadeira chamada “Presente/Futuro”, onde você responde a mesma pergunta no presente, como criança, e como acha que seria sua resposta no futuro. Vamos lá? Quais são seus maiores problemas hoje? / Quais serão no futuro? Como é sua escola hoje? / Como você acha que ela será no futuro? Como são as famílias hoje? / Elas serão iguais no futuro? Do que você quer lembrar pra sempre da sua época de criança? E o que você quer esquecer? O que te assusta? O que você acha que te assustará no futuro? O que mais te irrita em casa? E na escola? No futuro serão as mesmas coisas? Você se sente sozinho? Acha que no futuro se sentirá? O que faz você feliz? O que te fará feliz no futuro?	Gravação de videoconferência
---	--	---	-------------------------------------

		O Gênio agradece e deixa a criança fazer um pedido, desde que seja possível para a pesquisadora realizar.	
2	PRODUÇÃO DE DADOS 2 Objetivos: Parte 1) Conhecer o nível de sociabilidade das crianças na escola. Parte 2) Investigar o que as crianças conhecem/escutam/pensam sobre as temáticas de preconceito, diversidade de famílias, alteridade.	SLIDES COM IMAGENS Parte 1: - A pesquisadora mostrará imagens de crianças brincando sozinhas e em grupo na escola. Elas escolherão as imagens que mais gostam e vão dizer por que elas se parecem ou não com seu comportamento na escola (atividade relativa à autopercepção do próprio comportamento) Parte 2: - Pesquisadora mostra algumas imagens envolvendo diversidade de famílias (com dois pais, duas mães, um pai e uma mãe) e de crianças (pobres, ricas, com deficiência, brancas, negras) e pede para a criança comentá-la: “O que eu sei sobre isso? O que eu não sei sobre isso? O que me contaram sobre isso? O que eu acho sobre isso?”	Diário de campo e gravação via videoconferência
3	PRODUÇÃO DE DADOS 3 Atividade final: livre escolha da criança – autoexpressão através de um “produto final”.	Perguntar se a criança gosta mais de desenhar, ouvir música, escrever ou contar história. Se ela não souber responder, a pesquisadora e as mães a ajudarão a escolher, lembrando de qual atividade mais gostou de fazer durante a pesquisa. A criança poderá escolher dentre: DESENHO – que retrate o momento em que ela mais gostou de participar da pesquisa; MÚSICA – que a criança escreva sozinha ou com o auxílio da mãe, ou uma paródia de uma música que gosta, sobre sua família; CONTAR HISTÓRIA – a partir da leitura de “Três com Tango”, que conta a história de dois pinguins machos que resolvem chocar um ovo para ter um filhotinho com a ajuda do seu cuidador no zoológico, contar a sua história, de como ela/e chegou até sua família e como ela se sente;	Diário de campo e gravação

	Objetivo: conhecer o recurso metodológico com o qual ela se sinta mais à vontade para se expressar. Com base nisso, a pesquisadora propõe uma tarefa específica para aprofundamento a partir de algumas possibilidades de recursos apresentadas.	ESCRITA – Baseado na leitura de uma carta do livro “Direito à verdade – cartas para uma criança”, de Leonardo Posternak, será proposto que a criança escreva: uma carta para uma escola que vai receber pela primeira vez uma família com duas mães; para uma amiga contando como é sua família; ou outra como a criança prefira. OU SUGESTÃO LIVRE – algo que a própria criança manifeste interesse em produzir.	
--	---	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Vamos, portanto, conhecer como se deu o processo com cada criança, escutando (e auscultando) o que elas têm para nos dizer nas entrelinhas do *dito* e do *não dito* em cada proposição.

3.1.1 “O mundo ia ser muito mais leve e legal se não tivesse preconceito (...). Eu acho que a diversidade só vai aumentar”

Minha aproximação com Safira se deu “de trás pra frente”, quer dizer, começamos a partir do que, no Plano de Trabalho, estava estipulado para ser a última etapa (“Produção de dados 3”). Isso se deu porque me deparei com sua paixão pela leitura e crítica literária, o que me levou a propor diretamente a última dinâmica a partir do que já estava evidente que ela gostava de fazer: ler e opinar sobre suas leituras.

Nesse ponto, me senti como o tio do Jesse, o personagem do filme “Sempre em frente”³⁸ (2021), que tanto me ensinou sobre o percurso desse campo, tendo que “desenrijecer” e desconstruir meus métodos para me aproximar da lógica primordial da linguagem da criança (deixa-la me guiar, em vez de querer guiá-la o tempo todo). Aliás, a ideia de enviar à casa de Safira um exemplar do livro “O Direito à verdade – cartas para uma criança” não estava no plano de trabalho inicial, já que a proposta era selecionar uma carta e fazer a leitura juntamente com a criança.

No caso dela, pela singularidade de sua aproximação com a leitura, isso veio como um “ahá!” luminoso, que certamente a engajaria, por tornar o processo mais envolvente, autêntico e prazeroso pra ela. E de fato, assim o foi, tanto que o primeiro *feedback* que ela me deu, em 07 de março de 2023, foi:

[...] Depois que eu li esse livro, eu mudei! [*expressão de surpresa*]. Assim, meu jeito de pensar... tanto que assim... eu gosto de ler livro de uma forma diferente: quando eu pego, eu marco! Gosto de marcar mesmo [*ênfase*] todas as frases que eu acho interessante. E aí eu fui vendo: cara, esse livro tem muitos trechos inspiradores e tal! **Aí eu fui lendo alguns trechos pra minha mãe e ela me disse que enquanto ouvia já ia mudando uns pontos de vista, a forma de ela conviver com as pessoas e tal...** eu li o livro inteiro e gostei bastante, parece que ele tava falando comigo e me aconselhando.

[...]

Tem um capítulo que ele fala inclusive do egoísmo, das pessoas passando direto da favela, ignorando as crianças no sinal e tal... **eu já fiz isso, então eu fiquei muito mal, muito mal mesmo, eu fiquei com muita dó dessas crianças** [*expressão reflexiva*]. **Esse livro me fez mudar de opinião, a mudar meu ponto de vista, eu comecei a pesquisar e pensar mais sobre isso.** (Dados da pesquisa empírica).

³⁸ Considero esse filme uma obra-prima de beleza, ao mesmo tempo poética e pragmática para os aprendizados de como “fazer uma pesquisa de campo com crianças”, permitindo a abertura e o aprendizado de verdade com elas. Suspeito que para muitas pesquisadoras – como foi pra mim –, ele pode evocar memórias próximas a uma “autoetnografia”, o que no meu caso, além de me convidar a revisitar minha própria história com meu enteado, me trouxe bastante sensibilidade na minha preparação e percepção desta etapa do campo da pesquisa, inclusive me inspirando na criação da proposta de “Produção de dados 1”. Recomendo fortemente assisti-lo, principalmente se você é uma pesquisadora iniciante em pesquisas com crianças.

O envolvimento e a identificação com “Direito à verdade – cartas para uma criança” foram tantos que, a partir da sua leitura, Safira já acabou entrando em contato com os conteúdos que iríamos abarcar nas próximas dinâmicas, como o silenciamento das adultas diante das crianças:

No livro tem uma parte que fala que pras crianças é fácil entender, mas para os adultos é difícil explicar. E eu gostei muito dessa frase, porque em vários momentos da minha vida algumas pessoas não queriam falar algumas coisas pra mim – **com as minhas mães não, elas sempre foram muito abertas e falam tudo pra mim** – mas os adultos assim de fora que não fazem parte da família, eu via que eles **ficavam com receio de falar as coisas pra mim porque achava que eu não ia entender, por ser criança, muito novinha e tal. E eu entendia tudo, tudo, tudo!** [*ênfase*]. (Dados da pesquisa empírica).

Em sua família, o diálogo com a pesquisadora foi presente em todo o processo de realização do campo, por conversas de *Whatsapp* e mensagens por *Instagram*, nas quais compartilhavam dúvidas e angústias, o que foi muito positivo. O envolvimento e diálogo com toda a família durante o processo sem dúvida permitiu chegarmos a lugares muito profundamente verdadeiros. O processo com ela demonstrou o nexos convergente que pode haver entre os mundos *online* e *off-line*.

Na medida em que conversávamos, muito organicamente fui conhecendo a família de Safira: uma mãe empresária, a outra professora. Há uma fluidez que borra as fronteiras dos papéis de gênero, sendo que uma mãe, segundo Safira, “acompanha mais nas leituras, na comunicação, em seus aprendizados e visões de mundo”, e a outra “cuida mais das coisas práticas”. Quando foi falar do pai, Safira ressaltou:

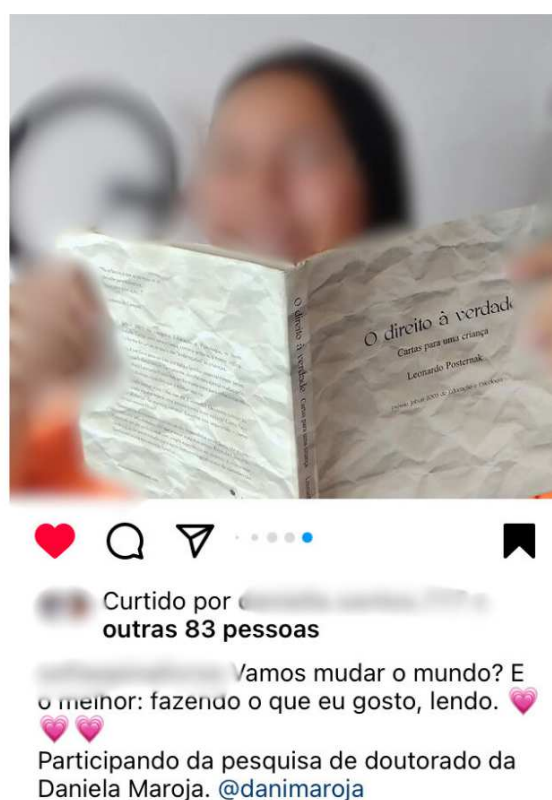
Pra falar verdade, meu pai não é tão presente na minha vida quanto minhas mães são. Na verdade, ele não chega nem perto. Até [...] minha outra mãe é mais presente que meu pai na minha vida: foi ela que me ensinou a ler, a me comunicar bem, enfim... [*reflexiva*]. **Por isso que hoje eu sou assim, porque as duas sempre, sempre foram muito esforçadas na minha vida** (Dados da pesquisa empírica).

Aqui vemos o quanto a fala de Safira, por si só, desmistifica e até contraria o argumento da psicologia tradicional de que a presença do pai e a referência masculina são imprescindíveis para não “haver transtornos psicológicos para a criança” (Marchi-Costa; Macedo, 2020). Se fosse assim, o número de crianças com “transtornos

psicológicos” seria gigante, considerando a quantidade delas que, apesar de terem pai, eles são, como o de Safira: distantes, ausentes, pouco ou nada participativos em sua criação.

Lembro como se fosse hoje do nosso primeiro encontro, depois de ela ter feito a leitura do livro, que seria a referência para a escrita da sua própria carta. Debatesmos o livro e ela trouxe sua opinião sobre a escrita, discutindo o que a agradou, o que a desagradou, além de algumas dúvidas. Foi um encontro gratificante porque pude perceber seu engajamento com a atividade e o quanto aquela leitura a tinha provocado. Ela ficou tão feliz e empolgada com o presente (e nosso debate) que postou em sua página do *Instagram* e me marcou:

Figura 43 – A postagem orgulhosa de Safira



Fonte: Arquivo pessoal.

Além disso, ela fez questão de me contar como foi sua história com a escola, antes mesmo de adentrarmos na dinâmica que tocava no tema:

Na minha escola que eu estudo, que é a [omitida] aqui de Recife, é tipo, muito inclusiva. Mas quando eu entrei, eu tava no segundo ano e as crianças não conheciam muito esse mundo... eu sim, já conhecia!

E aí parece que teve alguma coisa de tirar foto e botar a foto da família num quadrinho de fotos. **E aí teve um menino que quando viu a minha foto e das minhas mães, ele subiu numa mesa e começou a gritar: ‘nossa, as mães de Safira são sapatão!’** Aí eu fiquei assim, indignada [*ênfase*] e virei pra ele e falei assim: ‘a sua mãe te dá amor? Porque as minhas dão, e eu recebo em dobro!’ Mas até hoje em dia eu fico refletindo essa frase [*reflexiva*].

[...]

Quando a minha mãe tava grávida, eu pensava: **‘nossa, eu vou ensinar tanto pra eles...’** eu vou ensinando eles de pequenininho, **aí enquanto eles forem crescendo eu vou aprofundando no assunto.**

[...]

Com meus irmãos foi assim, mais tranquilo – não sei se porque eles ainda estão no grupo 4 e não trabalham muito isso – **mas na minha vida assim eu sempre tive essas dificuldades assim com as pessoas de fora, que não conhecem, eu sempre tive que explicar tudo do começo, sempre tudo, tudo, tudo do começo... então essa história fica até repetitiva na minha mente** [*expressão de cansaço*] (Dados da pesquisa empírica).

Foi tocante ouvir e sentir o “peso” que essa discriminação gerou para a vida futura de Safira, considerando – como a mãe contaria depois – que a postura da professora foi somente a de elogiar a reação de Safira, mas não de problematizar a ação do garoto perante a turma.

O fato de ela se ver na “obrigação” de “ensinar e aprofundar o assunto com os irmãos, na medida em que vão crescendo”, demonstra seu desejo de que eles não passem pelo que ela passou, ou pelo menos, que aprendam a se defender ou saber o que dizer, caso sofram algo parecido. Isso, obviamente, reverbera no cansaço, na medida em que se vê obrigada a “explicar tudo do começo” gerando essa repetição em sua mente.

Através dessa fala, fica evidente a ânsia pela participação ativa de Safira não só na realidade familiar, como também escolar, na sua e de seus irmãos, mostrando que a consciência que tem hoje – por tudo que passou – já não tolera negociar ou relativizar formas de homofobia que eventualmente ela ou seus irmãos venham a sofrer.

Por outro lado, seria mesmo Safira a responsável em ter que explicar “tudo do começo sempre para as pessoas de fora”, incluindo as pessoas da escola? Seriam suas mães as responsáveis? Certamente não, pois a escola tem, dentre suas muitas funções, a de sociabilidade, reconhecendo e sublinhando a importância do convívio na diversidade, da qual ela não pode, por dever constitucional, se furtar.

Essa primeira parte – quando até então nem tínhamos adentrado as dinâmicas – foi realmente uma troca genuína entre Safira e eu, visto que a conversa fluiu muito além das minhas expectativas. Do lado de cá, eu também fiquei muito contente com esse primeiro encontro, por como Safira havia se aberto e se aprofundado comigo. Ela realmente estava feliz em participar da pesquisa, e demonstrava bastante confiança na pesquisadora, o que para mim foi uma vitória nessa primeira etapa. Desenhei essa conexão entre Recife e Goiânia. A esta altura, já estava documentando visualmente todo avanço e descoberta da pesquisa no perfil @doutorandadesenha:

Figura 44 – Registro do primeiro encontro com Safira



Fonte: Arquivo da autora (elaboração própria).

Por fim, ainda nesse primeiro encontro, ela pediu pra que eu desse um tempo para ela pensar para quem escreveria a carta proposta. E mais uma vez foi maravilhoso ver o processo de aproximação e diálogo com as mães, o que apenas confirmava o poder positivo do diálogo nessa instância, onde aparentemente as coisas que diziam respeito a ela sempre eram debatidas com ela e em sua presença.

Depois do encontro, uma das mães fez questão de pedir para a filha gravar um áudio e me enviar suas possibilidades de ideias, para que ela as expressasse com as próprias palavras e para que eu acompanhasse o debate para a escolha da carta que seria escrita baseada no livro de Posternak (2013).

A grande dúvida é se ela escreveria a uma criança filha de uma família com duas mães, acolhendo-a; ou a uma mãe homofóbica de alguma amiga, tentando mostrar seu ponto de vista. Avantei ainda a possibilidade de escrever à diretora de uma escola pela qual nunca antes havia passado uma criança com duas mães.

A escolha final, que foi unicamente dela – sendo que as mães e eu apenas ponderamos os pontos que ela tocara e onde/quem atingiria com cada uma das escolhas. E acabou sendo uma carta para uma amiga que tinha duas mães.

Sem dúvida, a participação, o debate e a presença da família nessa etapa passaram a confiança de que ela era capaz de fazer essa escolha sozinha, e que de qualquer modo ficaria ótimo, o que a levou ao seguinte resultado final:

Figura 43 - Produto final de Safira: carta a uma amiga com duas mães

Recife, 5 de junho de 2023

Querida família

Minha querida, já está tudo bem com você? Espero que sim... Estou escrevendo essa carta porque desejei que você quer fazer amizade com a Marina, uma das meninas da sua escola. Mas, percebi que os pais dela não permitem a aproximação, porque você é filha de duas mães, não é? Amiga eu te entendo, sei o que você passa, pois já vivi muitas vezes esse dilema! É difícil querer fazer amizade e perceber que os adultos tem muito medo, não sei bem explicar, acho que pensam que iremos ensinar, mostrar ou revelar algo errado. Não se preocupar, você é maravilhosa, uma boa menina, na verdade minha melhor amiga. Quero que você saiba: tua existência é importante, o problema é o preconceito sem motivo, acho que a falta de empatia. Os pais da Marina não conseguem enxergar por outra perspectiva, não tiram os óculos do preconceito. Isso não os deixa lidar com as diferenças, de perceber o lado bom das pessoas. Não fique triste, as pessoas, na maioria das vezes, não conseguem se colocar no lugar do outro, valorizam o ter e esquecem o ser, ignoram nossas qualidades e valores.

Pensando no seu problema e imaginando quantas crianças são excluídas por serem feitor de uma relação homossexual, resolvi te fazer um convite, seria que você não gostaria de participar de alguma das minhas palestras? Sou influencer digital de leitura, e faço palestras e dou indicações de livros com essa temática. Seria muito legal a sua participação para sensibilizar as pessoas que essa configuração de família possui amor e merece respeito. Aguardo sua resposta!

Com amor

Fonte: Arquivo pessoal.

Quando li a carta, minha primeira percepção foi que ela tinha escrito a carta para ela mesma. O que mais chama atenção é que o eu-lírico da carta se coloca de fora do lugar de uma criança com duas mães. Jê é como se fosse uma outra *persona* sua, em seu lugar de fala como *digital influencer*, convidando a criança a assistir uma palestra sua sobre o tema. Fica evidente o quanto ela consegue ocupar – e transitar – entre ambos os lados. Chamou-me também atenção o fato da escolha da escrita para uma criança, mas como a carta toca, em vários momentos, na responsabilização das adultas sobre a dor causada às crianças: “**é difícil** querer fazer amizade e ver que **os adultos** têm medo ou receio”; “**os pais** da Marina não conseguem enxergar por outra perspectiva”; “isso **não os deixa lidar com as diferenças**, de perceber o lado bom das pessoas”.

Neste ponto, reiteramos o que também constataram Marchi-Costa e Macedo (2020) em sua pesquisa: famílias homofóbicas estão entre os maiores empecilhos para ações e projetos envolvendo a diversidade familiar na escola.

Ao final, a tônica da carta é sobre o apoio de uma criança a outra criança, por conta exatamente da falta de apoio e/ou homofobia vindo de adultas de outras famílias e eventualmente de professoras. Confirmei minha percepção inicial – de que ela estava escrevendo para si mesma – quando, mais à frente, Safira contou que havia passado por situação semelhante com a mãe de uma prima (sua melhor amiga, segundo ela):

[...] Foi aniversário dela, essa semana mesmo. Até tava falando com mamãe: mãe por que a gente não faz um bolinho pra minha prima, uma surpresa, chamar ela aqui pra casa e tal... **Teve dois bolinhos, um foi na escola inclusive, e tem dois grupinhos famosinhos na minha escola e eles não me chamaram, sendo que eu sou a melhor amiga dela.** E eu até entendo na escola, porque ninguém é perfeito, ninguém agrada todo mundo e a menina que bolou essa ideia do bolinho não gosta de mim. **Mas em relação a pizzaria e tal, eu fiquei bem triste porque assim, ela é minha prima e a mãe dela sabe [ênfase].** E eu sinto que quando eu vou pra casa dela, **a mãe dela fica me olhando assim de um jeito estranho.... não me olha com um olhar de simpatia não [expressão reflexiva]** (Dados da pesquisa empírica).

Nesse momento, uma das mães está passando, escuta a conversa e noto seu desconforto. Ela então pede pra intervir, comentando a situação:

MÃE: Safira até perguntou: nossa, por que você não me chamou? E ela respondeu: **Oh Safira, você me desculpa porque foi a minha mãe que convidou as minhas amigas e tal...** Aí a gente tirou de conclusão isso. E a menina ficou tão preocupada, que veio dizer que a mãe tinha quatro ingressos para assistir um jogo de vôlei e pediu pra Safira falar conosco pra ver se a gente deixava. Aí quando a gente ia falar com ela, dizendo que sim, ela fala que a mãe já deu a outra pessoa... [*expressão de desalento*]. Então fica parecendo assim, ‘**a gente sente que tá sempre fugindo**’ (Dados da pesquisa empírica).

A carta, em alguma medida, sinaliza o que a própria Safira já havia entendido isso em sua vida, como ela diz com muita convicção em algum momento: “É muito mais sobre os **adultos** do que sobre as crianças”.

Fica evidente o quanto a carta torna-se um instrumento de *transformação* (ganho de um novo sentido) para as dores e memórias de Safira, quando lhe dá a possibilidade, a partir da imaginação criativa, de receber o apoio e o alento nas palavras de uma amiga que passou por tudo que ela relata.

Outro ponto que fica evidente no conteúdo da carta é como a relação intrageracional entre pares é central e importante como uma rede de apoio que possibilita a assimilação e a validação dos sentimentos das crianças de modo único (Einseberg, 1999), especialmente em momentos em que elas sentem que não podem contar com as adultas, justamente pela ignorância e preconceito que via de regra demonstram em relação ao que realmente as aflige: “eles [adultos] têm medo e receio”; “não sabem lidar com as diferenças”.

Quando finalmente começamos a proposta que constituiu a *Produção de Dados 1*, através da dinâmica “Brincando de presente e futuro”, me impressionou a forma com que Safira articulava as ideias e se aprofundava nas interpretações.

O esforço das mães para ela se tornar quem estava se tornando – uma criança inteligente, leitora assídua e crítica literária – não havia sido em vão, já que há um peso na maternidade lésbica de “não poder errar nunca”, como bem lembra Garcia (2007). Isso evidenciava, ao mesmo tempo, um alto grau de exigência das mães, que foi confirmado pela sua resposta para a primeira pergunta da Proposta 1, relacionada à escolha de um superpoder para se usar **em casa e outro na escola**:

Em casa queria a **velocidade**, pra fazer tudo mais rápido ainda. [...] Eu acho que a velocidade, porque... **eu acabo que tenho que fazer muita coisa rápida** e eu gosto disso. Eu cuido dos meus irmãos, eu faço meus deveres de casa, e eu faço tudo isso muito rápido, mas eu queria fazer mais rápido ainda (Dados da pesquisa empírica).

Nesse momento, parece emblemática a escolha da **velocidade** como o superpoder escolhido para casa, pois se infere que isso era o que as mães – mesmo sem cobrar explicitamente – esperavam dela, já que quando respondeu o que a irritava em casa, ela explicou:

É porque assim... eu sou uma pessoa muito distraída, eu tenho meu mundo da lua... aí minha mãe me chama: 'Safira vem cá, Safira vem cá, Safira vem cá', até ela dar um grito: 'Safira vem caaaaaaaa!!'. Aí eu vou e tomo um susto, e digo: 'O que é mãe, o que foi?' **Eu fico irritada porque eu acho que é uma urgência, e aí eu descubro que é só pra lavar os pratos.** Aí eu digo: 'poxa, mas você me deu o maior susto e tal'. Mãe [omitida] também... é uma pessoa assim... como eu posso dizer... *[expressão reflexiva]* **exigente!** *[ênfase]*. Não exigente de querer forçar a pessoa, **um exigente tipo assim 'tem que se cobrar mesmo'**. Aí quando ela pede pra eu fazer uma coisa e eu não consigo, ela fica irritada e ela não consegue entender meu ponto de vista – aí eu digo que tem que entender meu ponto de vista – aí sim ela entende (Dados da pesquisa empírica).

Já na escola, Safira escolhe a **telepatia** como o superpoder:

Safira – E na escola, **eu quero telepatia!** *[ênfase e expressão assertiva]*

Pesquisadora – Pra quê?

Safira – Então, eu acho que assim... *(reflexiva)* quanto eu to discutindo com uma pessoa e tal – por incrível que pareça acontece muito lá na escola – **eu queria entrar na mente dessa pessoa pra ver o que ela tá pensando...**

Pesquisadora – Você diz pra saber se realmente ela quer mudar ou é caso perdido?

Safira – Sim, se realmente ela quer brigar ou é outra coisa...
(Dados da pesquisa empírica).

Quando pergunto se, no futuro, ela acredita que usaria o mesmo superpoder da telepatia (não mencionando a universidade como o lócus desse futuro), ela automaticamente vai para esse lugar:

Safira – **Na universidade eu acho que sim...** *[expressão reflexiva]*. Na verdade, eu acho que eu queria pra vida a telepatia, agora pensando, porque é uma coisa bem interessante, **você consegue enxergar o pensamento do outro e até ter empatia com as pessoas.**

Pesquisadora – Me veio uma pergunta agora a partir do que você falou... Você acha que essa escolha pela telepatia até no futuro tem a ver com o fato também das pessoas muitas vezes não conseguirem ser sinceras?

Safira – Como assim?

Pesquisadora – No sentido de que às vezes elas escondem o que querem dizer...

Safira – É! [*expressão assertiva*]. Sim, tem a ver também. É... eu vou dar o exemplo da minha família. **Às vezes eu vejo que a pessoa é meio que forçada a falar ‘ai, que família interessante, que família legal’, mas por dentro, a gente percebe assim, né** [*expressão reflexiva*].

Pesquisadora – Você sente que ela não queria falar aquilo e fala pra “ficar bem na fita”, é isso?

Safira – É, é... tem pessoas que ficam falando mal de mim pelas costas, e tal... **tem gente que tem coisa na família dela complicada e ela acha um jeito de descontar isso nas pessoas. Por isso que eu queria telepatia, pra entender essa pessoa** (Dados da pesquisa empírica).

Nesse momento, lembrei de sua dificuldade em confiar nas pessoas, pois em nossa primeira conversa, ela tinha dito que:

Amiga, amiga mesmo, só da minha família, minhas mães e meus irmãos. Porque nos meus 12 anos de vida **eu não encontrei ninguém ainda que eu pudesse ter uma confiança grande, porque sempre acontece alguma coisa que eu fico magoada e tal. Sempre tem alguma coisa por trás...** (Dados da pesquisa empírica).

Essa fala, considerada em toda a conjuntura da discussão sobre telepatia, sinaliza o quanto as possibilidades de sociabilidade para além da família (mães e irmãos) é um desafio para Safira, visto que, quando ela se entrega e se permite confiar nas relações, mesmo entre pares, “sempre acontece alguma coisa que a deixa magoada e tal”.

Em outro ponto, ela se mostra contraditória quanto às esperanças e temores em relação ao futuro, quando reflete sobre aquilo que *não* será mais um problema, mas que ainda assim a assusta, já que no seu inconsciente ainda se faz presente:

Eu acho que no mundo de amanhã, não vai ter tanto problema com preconceito, porque as famílias estão começando a se revelar nesse tempo que a gente está passando, e as pessoas vão começar a entender que não é uma coisa ruim, uma coisa de outro mundo, não! [*ênfase*]. São só famílias diferentes...são pessoas que tem amor uma com a outra, não importa o gênero, nada, enfim...Eu acho que preconceito não, meu maior problema vai ser emprego, universidade, essas coisas [...]. Do futuro, me assusta duas coisas: primeiro que eu gosto muito da natureza, e o mundo, devido à poluição, essas coisas, entre em decadência, e o mundo ficar tóxico por causa das pessoas. Nossa, essa é uma memória que eu nem gosto muito de pensar, na aula de Ciências... **E o outro é: que o**

pensamento das pessoas sobre o preconceito sejam os mesmos no futuro. E continuem violentando pessoas negras, homossexuais, enfim (Dados da pesquisa empírica).

Até mesmo quando comenta sobre o que quer esquecer no futuro, a resposta vem certa e demonstrando um pouco de incômodo:

É, ai... [*sorri, tímida, um pouco desconfortável*] de novo com esse assunto... **eu queria esquecer tudo de difícil que eu passei na minha vida com preconceito e tal... eu queria esquecer!** Na verdade, eu queria que o mundo ele entendesse isso, que levassem as coisas como normais... **eu queria esquecer que o preconceito existe, porque se ele não existisse, eu tenho certeza que o mundo seria muito mais leve e legal** (Dados da pesquisa empírica).

Quando pergunto como são as famílias hoje e se ela pensa que no futuro elas serão iguais, sua resposta é:

No presente e no futuro: diversidade. No futuro não vai mudar porque a diversidade de famílias sempre vai existir. **E eu tenho certeza que vai é crescer a diversidade** (Dados da pesquisa empírica).

Interessante notar como, de outra parte, sobre as esperanças e as coisas boas, sobre o que ela quer se lembrar para sempre, todas as respostas acerca do que que a faz feliz e lhe permite não se sentir sozinha tocam em sua família, mostrando que é o lugar em que ela realmente sente-se protegida:

Pesquisadora – **O que quer lembrar pra sempre?**

Safira – Com certeza... vai ser **as histórias que as minhas mães me contam da infância delas.** Com certeza eu nunca vou esquecer, amo, amo, amo! [*ênfase*].

Pesquisadora – **Sente-se sozinha?**

Safira – **Com certeza não! Minha família está sempre comigo.** E no futuro também, com certeza não, vão estar sempre me apoiando em tudo. E fora da família eu vejo que eu vou convivendo com as pessoas e elas vão gostando de mim.

Pesquisadora – **O que te faz feliz?**

Safira – Meu Deus, hoje as respostas vão ser todas iguais! [*risos*]. **A minha família, com certeza.** O amor que ela entrega pra mim, esse jeito de me acolher de toda forma, é... minhas amigas, meus colegas me fazem muito feliz também, a vida! O amor na vida!

(Dados da pesquisa empírica).

Percebemos, pelas falas de Safira, o quanto, em uma sociedade lesbofóbica, no seio da qual a sociabilização e validação entre pares escolares pode ser

prejudicada por conta do tipo de educação recebida em família (Einsenberg, 1999), a família pode se tornar – ainda que nem sempre - um porto-seguro para a criança.

Chama atenção o quanto as histórias que as mães contam das infâncias delas mexem com Safira, pois em alguma medida, quando as mães trazem o passado para ser revisitado junto à filha, ele vai ganhando novos sentidos e contornos. E de alguma forma, Safira parece ficar feliz em pertencer, fazer parte, (re)constituir, (re)atualizar, como testemunha e participante viva da história das mães, aproximando-as e criando laços de cumplicidade e afeto.

3.1.2 “Meu problema hoje é ser pequeno. No futuro não vou ter porque vou ser grandão”

A interação com Jaspe começou de forma totalmente inusitada e inesperada, pois ainda no primeiro encontro, quando a proposta era somente apresentar a pesquisa e pedir autorização das mães, acabou já acontecendo, de supetão, o desenvolvimento da Proposta 1 do Plano. Todas as características processuais da construção do campo com Safira, não se aplicaram à forma com que se desenrolou o campo de Jaspe e sua irmã.

A abertura e disponibilidade que a mãe com a qual entrei em contato demonstrou logo de início, com um jeito informal e “despachado”, me animou bastante. Logo pensei: “oba, não terei problema com respostas enviesadas, baseadas no que se imagina que a pesquisadora gostaria de ouvir”. E de fato foi assim. Quando conversei com ela pela primeira vez por *Whatsapp*, explicando resumidamente do que se tratava a pesquisa e fazendo o convite para sua participação e das crianças, a resposta que ouvi, em 28 de janeiro de 2023, foi:

Topo demais, e já sei que eles topam também porque são tudo exibido [*riso e ênfase*]. Mas se você quiser conhecer todo mundo, vai ter que ser domingo de manhã, que é o dia que eu não abro mão de tomar café todo mundo junto. Essa regra é sagrada aqui em casa. [*ênfase*]. É a única hora que conseguimos reunir todo mundo, porque a família é grande, todo mundo estuda e trabalha e é difícil bater os horários (Dados da pesquisa empírica).

Isso era sábado de manhã, e quando perguntei se podíamos marcar uma chamada de vídeo para “amanhã então”, sua resposta foi: “às 10h?”. E já me mandou uma foto de toda a família, que segundo ela, era um *spoiler* pra eu entender que a

família era mesmo grande. Eram duas crianças, uma adolescente, ela e a esposa na foto. E completou: “olha que nem tá todo mundo aí”. Fiquei realmente curiosa pra conhecer a história daquela família e das crianças.

Mal acreditei que adentraria esse campo tão rápido! E não fazia ideia de como seria esse primeiro encontro. Feliz pela rapidez com que havia se dado o relativo sucesso daquele contato, me despi de qualquer expectativa e fui completamente aberta a esse primeiro encontro.

E foi muito melhor do que eu imaginei! De fato, quando fiz a chamada de vídeo e ela atendeu, que surpresa foi ver uma mesa gigante, completa, incluindo uma cunhada e o filho mais velho, já adulto (que não estava na foto). A mãe foi filmando pessoa por pessoa, apresentando e dizendo o nome e quem era, com um orgulho e uma alegria muito genuínos.

Compartilhei, então, minha percepção, do quanto senti que sua família era especial – me referindo à constituição dos laços e ressaltando a forma sincera e espontânea de se comunicar com as crianças. Ela respondeu abruptamente, meio incomodada, no sentido de refutar esse caráter “especial” da família:

Não, não tem nada de especial! [ênfase]. A gente é normal: a gente briga, manda calar a boca, a mãe bate, põe de castigo. Tem nada de especial não! (Dados da pesquisa empírica).

Nem passou pela minha cabeça, naquele instante, problematizar e/ou criticar a forma como ela conduzia aquela apresentação, ainda que ela mesma tenha feito questão de dizer que era “tipo o pai”, o que era confirmado por meio de suas ações que reiteravam um lugar de “patriarca da família” e “provedora”, cheia de orgulho. Inclusive, há pesquisas empíricas que sinalizam esse fenômeno como uma “repetição das normas e papéis de gênero” ou como uma “busca de afirmação da normalidade”. (Horstmann, 2022; Tarnovski, 2004), respectivamente.

Ela me escutou apresentar a pesquisa, disse que seria no “meu tempo, no que eu precisasse estariam à disposição”, mas senti mesmo o quanto ela precisava falar. Contar, lembrar, reelaborar e reviver tudo de novo. Percebi o quanto a escuta ativa daquela história era importante pra ela. E a escutei com total interesse, mas lembrando a todo momento que eu queria ouvir também as crianças, caso elas quisessem. E qual foi minha surpresa quando no meio da nossa conversa, ela “do nada”, foi logo chamando Jaspe e falando: “fala com a moça aí”.

Perguntei para Jaspe se ele queria mesmo falar comigo e se topava participar da pesquisa. Ele balançou a cabeça dizendo que sim, com um sorriso tímido e não muito convincente. Pensei ainda que, graças ao jeito “despachado” da mãe, ela provavelmente não havia lhe contado antes sobre a minha ligação nesse domingo, e isso pode tê-lo surpreendido.

Tentei instigá-lo à curiosidade sobre a pesquisa: nada. Perguntei se ele tinha alguma pergunta pra me fazer, para me conhecer melhor: nada. Mas quando perguntei se ele queria participar e conversar comigo, ele disse que sim. Até que decidi que talvez fosse melhor tentar entrar direto na Proposta 1 “Quebra-gelo”, para tentar dar outro rumo àquele encontro tão inusitado. Percebi que se ali não fluísse, talvez a melhor interpretação era a de que ele não estivesse à vontade para participar e o dispensaria.

E qual foi minha surpresa quando perguntei, meio que afirmando: “Jaspe, você conhece o Gênio da Lâmpada do Alladin, não conhece?” E ele me olhando com uma cara de outro mundo, assustado, balançou a cabeça negativamente.

Na hora tive que pensar rápido, porque minha capacidade de adaptação ao repertório cultural daquela criança estava sendo testada naquele exato segundo. Então, pulei a parte do gênio e só disse: “vamos brincar de superpoderes, você topa?”. E nesse momento, consegui que ele desse o primeiro sorriso menos tímido e assentisse. Mudou sua expressão e se mostrou mais aberto. E começamos então com a primeira proposta.

Quando perguntei sobre quais superpoderes ele escolheria **ter em casa e na escola**, a resposta dele me surpreendeu (no sentido que percebi que já começava a confiar em mim):

Meu super poder em casa ia ser maior do que a minha mãe. Mas aí eu acho que ela já ia pegar o cinto e ir atrás de mim.

Jaspe – Na escola eu ia querer **o poder da invisibilidade**.

Pesquisadora – Pra quê?

Jaspe – Pra quando **alguém fazer gracinha comigo eu poder ir lá na casa dele e fazer gracinha com ele sem ele me ver** (Dados da pesquisa empírica).

E quando perguntei sobre o **superpoder que ele escolheria quando fosse adulto**:

Jaspe – Eu ia ser **presidente e eu ia queria uma fama, fortuna. Ia querer ser rico!**

Pesquisadora – E você não ia pegar um pouco da sua fama e fortuna e ajudar as pessoas?

Jaspe – **Eu ia ajudar... mas também não ia deixar as mães bater nos filhos!**

Pesquisadora – E que mais você ia querer fazer?

Jaspe – Só isso, por enquanto (Dados da pesquisa empírica).

E quando pergunto qual era **seu problema hoje e no futuro**, me surpreende sua resposta:

Meu problema hoje é ser pequeno. No futuro não vai ter porque vou ser grandão [*ênfase*]. Eu vou trabalhar de avião, vou ser piloto de avião (Dados da pesquisa empírica).

Chamou-me atenção o quanto todas as respostas de Jaspe – exceto o poder de invisibilidade que toca na sociabilidade entre pares – têm a ver com o mundo adultocentrado, perante o qual ele se sente ínfimo, pequeno. E como ele se sujeita a um futuro relacionado à utilidade: ao mundo do trabalho, à subsistência relacionada à profissão e à ideia de crescer que está automaticamente ligada à ausência de problemas no futuro (Laval, 2004).

Considerando as sociabilidades na escola, ela parece não estar em primeiro plano, pois ele traz não algo sobre as colegas ou brincadeiras, mas sobre a “tarefa” que ele mais gosta, associando a escola como um lugar de fazer/aprender:

Pesquisadora – Como é sua escola hoje?

Jaspe – É legal.. [*reflexivo*], **mas eu gosto mais da tarefa de arte. Eu gosto de desenhar.**

Pesquisadora – Uau, que maravilha! Temos um artista na família então?

Jaspe – Aham [*sorri, orgulhoso*].

Pesquisadora – Depois então, no final, você topa fazer um desenho do momento que você mais gostou da sua participação aqui, pra aparecer na pesquisa?

Jaspe - Topo! [*ênfase e sorri*] (Dados da pesquisa empírica).

Dessa informação, além de entender que a proposta de sua escola é baseada prioritariamente na transmissão de saberes, vemos a influência neoliberal e utilitarista dentro das escolas (Laval, 2004). Ao mesmo tempo, ele me entrega sua linguagem favorita: o desenho. Nessa hora, então, aproveito a oportunidade para já fazer o convite para o produto final, para que ele pudesse retratar o momento que mais havia gostado de participar na pesquisa.

Quando perguntado se, para ele, todas as famílias eram iguais, ele entendeu que estava perguntando sobre se todos os membros da família eram iguais, e respondeu:

Jaspe – **Iguais. Algumas com um pai e uma mãe. Só que assim, dentro da família tem diferença, porque eu sou bonzinho, minha mãe é um pouco zangadinha, a outra também, e a Turquesa bate em mim toda hora...**

Mãe [interfere] – E na casa do tio N. também é assim?

Jaspe – Não, lá é tudo bom!

Mãe [para a pesquisadora] – É que ele só vai no meu irmão nas férias, aí é só alegria, não tem vida real!

Pesquisadora – E na escola, tem outras famílias iguais à sua, com duas mães?

Jaspe – **Ah, acho que não. Ninguém nunca falou, acho que só com um pai e uma mãe mesmo** (Dados da pesquisa empírica).

Nesse momento, a resposta de Jaspe induz à conclusão do quanto “diversidade familiar” não é um tema trabalhado em nenhum nível em sua na escola, porque a criança sequer consegue imaginar outros tipos de família, quando diz “só com um pai e uma mãe mesmo”, sendo que as possibilidades são infinitas.

Aliás, nesse sentido, González (2023) nos lembra o quanto “família” é um tema pouco trabalhado nas escolas, e quando o é, geralmente ele ocorre em termos analíticos ou conceituais, (como nas “árvores genealógicas”), mas não em situações representativas ou vivenciais, o que é de suma importância para as crianças menores.

Quando pergunto “Do que você vai lembrar e o que quer esquecer quando crescer?”, a resposta vem de novo junto à da mãe:

Jaspe – Lembrar: que eu gosto de ir pra piscina e de fazer muita coisa legal! [risos]. E **lembrar que eu tive minha família**. Esquecer: **do tanto de tarefa pra fazer e de quando minha mãe briga comigo**.

Mãe [interfere]: **Quando ele tiver o filho dele, ele vai lembrar das brigas com a mãe dele pra brigar com o filho dele, né Jaspe?**

Jaspe – Eu não, não vou brigar com meu filho, eu vou conversar.

Mãe [interfere]: Pois é, e na hora que ele não escutar, igual quando eu digo assim: ‘Jaspe, desliga a televisão, desliga o videogame’ e ele não desligar.

Jaspe – Aí eu vou só por ele de castigo (Dados da pesquisa empírica).

Novamente, nesse ponto, ela reafirma o descontentamento com um aspecto excessivo da transmissão de conteúdo: “o tanto de tarefa pra fazer” e quando a mãe briga com ele, mesmo dizendo que a lembrança que ele quer que permaneça é a de

que “teve família”. Ou seja, gostaria de esquecer apenas a dimensão “brigona” da mãe.

Vale notar ainda – porque remete à teoria da transmissão vincular³⁹ – que a fala da mãe rememora a própria infância como uma repetição do ato de educar brigando, sugerindo a lembrança futura de sua relação com Jaspe como uma repetição inevitável que ela mesma projeta, porque de alguma forma, não conseguiu fazer diferente da sua criação. E Jaspe **rebate e na mesma hora contradiz** a mãe: “*eu não, não vou brigar com meu filho, eu vou conversar*”, mostrando sua capacidade de agenciamento (negociação) naquela situação.

Foi interessante que na pergunta sobre o que lhe assustava, tanto na escola quanto em casa, ele ficou bastante reflexivo e as respostas foram respectivamente: “nada” e “não sei”. Porém, quando perguntado sobre o que lhe irritava, a mãe interveio de novo:

Mãe – **lxi, nada!**

Jaspe – **Não, tem sim, irrita sim!** Minha mãe aqui, **quando grita comigo:** ‘Jaspe, esfrega a calçada rápido!’.

Jaspe – Na escola, **eu que irrito, mas na verdade não me irrita nada.** Eu gosto da escola (Dados da pesquisa empírica).

Interessante como aqui Jaspe confronta a mãe, a contradizendo, ou seja, não se sujeitando diante de uma pretensa verdade colocada por ela; na realidade, negando a resposta da mãe. Agrega, ainda, a responsabilidade da mãe na resposta. Aqui fica evidente como ele reivindica seu poder de agência no sentido de exigir seu direito em responder sobre algo que toca sua subjetividade, o que é reiterado na expressão “*não, tem sim, irrita sim!*”, com forte ênfase e tom de protesto.

Ao mesmo tempo, vemos uma contradição em relação à escola, porque ao mesmo tempo em que afirma que gosta da escola e que “nada o irrita”, traz a responsabilidade da irritação para si mesmo: “*na escola, eu que irrito*”.

Perguntado se já tinha acontecido alguma coisa na escola por conta de ter duas mães, disse que não, “que nunca tinha acontecido nada não”. Mas sua mãe recorda que um dia um menino riu dele porque ele tinha duas mães e conta que sua reação foi rir e “curtir”:

³⁹ No capítulo 2, aborda-se essa teoria da Psicologia com os respectivos desdobramentos e implicações para o campo.

Mãe – O Jaspe riu. Ele é muito engraçado, respondeu assim: **‘eu tenho mesmo, duas mães lindas e eu amo elas. E a mãe fulana ainda é careca’**. Graças a Deus se fizer *bullying* com o Jaspe, ele vai rir na sua cara, porque a autoestima dele é lá em cima, é tabela 10! [*ênfase*] (Dados da pesquisa empírica).

A mãe não considerou, nesse caso, que o riso poderia ser uma estratégia da criança para lidar com o desconforto de uma chacota. Lembra que sua “autoestima é lá em cima” e reafirma que o riso demonstra que o *bullying* não atingiu seu propósito. Contudo, o esquecimento – que é mais comum do que pensamos⁴⁰ – pode sinalizar o contrário: uma dificuldade ou incapacidade de trazer outro sentido para experiência e reelaborá-la, que é exatamente o fato gerador do trauma.

Já estávamos terminando a proposta 1 e chegou um ponto em que percebi que Jaspe já não se mostrava mais tão interessado e envolvido. Nesse momento, a mãe ajudou a confirmar a minha percepção, intervindo no diálogo: “ele não quer mais falar com você não, já deu viu, já tá sem saco!”.

Quando a mãe se antecipou a mim para dizer, em outras palavras, “você está dispensado”, percebi o quanto esse lugar do respeito à autoridade e à hierarquia da adulta era forte nessa família, porque, por mais que eu tenha dito que ele podia pedir para encerrar a qualquer momento, se estivesse achando chato ou não quisesse mais responder, ele não conseguiu dizer isso antes da mãe ou de mim. Nesse lugar, ele se sujeitava.

Mas ele não escondeu o alívio quando me despedi dele. E ao mesmo tempo, demonstrou empolgação e felicidade por saber que a irmã também ia participar, ao me perguntar:

Jaspe: Agora você quer falar com a Turquesa?

Pesquisadora – Quero, se ela também quiser falar comigo...

Mãe [*intervém*] – Quer! Tá até se arrumando aqui pra falar com você (Dados da pesquisa empírica).

Antes de nos despedirmos, perguntei novamente se o desenho “estava de pé”. E ele sorriu e balançou a cabeça afirmativamente. Ele ainda não sabia a essa altura – nem eu – que não conseguiríamos mais nos encontrar. Mas fez questão de fazer o produto final, pedindo para sua mãe me enviar mesmo sem que tivéssemos nos encontrado de novo. Foi interessante que eu o havia deixado livre para fazer como

⁴⁰ Hernández e Uziel (2014) citam alguns casos em que as crianças também diziam não se lembrar de ter passado por situações de *bullying* homofóbico, mesmo já tendo passado.

quisesse, e ao contrário de Safira, não ficou com dúvidas nem fez mais perguntas. Foi lá e simplesmente desenhou o “momento que mais tinha gostado de participar”, que segundo ele foi quando a mãe apresentou toda sua família para mim. Sua mãe, então, me enviou uma mensagem dizendo:

Eu ia *scanear* o desenho para te mandar, mas ele disse: **‘não mãe, quero a foto do meu desenho comigo, pra mostrar que eu que fiz!’**
(Dados da pesquisa empírica).

Mais uma vez Jaspe mostrou que é capaz de não se assujeitar-se e transformar a realidade sugerida por uma adulta, ainda que essa adulta fosse a própria mãe. Ainda que não tivéssemos concluído a segunda proposta, o primeiro encontro foi suficiente para motivá-lo a desenhar, visto que foi ele quem pediu para a mãe entrar em contato comigo e enviar o desenho, todo orgulhoso:

Figura 45 – Produto final de Jaspe: “minha família do meu coração”



Fonte: Arquivo da família (enviado via *Whatsapp*).

3.1.3 “Se eu pudesse ter um superpoder escolheria o teletransporte, pra pensar e estar onde eu quisesse”

Quando Turquesa apareceu diante da câmera, estava super tímida e pude sentir sua ansiedade. Percebi que ela tinha se maquiado, e elogiei como estava bonita. Ela sorriu, tímida. Então fui quebrando o gelo para iniciar a conversa:

Pesquisadora: O Jaspe falou que ele é artista, que ele gosta de desenhar, da aula de Artes e você, do que mais gosta?

Mãe [*intervém ao fundo* – Maquiar!]

Turquesa: Quando eu não tenho nada pra fazer eu gosto de desenhar [*tímida*].

Pesquisadora: Então em algum momento aqui você topa fazer um desenho da sua família?

Turquesa: Topo, aham [*sem muita certeza*].

Pesquisadora: Pode ser mesmo? Do jeito que você preferir... porque eu pergunto, tem criança que gosta mais de escrever poemas, ler histórias. Você é mais pro desenho mesmo?

Turquesa: Aham [*riso tímido*].

Pesquisadora: Então vamos começar colocando uma regra que eu até falei também pro Jaspe: qualquer coisa que você quiser perguntar agora ou no final, você pode perguntar a qualquer hora, tá? Porque as vezes só o adulto fala e a criança só responde... E às vezes fica chato. Então aqui podemos fazer diferente... certo?

Turquesa: Certo (Dados da pesquisa empírica).

Turquesa, ao contrário do seu irmão, conhecia o filme do “Alladin”, e foi mais fácil nesse sentido, de apenas seguir o roteiro e não ter que improvisar. Repeti que quando ela não quisesse mais brincar ou se estivesse achando chato, era só falar que encerrávamos. Comecei perguntando sobre o superpoder que escolheria em casa e na escola e, para minha surpresa, a resposta veio parecidíssima com a do irmão e a de Safira:

Turquesa – Um super poder então [*silêncio*]. É... [*reflexiva*] escolheria o **teletransporte**, pra pensar e estar no lugar que eu quisesse. [...] E na escola meu superpoder ia ser **colocar os alunos na linha**, eu passaria um monte de coisa no quadro pra eles copiarem e ficar todo mundo estudando. E se questionar, ia ser pior ainda, ia chamar a diretora (Dados da pesquisa empírica).

Percebe-se o quanto o superpoder que ela escolhe em casa está ligada à dificuldade do mundo relacional e à adaptação ao ambiente familiar, talvez pela dificuldade de negociação de seu espaço, uma vez que ela demonstra um desejo de estar onde quisesse apenas com a força do pensamento.

O superpoder da escola, por outro lado, sinaliza a repetição da postura coercitiva e autoritária adulta, no qual se evidencia seu assujeitamento, quando ela, além de não questionar essa forma de educação não democrática, diz “que ia colocar todo mundo na linha” e “chamar a diretora”. Nesse sentido, Einseberg (1999) nos lembra o quanto adultas de referência, seja em casa ou na escola, tornam-se espelhos.

Chamou-me atenção o fato de que, para duas perguntas muito simbólicas, Turquesa deu como resposta o silêncio. Eram sobre os seus problemas hoje e no futuro e o que a assustava. Mas fez questão de frisar o que a deixava feliz: “Eu não sei do que eu tenho medo, não. Mas o que me deixa mais feliz é quando a família tá toda junta”.

O fato de Turquesa “paralisar” nas perguntas sobre o que é problemático e assustador em sua vida é muito simbólico. O silêncio como resposta diz muito, pois toca no pavor do indizível, do impensável, do imemorável. Talvez o silêncio aqui – e o fato de o irmão não ter respondido também o que o assustava – seja a única possibilidade de não entrarem em contato com medos que assombraram suas vidas quando eram muito pequenos, funcionando como um mecanismo de proteção e defesa intrapsíquico.

Por outro lado, vemos como a menção à família se refere à sua imagem interna de felicidade, seu porto seguro; o lugar onde, aconteça o que acontecer, ela está protegida e não há nada a temer. É mais do que uma negação do medo: se aproxima mais de um lugar de conformação. Ainda que ela desconfie que esses medos existem, não há por que se pensar ou se preocupar com eles: a figura da família está ali como redentora, para “salvá-la”. Nesse sentido, com as devidas proporções, sua percepção sobre sua família é muito parecida com a de Safira.

Essa imagem é tão forte que, contraditoriamente, até mesmo quando ela se mostra incomodada com a atitude da mãe de intervir na conversa, ela não é capaz de contrariá-la ou contradizê-la, assujeitando-se e conformando-se de que ela não é capaz de se defender sozinha de uma eventual discriminação, como no diálogo que segue:

Pesquisadora – Você tem muitos amigos na escola?

Turquesa – Tenho.

Pesquisadora – E ninguém pergunta nada, nem toca no assunto?

Turquesa – Não.

Pesquisadora – Mas também sua mãe já foi na escola né, todo mundo já conhece ela... E você acha que ela é uma mãe super protetora ou ela fala assim: ‘Turquesa, vai pro mundo, minha filha, mamãe confia que você sabe se defender!’

[*Silêncio, olha pra mãe desconfiada e não responde*].

Pesquisadora [*percebendo que ela não entendeu*] – Ou é aquela mãe coruja, que não tira o olho da filha...

Turquesa [*risos*] – É assim, é essa mãe coruja mesmo!

Mãe [*interfere ao fundo*] – Se alguém falar alguma coisa eu mato eles tudo! Você acha ruim se a mãe for na escola brigar?

Turquesa – Não [*sem muita certeza*] (Dados da pesquisa empírica).

É perceptível pelas respostas de Turquesa o quanto, para ela, a confiança em sua capacidade de se defender, trata-se de algo que aparece completamente em segundo plano, pois o fato de ter encontrado o pertencimento em um lar é algo tão maior, tão redentor, que todo o resto parece se tornar menor ou simplesmente é esquecido. Isso fica muito evidente também na fala do irmão Jaspe, que afirma que o que nunca vai esquecer é que teve uma família, enquanto Turquesa menciona o primeiro dia que a mãe foi pegá-la.

Ao dizer que nunca havia passado por nada de *bullying* na escola, já que a tratavam “normal”, Turquesa se contradiz. Logo abaixo, quando pergunto sobre o que ela gostaria de esquecer, a resposta vem na ponta da língua:

O que eu queria esquecer é as críticas que o povo da minha escola fazia das minhas mães... falando que não é normal. Os invejosos né? (Dados da pesquisa empírica).

Em algum momento do diálogo, eu trago algo que a mãe tinha dito, para ver se ela lembrava e conseguia “desfazer” a confusão:

Pesquisadora – Sua mãe comentou comigo que uma vez um colega ficou falando que sua mãe era sapatão, como foi pra você? Você lembra?

Turquesa – Eu não lembro não... [*com vergonha*].

Pesquisadora – Você era pequenininha?

Turquesa – Aham...

Pesquisadora – E hoje, se acontecesse isso de novo, qual você acha que ia ser sua reação?

Turquesa – Ah, assim, eu não me importo não, pra mim é uma família normal...

Pesquisadora – Ah sim, mas eu digo se algum colega ficasse rindo, curtindo com a sua cara por isso?

[*Pensativa, reticente. Não responde*].

Mãe [*interfere ao fundo*] – Mandava ele tomar na bunda!

Turquesa – Não... assim... [*ainda reticente*], eu não falaria nada, só que assim... [*10 segundos de silêncio olhando pra mãe*]. Eu me defenderia, só que... [*pausa*] não de um jeito sem educação.

Pesquisadora – Ah sim, você ia tentar falar educadamente... Você acha que tem a ver com o preconceito dos pais desses colegas que fazem isso?

Turquesa – Ah, eu acho [*sacudindo a cabeça afirmativamente*]. **Eu acho que não é a própria criança que pensa isso, os pais é que faz a cabeça dela** (Dados da pesquisa empírica).

É interessante como a garota incorre em contradição possivelmente para não ter que lidar com mais uma dor: a do preconceito. Ao mesmo tempo, parece encontrar um “consolo” e esperar uma confirmação (validação adulta) – no caso, da pesquisadora –, ao reverter a questão apontando o problema como dos outros, já que seriam “invejosos”. É uma forma legítima que ela encontra para negociar/negar essa dor.

A parte mais surpreendente, considerando seu desconforto que me levou a não insistir na dinâmica, foi que, ao final do primeiro encontro, quando perguntei se ela tinha alguma dúvida ou queria dizer alguma outra coisa que eu não tinha perguntado, ela se abriu comigo sobre algo que não tinha nada a ver diretamente com o tema trabalhado:

Sabe o quê que é? É que na verdade tá acontecendo uma coisa na escola... eu sexta-feira fui fazer as equações e não consegui fazer nem uma conta de matemática! [*ênfase e frustração*]. Eu falei assim pra minha mãe: ‘eu vou estudar bastante, eu vou me esforçar ainda mais, **pra poder arrumar um trabalho e alcançar o que eu quero alcançar**’. (Dados da pesquisa empírica).

Nesse momento, ficou bem evidente as implicações de uma escola e um modelo de educação baseados prioritariamente na transmissão de saberes, onde mesmo depois de fazermos uma brincadeira de quase 40 minutos sobre sociabilidades e imaginação, o que ainda preocupa a garota é algo relacionado exclusivamente à expectativa da vida adulta, de poder se sentir pronta, para “poder arrumar um trabalho e alcançar o que quer alcançar”.

Não conseguimos marcar um próximo encontro para a realização da *Proposta 2* com nenhuma das duas crianças, porque a ideia para o segundo encontro era nos conhecermos presencialmente para aprofundar os vínculos, e eu iria até a cidade da família. Infelizmente, não conseguimos ajustar as agendas e quando a família vinha a Goiânia, era para algum passeio ou evento específico e não “sobrava tempo”,

segundo a mãe. *Online* também não conseguimos marcar de novo, pois em algum momento a mãe parou de responder as mensagens.

A ideia para esse segundo encontro era presentear Jaspe com o livro “O grande livro das famílias”, e Turquesa com “Emocionário”. Comentei com a mãe que pensei que estes dois livros poderiam ser ótimos para o engajamento delas e tocá-las em lugares muito particulares. Mas percebi que ela não gostou muito da ideia.

Disse que não tinha por que dar presente e tratar os filhos diferente, já que eram crianças normais. Expliquei a real intenção - que era ampliar o repertório em temas que havia percebido uma entrada de ambas - mas não fui capaz de convencê-la. Ela não chegou a dispensar o encontro objetivamente, já que em nenhum momento disse que não seguiria com os encontros, mas imagino que esse tenha sido o motivo da desistência.

Antes de “encerrar” o campo, contudo, não pude deixar de fazer um paralelo entre Turquesa e Safira, considerando que foram as duas meninas participantes desse campo empírico, pelas diferenças notáveis entre elas, incluindo a maneira de se comunicarem, o apoio e o incentivo das mães à sua participação, a autoconfiança e a autoestima. Já que Safira se mostra bem desenvolvida em todos esses atributos, ao passo que Turquesa apresenta dificuldades marcantes em todos eles.

É perceptível que a própria trajetória de vida e os repertórios socioculturais de ambas são muito distintos, e somados às interseccionalidades relativas ao estilo de educação, ao tipo de filiação, lugar de moradia e classe (também inseparáveis), suportadas por ambas as famílias, mesmo se tratando das particularidades do recorte de gênero, as experiências e formas de educação são muito distintas, o que evidencia ainda mais como as formas de viver as parentalidades são distintas.

A educação de Safira, se consideramos os “lugares de gênero”, está mais próxima de uma educação que o senso comum aproximaria de uma educação dada aos meninos e, portanto, libertadora, transgressora e subversiva, muito mais próxima a noção de participação, com muitos espaços para deliberar e opinar sobre questões que lhe tocam e lhe dizem respeito.

Já a educação de Turquesa – e não só dela, também de Jaspe, já que a mãe, nesse caso, não parece fazer distinções de gênero quanto ao modo de educar – se aproxima mais da dimensão da proteção, que se relaciona, no senso comum, à uma educação dita “feminina”, com poucos espaços para ação autônoma, sendo a mãe a protagonista das resoluções importantes no que toca às crianças.

Eu realmente pensei que Turquesa enviaria o desenho, mas talvez não pôde, porque precisou estudar muito matemática. Quanto a Jaspe, não tinha certeza que ele enviaria, estava mais inclinada a pensar que não. Mas no caso dessa família, novamente, precisei lembrar do início do percurso metodológico, voltar naquela fase de medos e incertezas do campo, e que para mim não tem tradução melhor do que aquela dada pelo menino Jesse, protagonista do filme “Sempre em frente” (2021): “Tudo que você acha que vai acontecer, nunca acontece. Coisas que você nunca pensou, acontecem. Então, você precisa ir... Sempre em frente. Em frente, em frente, em frente...”.

Se não quisesse paralisar ou perder o que já tinha aprendido com as vozes e silêncios dessas crianças, precisava seguir em frente, agradecendo tudo que havia acontecido nesse campo e aprendendo a me conformar com o que não havia acontecido ou simplesmente acontecido de forma diferente ao esperado.

Intuitivamente, depois do primeiro encontro, eu havia feito uma espécie de “desenho-releitura” da foto de toda a família que a mãe havia me enviado. Lembro da alegria que me invadiu quando finalizei esse encontro tão inusitado e quando desenhei de forma tão espontânea e genuína, como aquela mãe e aquelas crianças me ensinaram que eu podia ser.

Um ano após esse encontro – momento em que analiso esses dados – olho para esse desenho e fico grata por tudo que foi e pelo que não foi; por como pude afetar e ser afetada, e principalmente pela lembrança daquele dia, que ficou eternizado num papel.

Figura 46 – A família de Jaspe e Turquesa



Fonte: Arquivo da autora (elaboração própria).

3.2 Outra vista de um ponto: a percepção das mães sobre o tema

Trazer o ponto de vista das mães, em contraponto e de maneira complementar às percepções das crianças sobre o tema trabalhado, não foi algo fácil, pois como o campo se deu de maneira muito fluida, fragmentada e particular em cada uma das famílias, não houve uma simetria esperada na forma e no conteúdo dos dados produzidos. Porém, pareceu-me importante que mesmo assim figurasse a outra vista do mesmo ponto: a percepção adulta da/na relação, confirmando a abordagem do marcador intergeracional.

3.2.1 A mãe de Jaspe e Turquesa

Para a mãe de Jaspe e Turquesa, lhe pareceu essencial dar ênfase à história de chegada das crianças (de modo oral) em uma só conversa longa, em extensão e profundidade. A adoção marcou e segue marcando muito sua relação com as crianças, sendo a questão da parentalidade lésbica, para todos os membros da família, um marcador secundário.

Chamou atenção também a não participação da outra mãe – com demonstração de papéis de gênero muito marcados, relacionado aos estereótipos, em que “o pai” fala e a “mãe” acata. De toda forma, é importante notar que, mesmo hoje, as mães lésbicas mais masculinizadas são acusadas dessa reprodução por serem filiadas a uma posição que seria a “naturalmente” ocupada pelo pai (homem cisgênero) no exercício de uma parentalidade heterocêntrica.

Contudo, Braga, Caetano e Ribeiro (2018) chamam atenção para a noção legítima que exercem de “masculinidade feminina”, que é também um lugar que essa mãe pode escolher ocupar. E nem por isso ela deixa de ser menos mãe, ainda que haja uma “hipervisibilidade” (Braga, Caetano, Ribeiro, 2018) e o potencial de sofrimento de lesbofobia seja maior. No caso específico dessa família, não devemos desprezar a inseparabilidade das intersecções (Crenshaw, 1985), já que se trata de uma mulher lésbica e preta no exercício de uma parentalidade interracial.

Ela optou por não responder o questionário *online* elaborado para as mães, mas, em nossas conversas, ela começou dizendo que era quem mais brigava e

“provia” a casa e que ser mãe sempre tinha sido um sonho para ela. Contou que quando conheceu a esposa, a primeira coisa que disse foi que “a única possibilidade de elas não ficarem juntas era se a companheira não quisesse ter filhos, porque seu sonho era adotar. E na outra semana ela já chegou com a papelada”, disse sorrindo. E então fez questão de contar a importância da chegada da filha mais velha, Lázuli, para a “liberalidade” da família. À época da entrevista, Lázuli tinha 19 anos:

Nós demos sorte porque criança acima de 3 anos não tem fila no abrigo, porque ninguém quer, é considerada criança idosa. Ela já tinha 11 anos, imagina, veio passar 10 dias conosco e nunca mais voltou. Ela que tirou a gente do armário e deixou a gente liberal assim (Dados da pesquisa empírica).

Essa fala da mãe reafirma o que tantos autores já afirmaram: a importância e a capacidade de influência que as filhas têm sobre as mães (Einsenberg, 1999; Albuquerque, 2018; Sarmento, 2018). Isso é ainda confirmado quando ela comenta que Turquesa também foi a responsável, nesse processo, por “tirá-las do armário” perante a escola, no dia das mães:

Ela fez a escola ver a gente de forma diferente. No dia das mães, ela quis que eles colocassem um coração com meu nome e o da outra mãe. Então **ela teve um papel importantíssimo, porque mesmo simbólico, a gente chegava lá e via um coração pra cada** [sorriso emocionado] (Dados da pesquisa empírica).

Quando perguntei se chamavam colegas das crianças para casa ou se as crianças eram chamadas para dormir na casa das colegas ou para eventos fora da escola, ela explicou:

A Turquesa hoje ela leva a vida de outra forma, como se não fosse duas mães. No aniversário dela de 12 anos, ela quis fazer uma festa e chamar 10 amigas. E ela veio me falar: ‘mãe, a mãe e o pai de fulana disseram que vão vir’. Aí eu falei pra [outra mãe]: ‘esse trem vai dar treta, esse povo não sabe que a gente é casal’. Aí chegou uma mulher toda chique, não sei o quê, e eu falei: ‘Prazer, sou mãe da Turquesa, e essa é minha companheira, mãe da Turquesa também’. **A mulher chega envergou o corpo pra trás.** E eu disse: ‘eu sabia que você não sabia!’. E a mulher responde: ‘Uai, minha filha não tinha falado nada não’. No que eu perguntei: ‘Mas você tem preconceito, alguma coisa contra? Porque meus filhos levam isso de uma forma tão natural, porque pra eles não importa mesmo’. Aí foi tranquilo, de boa, mas **nunca se aproximou de novo, nunca mais teve contato** [risos]. [...]

Muitas vezes a gente não convida porque eu não sei qual é a educação daquela criança. Então nosso círculo externo se resume a um casal de homens, compadres, padrinhos da Lázuli (Dados da pesquisa empírica).

Ela complementa dizendo que os padrinhos e madrinhas das crianças têm sobrinhos que são basicamente a rede de amigos dos filhos. A sociabilidade extraescolar com as amigas da escola, por essa questão, fica prejudicada, e a mãe reitera que “as maiores amigas são as primas mesmo”.

Assim, não é difícil entender porque as sociabilidades extraescolares e mesmo a rede de apoio da família ficam comprometidas, ainda mais quando não se conta com o apoio da escola e/ou da família origem, como o foi o caso das mães de Jaspe e Turquesa, cujas famílias só aceitaram as crianças algum tempo depois de sua chegada.

Apesar do jeito sincero e despachado, e de dizer naturalmente que gritava e tinha um modo normal de educar as crianças, foi curioso perceber o quanto a mãe não escondia nada e falava tudo abertamente para as crianças, consciente da importância do reconhecimento da participação delas em assuntos que lhes dizem respeito:

É muito fácil pro abrigo virar e dizer pra gente: ‘essa criança é seu perfil’. Mas eles nem querem saber se a gente é o perfil da criança, eles querem é se livrar das crianças; **a criança que tem que dizer, ela que tem que querer estar na nossa família.** Então, antes de dizer que queríamos adotá-la, perguntamos como era a família que ela imaginava: se era um pai e uma mãe, dois pais, duas mães... **e ela respondeu: ‘eu quero é uma família, nada disso importa pra mim’.** **E aí foi quando nós falamos pra ela: ‘se você quiser nós, nós queremos você!’** [*expressão de felicidade*].

[...]

Eu participo de um grupo no Instagram só pra detonar o povo [*risos*]. Porque o povo põe lá: ‘o que você achou de adotar uma criança?’ E eu respondo: **meu filho, essa pergunta você tem que fazer é pra criança! O que ela achou de ser adotada**’ [*ênfase*] (Dados da pesquisa empírica).

Ao mesmo tempo, as falas evidenciam a contradição na postura excessivamente protetiva – nesse caso duplamente justificada pelas inúmeras violências que marcam suas trajetórias de vida e pela lesbofobia reinante na sociedade. Quando perguntada como protegia as crianças, a resposta foi: “A gente

tem um combinado: ‘tudo que acontecer vocês têm que contar pras mães’, **porque só elas podem defender vocês**” [ênfase].

O peso que o tom defensivo do uso da expressão “só elas” denota, sinaliza uma ausência de uma rede de outras pessoas adultas com as quais elas e as crianças podem verdadeiramente contar. Neste caso, infere-se que a escola não é considerada aliada; sequer é mencionada. De fato, só elas e essas crianças, nesse caso, sabem o que passaram.

Fiquei pensando o quanto a insegurança e o receio que sentia em ver suas filhas e seu filho sendo machucados depois de passarem por tantos sofrimentos, e de não conseguir controlar situações que nem sempre estão sob controle, levam a um estado de alerta e hipervigilância (Torres, 2023; Meyer, 2003; 2019) que pode ser danoso a longo prazo não só para essas crianças, mas também para essas mães. E quando elas não tiverem as mães por perto? Quem as protegerá? Elas se sentirão capazes de se defender sozinhas?

Nesse momento me lembro de Amaral, em seu podcast “Cartas de um Terapeuta”, dizendo o que, na verdade, a superproteção significa:

o que a superproteção faz é **construir a sensação em quem é superprotegido de impotência, de incapacidade, de impossibilidade de acesso à palavra. Então quando eu superprotejo, eu naturalmente estou silenciando**, porque quando eu permito que a pessoa vá pro mundo viver a própria vida, que ela experimente a vida, obviamente ela vai ter angústias, ela vai cair, vai levantar e vai colocar isso na palavra (Amaral, 2022, n.p.).

Porém, neste caso, sem considerar todo o contexto dessa família, seria simplista e até mesmo injusto analisar a superproteção apenas pela ótica do silenciamento. Até porque essas crianças e essa mãe já passaram por muitas angústias, caíram e levantaram muitas vezes, mas por diversos motivos ainda há muita coisa engasgada na palavra, como demonstram a linguagem gestual e oral de mãe e filhas, observadas na gravação da videochamada pela pesquisadora.

Obviamente, todas essas posturas estão também diretamente relacionadas à trajetória da mãe e das próprias crianças. Quando perguntada sobre a discriminação na escola, a mãe afirmou que as três crianças já tinham sofrido. Ainda que tenham recebido a mesma criação e tenham traumas e/ou vulnerabilidades muito semelhantes, cada criança é única e inclusive o comportamento e reação delas

perante o acontecimento foi bem diferente. Uma (Lázuli) teve reação de raiva (deu uma resposta dura); a outra (Turquesa) demonstrou tristeza e retração (chorou e se escondeu); e o outro (Jaspe) apresentou descaso aparente (riu e fez piada).

A Lázuli é doida que nem eu. O menino riu dela e falou que ela tinha duas mães. Então ela respondeu: **eu acho que você não tem nenhuma, porque se tivesse, não ia tá fazendo isso comigo.**

[...]

A Turquesa chorou. E eu fui querer saber quem era o menino e a mãe do menino, pra ensinar a educar o filho, **porque se o menino falou, é porque ele escutou a mãe falando, né? O menino falou e todo mundo riu, aí ela escondeu.** Mas chegou em casa e nos contou. Aí eu fui na escola... ixiii, menina de Deus! [*olhar enraivecida*]. A mãe nem aguentou e tirou o filho da escola. E eu dei um barraco, disse que se eu não falasse com essa mãe, eu ia na secretaria detonar a escola.

[...]

Já o Jaspe riu. Ele é muito engraçado, respondeu assim: **‘eu tenho mesmo, duas mães lindas e eu amo elas. E a mãe fulana ainda é careca’.** Graças a Deus se fizer *bullying* com o Jaspe, ele vai rir na sua cara, porque a autoestima é tabela 10 (Dados da pesquisa empírica).

A única coisa em comum entre as três crianças foi: nenhuma se lembrava do acontecido. Seria um tipo inconsciente de sujeição, conformação? Em que medida, dentro de si, precisaram assujeitar-se para esquecer? Ou então, em que medida o esquecimento ajudou a não se sentirem envergonhadas ou culpadas? São perguntas que merecem reflexão.

A história da família e a trajetória pessoal de Jaspe e Turquesa só confirmam como a interseccionalidade (entre gênero, raça, classe, tipo de filiação, lugar de moradia, capital social e cultural e, no caso delas, sobretudo trajetória de vida) são elementos-chave para se interpretar a realidade, pois da mesma forma que a percepção das crianças demonstra a parentalidade lésbica como um elemento secundário em suas vidas, o fato de terem sido adotadas e pertencerem a uma família, com todos os desafios e conquistas envolvidos, é muito mais evidenciado e centralizado pela mãe.

Mesmo quando as questões tocam em desafios, a escolha pela parentalidade lésbica parece ser apenas um *plus* para o casal interracial formado por duas mulheres com mais de 50 anos que ousam adotar três crianças no interior do estado de Goiás. Como bem lembra Crenshaw (1985), todas essas opressões tornam-se inseparáveis.

3.2.2 As Mães de Safira

A participação das mães de Safira foi bem diferente. A começar que as duas participaram em momentos diferentes. As conversas foram mais esparsas e não tão profundas, porém, mais contínuas e interativas, por diferentes meios (mensagem de *Whatsapp* e *Instagram*), além de intervenções pontuais nas dinâmicas realizadas com Safira.

Além disso, responderam ao questionário online disponibilizado e ficou evidente a importância da participação e diálogo entre as duas mães, inclusive porque compartilhavam suas angústias e preocupações com a pesquisadora.

No caso de Safira, foi interessante perceber como uma das mães, apesar de lembrar de dois episódios em que a filha havia sofrido a discriminação lesbofóbica – sendo um na escola e outro com a mãe da prima – nunca havia se dado conta de que a filha não era comumente chamada para sair. A pergunta do questionário sobre o tema acaba engatilhando a mãe e convidando-a olhar de frente para questão.

Quando emerge essa “constatação” – que foi como colocar o dedo em uma ferida anestesiada – a mãe me envia uma mensagem por áudio e compartilha sua dor, a que eu prontamente respondo: “sinto muito que vocês e Safira tenham que passar por isso”, e a lembro que não havia necessidade de responder o que não se sentia à vontade, para respeitar seus limites. Foi tão intensa a “descoberta”, que nesse momento ela desabafa com a esposa. E compartilha comigo esse *print*:

Figura 47 – *Print* da conversa entre as mães de Safira



Fonte: Arquivo da família (enviado via Whatsapp).

Sem dúvida, o constante diálogo entre as mães possibilitou o aprofundamento de questões que apareciam de forma superficial no questionário, como a pergunta que abordava “o que motivou a conversar com a filha sobre o assunto da homoparentalidade”, no que a resposta veio prontamente: “o fato de com 4 anos estranharem o fato de ela ter duas mães”. Assim como a forma mais eficaz de proteção citada foi o diálogo: “Eu crio meus filhos para escutar a minha versão sobre os fatos em primeira mão”.

Certamente, o diálogo sincero desde pequenininha sobre o divórcio e o casamento homoafetivo, com o posterior nascimento dos gêmeos enquanto filhos das duas mães (gerando uma nova configuração familiar), impulsionou a necessidade da conversa. Nesse caso, as mães sempre prezaram pelo diálogo, o que ficou bastante evidenciado positivamente nas posturas de confiança e autoestima de Safira em relação às mães e ao descrever a família como seu grande porto seguro.

Por outro lado, a escola nunca foi esse porto seguro para ela, visto que, quando sofreu a discriminação lesbofóbica, a própria mãe lembra que **“apesar da professora ter elogiado a reação de Safira, não sei se foi feito mais alguma coisa”**.

Esse fato me lembrou muito as “invisibilidades convenientes”, categoria criada por Baranoski (2017) para denominar os discursos politicamente corretos esvaziados de sentido: fala-se o que a mãe (ou pesquisadora) gostaria de ouvir, mas continua-se deixando a situação invisível, por meio do silenciamento e da omissão. Do ponto de vista da ação, não se faz nada para impedir que aquele problema ou conduta volte a se repetir, ou ainda, torna-se cúmplice dela. Para a criança que sofreu a situação, resta a insegurança e a incerteza de que pode acontecer de novo, felizmente com as consequências minimizadas por conta do diálogo sempre preventivo em casa (González, 2023).

Interessante notar que a mãe diz que gostaria de ter uma relação de “naturalidade” com a escola das filhas, “e que propusessem mais a inclusão e outras formas de amor”. Quando perguntada sobre os desafios enfrentados por lá e também sobre como é a visibilidade ou invisibilidade da família, fala que é tudo tranquilo, que não há nenhum problema. Aqui parece haver um desejo muito forte pela “normalidade”, obviamente legítimo considerando os desafios de se ocupar um lugar *outsider*.

Nesse ponto, essa ambivalência é muito semelhante à demonstrada por Safira, que diz estar “tranquila na escola, já que todas as amigas já sabem sobre sua família e o assunto não é novo pra ninguém”, mas ao mesmo tempo, lembra “do cansaço que fica essa coisa repetitiva em sua mente”, sinalizando a dificuldade desse lugar dissidente/*outsider* (Elias; Scotson, 2000; Becker, 2008).

Por outro lado, no tocante à relação com outras professoras, crianças e adultas sobre a questão homoparental, a mãe de Safira diz “não ter buscado saber”. Porém, no ponto das sociabilidades extraescolares, as mães constataam que

[...] sempre convidamos os coleguinhos e geralmente se fazem presentes. Mas **a cada dia percebemos que eles não têm sido convidados para os eventos citados** (Dados da pesquisa empírica).

Para as mães da garota, a alteridade e a capacidade de enfrentamento da homofobia e lesbofobia por parte das crianças

[...] depende muito da criação que as crianças têm. Crianças e crianças. As nossas tem respondido de acordo com a realidade que vivem. **Respondem conforme suas vivências e também aprendem com as vivências de outras crianças.** [...] É muito pesado uma criança sofrer homofobia, por isso tanto diálogo em casa (Dados da pesquisa empírica).

A mãe de Jaspe e Turquesa respondeu no mesmo sentido, afirmando que “muitas vezes não convida porque não sabe qual a educação daquela criança”. Porém, nesse ponto, vemos também como esse pensamento converge com a resposta de Safira, quando afirma que é “muito mais sobre os adultos do que sobre as crianças”. E no tocante a “aprenderem também com a vivência de outras crianças”, vemos a importância da assimilação e validação dos pares no processo, que passa primeiro pelas referências parentais em casa, como lembra Einsenberg (1999).

Quando comentam a questão das datas comemorativas, as mães de Safira ressaltam que, mesmo que na escola da filha já seja celebrado o Dia da Família no lugar de “Dia dos Pais” e “Dia das Mães”, há ainda um silenciamento relacionado à rigidez das pessoas autorizadas a ocupar esses dois papéis:

No dia da família é discutido várias configurações, mas **esquecem quando discutem somente o papel do pai e da mãe** no sentido de: **tais rótulos sociais só podem estar ligados a determinada pessoa.** (Dados da pesquisa empírica).

Nesse sentido, o que adianta “desconstruir” essas datas se os rótulos ainda seguem impregnados nas denominações de família? Por isso, conforme lembra Sarmiento (2018), a escola deve estar a par de todas as questões e especificidades em relação à educação/acompanhamento das crianças, para não cometer injustiças com elas e suas famílias.

Com essas reflexões, finaliza-se a contribuição das duas famílias constituintes desse campo empírico, para adentrarmos então o próximo capítulo, que se debruça na outra fonte de produção de dados da triangulação: a pesquisa digital, que reorienta nosso olhar para questões envolvendo mais especificamente as relações intra/intergeracionais, com inquietações e categorias complementares que ampliam nosso horizonte, por não terem sido abordadas nesse campo.

4 AS RELAÇÕES INTER- E INTRAGERACIONAIS NA PESQUISA DIGITAL

O presente capítulo trata da análise de um outro pilar da triangulação para produção dos dados: a pesquisa digital. Tem por objetivos analisar as categorias que emergem da relação intra/intergeracional a partir dos conteúdos postados em duas páginas da rede social *Instagram*, onde se constituiu esse campo digital.

Seguindo uma tendência de estudos digitais na educação e a ampliação das abordagens sobre dupla maternidade nas mídias, Aymone e Lopes (2024) nos lembram que esse movimento começa ainda na década de 1970 e passa por 3 ondas. Na última “onda”, que se inicia em meados da década de 1990, “passou-se a examinar o funcionamento e a dinâmica familiar de mulheres que concebem seus filhos nas próprias relações do mesmo sexo”, e, desde então, sobretudo a partir de 2000, a “centralidade das tecnologias digitais na sociedade também exerce efeitos sobre a produção dessas narrativas autocentradas (Aymone; Lopes, 2024, n.p.).

Para as autoras, “acompanhando o movimento contemporâneo de globalização e digitalização da sociedade, o contar a si mesmo assume características próprias do espaço digital”. E ao se dedicarem a essas narrativas, “os sujeitos afirmam modos alternativos de inscrição no mundo, deflagrando novas formas de compreenderem a si mesmos e construir realidade” (Aymone; Lopes, 2024, n.p.).

É preciso lembrar que, além das vantagens mencionadas pelas autoras sobre as possibilidades de contar e reafirmar sua história por meio de narrativas, as tecnologias digitais permitem uma pulverização muito grande da possibilidade de identificação com outras famílias, que podem se ver refletidas e nelas encontrarem respaldo e reconhecimento.

Assim, como bem pontuam Aymone e Lopes (2024), um “duplo movimento de intersubjetividade” acontece, já que as influenciadoras digitais tomam para si um papel de referência e acabam assumindo uma responsabilidade pela conscientização, informação e ajuda de outras famílias, ao mesmo tempo em que encontram também um lugar seguro para aprender e trocar.

No caso desta pesquisa, os recortes dizem respeito às relações inter e intrageracionais, nas quais o foco se dá nas crianças e em questões envolvendo as identificações, trocas e aprendizados em sociabilidades na escola e na sociedade.

Para tanto, o capítulo está dividido em duas partes: 1) apresentação das duas páginas escolhidas e as categorias que delas emergiram; 2) as análises dos

conteúdos propriamente ditos, divididos pela abordagem “intra” e “inter” geracional da postagem e de cada página analisada.

A categoria “intrageracional” – referente à análise de conteúdo que toca na relação entre pares – contudo, aparece apenas em uma das páginas, sendo majoritária a análise “intergeracional”, tocante à troca entre adultas e crianças.

4.1 Apresentação do campo digital

O campo digital foi composto, após o mapeamento de prováveis páginas, por uma seleção de dois perfis da rede social *Instagram*: @marcelatiboni e @frasesdecrianças. Os critérios de escolha foram os seguintes:

- 1) **@marcelatiboni**: a) Frequência das postagens; b) grande interação e engajamento que geram debates entre seguidoras; c) relevância e pertinência temática *particular* das discussões inter/intrageracionais da maternidade lésbica em relação à escola;
- 2) **@frasesdecrianças**: a) Frequência das postagens; b) relevância e pertinência no debate *universal* sobre o adultocentrismo que marca a infância de *todas* as crianças, não somente das filhas de famílias lésbicas; c) abordagem intergeracional; d) possibilidade de seleção de postagens envolvendo recorte sobre o olhar das crianças sobre gênero, conjugalidades dissidentes e cruzamento com orientação sexual.

A seleção de postagens nas duas redes foi feita entre janeiro de 2023 a maio de 2024. A primeira categorização foi feita a partir da classificação e separação entre as postagens que tocavam nas relações intergeracionais (quando o conteúdo se centra na relação entre adulta e criança) e nas relações intrageracionais (quando o foco é na relação entre pares).

Após análise comparativa de conteúdo, chegamos às recorrências temáticas dos relatos que fizeram emergir as categorias do campo digital, a partir da visão relacional das crianças. Foram elas:

- **Naturalização**⁴¹ em duas vertentes: a) ora demonstrando plena aceitação, curiosidade e interesse pelo novo; b) ora deslocando (tirando o foco

⁴¹ Ressalte-se que “naturalização”, aqui e na análise 2, é tomada no sentido do que é “ordinário”, “natural”; não no sentido que pode ser evocado de “banalização”.

ao quebrar a expectativa de desdobramento do tema) de uma preocupação que, em seu cerne, emerge exclusivamente como sendo da adulta;

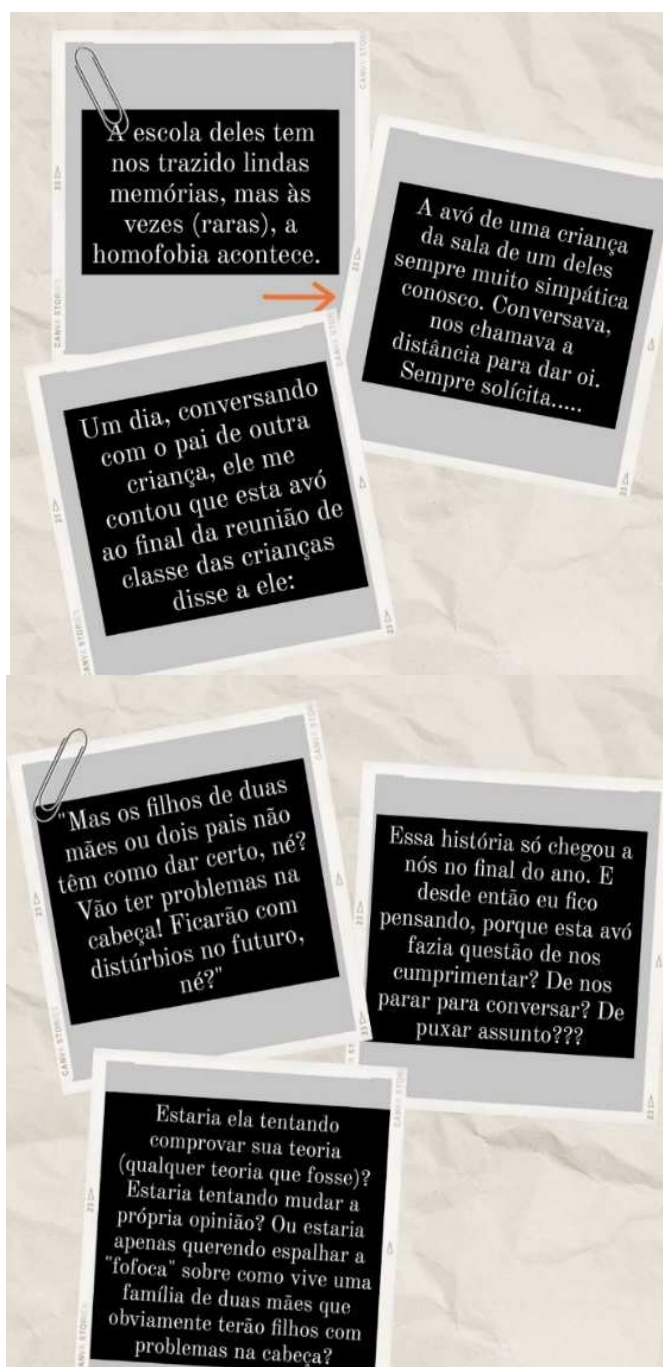
- **Criação de novos sentidos pela “reprodução interpretativa”⁴²** de conceitos criados ou pré-concebidos pelas adultas (Corsaro, 2011);
- **Capacidade prefigurativa evidenciada como postura geracional da infância** (Qvortrup, 2010): disposição para ensinar às adultas a partir das suas próprias vivências e novos pontos de vista.

4.1.1 Análise de dados 1: o perfil @marcelatiboni

⁴² O **conceito de reprodução interpretativa**, cunhado por Corsaro (2011), está calcado no fato de que as crianças reinterpretem as vivências do mundo adulto ao produzirem e participarem de suas culturas de pares (entre) pares e com as adultas. Para Corsaro, “[...] socialização não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução”. Nesta perspectiva “[...] é fundamental o reconhecimento do coletivo: o modo como as crianças negociam, compartilham e produzem cultura com os adultos e com seus pares”. (Müller; Carvalho, 2019, p. 47). Contudo, trata-se de uma dinâmica complexa – cuja explicação extrapolaria essa nota de rodapé, mas, em linhas gerais, pressupõe dois elementos-chave: a linguagem e as rotinas culturais. Como aspecto central, segundo Müller e Carvalho (2019, p. 47), “[...] a linguagem se configura de duas formas: primeiro, como um sistema simbólico que codifica a estrutura cultural, social e local; segundo, como um instrumento para criar e manter realidades psicológicas e sociais. Já a participação em rotinas culturais integra as noções de cultura de pares e reprodução interpretativa”. Neste sentido, o foco de observação e análise de Corsaro volta-se para as rotinas, e não para os indivíduos ou para a internalização individual de conhecimentos e habilidades. É por meio da produção coletiva e da participação em rotinas que o pertencimento da criança é fortalecido, tanto em relação a suas culturas de pares quanto ao mundo adulto. Inclusive, “[...] se desenvolvem como resultado das tentativas das crianças para dar sentido ao mundo adulto e resistir a ele. [...] Nesta perspectiva, as atividades das crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas são tão importantes quanto suas interações com adultos, e afetam as rotinas na família e em outros contextos culturais”. (Müller; Carvalho, 2019, p. 47-8).

Para a análise da primeira página, duas postagens chamaram atenção porque tocam em dois assuntos que podem não afetar diretamente, mas poderiam afetar indiretamente a subjetividade das crianças: a) uma eventual discriminação lesbofóbica manifestada em uma relação entre adultos; b) a exposição virtual das crianças e a importância de seu conhecimento/assentimento sobre isso. As duas postagens são de @marcelatiboni:

Figura 48 – A avó (possivelmente) homofóbica no armário



Fonte: Montagem própria a partir de conteúdo disponível em:
<https://www.instagram.com/p/C2ZwtVWudCY/?igsh=MXgxbzAwNDQ4NWRvOA%253D%253D>.
Acesso em: 28 jun. 2024.

Figura 49 – Sobre a exposição da família



Fonte: Montagem própria a partir de conteúdo disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2H9TNjrNJE/?igsh=MTUzNjJmOTI3ajg0cQ%253D%253D>. Acesso em: 28 jun. 2024.

As duas postagens nos convidam a refletir sobre a importância da alteridade nas relações, seja elas entre adultas, ou entre adultas e crianças. E alteridade é a disposição para empatizar com aquela radicalmente diferente (para não dizer o oposto) de mim. Trata-se de um ensinamento prático às crianças, pois não há dificuldade alguma em se ter alteridade por uma igual; o aprendizado se dá quando ela é praticada com uma pessoa diferente.

Na primeira postagem, mesmo seguramente chateada e surpresa com a atitude e o comentário inesperados da mencionada avó – aparentemente aberta e solícita –, Marcela cogita que ela poderia também “estar tentando mudar a própria opinião”, o que aponta para uma visão necessária de que nem sempre há que se interpretar as coisas de maneira fatalista, de modo enviesado, pois ainda que na maioria das vezes, comentários ou atitudes preconceituosos signifiquem deliberadamente homofobia, nem sempre o é.

Nesse lugar, a escola tem novamente um papel fundamental a realizar, começando pelas professoras, para então se estender de forma naturalizada a toda comunidade escolar. Inclusive um comentário como esse poderia muito bem ter sido feito por uma professora sem formação ou entendimento sobre o assunto, como demonstrado no mapeamento de falas de professoras nos trabalhos que apareceram no estado de conhecimento (Silva, 2012; Oliveira, 2016; Baranoski, 2017).

É verdade que, muitas vezes, a falta de conhecimento e/ou formação pode ser decorrente de desinteresse, questões religiosas, fortes crenças morais ou mesmo por escolha deliberada em não se abrir para conhecer/aprender e debater essas questões, funcionando mais como uma justificativa para “mascarar” a lesbofobia. Mas nem sempre. E não reconhecer isso pode ser o primeiro passo para se repetir a violência que muitas vezes se sofre.

Na segunda postagem, a preocupação da mãe em contar sobre o seu trabalho de “mostrar fotos da família no Instagram porque tem pessoas que nunca viram uma família com duas mães” evidencia o respeito pela subjetividade do filho, no sentido mais profundo de uma relação baseada na transparência do diálogo, para que ele entenda o sentido da importância não apenas monetária deste trabalho, e possa inclusive se opor ou demonstrar seu desconforto, mesmo com seus 5 anos.

Esse não foi o caso, pois, depois de saber que suas fotos eram expostas no Instagram (e os motivos pelos quais eram expostas), juntamente com a surpresa pelo fato de “muitas pessoas não conhecerem uma família de duas mães”, Bê fez emergir a naturalização dos fatos, visto que ele, tirando o foco da preocupação inicial da mãe (que poderia envolver uma reação não esperada por parte do garoto) começa a imaginar o que faria com o dinheiro que a mãe diz estar ganhando e guardando para ele no futuro, protagonizando um corte abrupto em relação ao tema da conversa.

Ressalte-se que a família de Marcela é uma família de classe média alta, branca, com alto capital social e cultural e que vive em São Paulo (SP). Ela e sua esposa decidiram engravidar via fertilização *in vitro* e tiveram gêmeos (uma menina, Iolanda, e um menino, Bernardo). A família optou por matricular as crianças em uma escola pública da Zona Oeste (região de alto poder aquisitivo da cidade), com a qual se surpreenderam positivamente, tanto pela diversidade das crianças, quanto pela boa comunicação por parte da escola, além de diálogos e parceria positiva com a família, segundo Marcela. Vale ressaltar, no entanto, que as crianças quase perderam as vagas por conta do sistema de matrícula automatizado, que não aceitava Marcela como a segunda mãe no momento do ingresso das crianças na escola.

Ela afirma que as duas crianças foram super bem acolhidas e que a coordenação teve um papel importantíssimo ao manter a proximidade constante com a família, sobretudo no período de adaptação das crianças que são gêmeas e à época tinham 4 anos. Marcela lembra ainda que “entrou na assembleia da escola como ouvinte e saiu de lá como presidente da APM (Associação de Pais e Mestres),

conselheira fiscal e membra da Comissão de Mediação de Conflitos”, já ciente da importância de ocupar esses espaços na condição mãe com outra mãe.

A influenciadora afirma, em suas postagens, que experiências homofóbicas são raras na escola das crianças, onde não se usam termos excludentes como “pais” (pelo contrário, utilizam a nomenclatura ‘família/responsáveis’) e fazem até mesmo uso da linguagem neutra. Contudo, é recorrente nos comentários das seguidoras (tanto mães, quanto responsáveis e professoras) de que se trata de uma escola “acima da média” e que infelizmente ainda está longe de representar a maioria das escolas públicas brasileiras.

A importância dessas manifestações e interações com seguidoras de páginas virtuais se mostra também, segundo Aymone e Lopes (2024), para as “pessoas que ainda têm dúvidas ou ressalvas sobre famílias constituídas a partir de casais de mulheres”. Tanto que há várias seguidoras de São Paulo que, nos comentários das postagens, pedem o nome da escola como uma possibilidade de não mais passar por questões desafiadoras com as filhas.

Aliás, quando Marcela lançou o quadro de postagens “Escola e Diversidade – relatos de famílias”, em 16 de janeiro de 2023 – do qual todas as postagens selecionadas e analisadas fazem parte - e pediu que as famílias enviassem relatos contando como havia sido a busca e o ingresso das filhas na escola, os relatos em sua maioria foram desalentadores e expressões como “ansiosas”, “angustiadadas”, “perda de sono”, “medo de pais homofóbicos”, “medo das filhas sofrerem”; “medo de formulários”; “foi uma luta”, “difícil se sentir à vontade na escola”, foram algumas das que apareceram com repetição nos comentários.

As postagens selecionadas abaixo, portanto, evidenciam a presença da primeira categoria indicada no capítulo, em que a reação das crianças perante as adultas é de absoluta naturalização da parentalidade lésbica, demonstrada a partir da plena aceitação do fato ou da quebra de expectativa adulta em relação à sua reação.

Figura 50 – Grupo de Postagens 1



Fonte: Montagem própria. De cima para baixo, da esquerda para direita:
<https://www.instagram.com/p/CwSyL95uJQC/?igsh=MW91eXJ2M3RnMTk0OQ==>. Acesso em 08 jul. 2024.
<https://www.instagram.com/p/CvNsfCRvpKa/?igsh=dm9uZDM1eWpjbXRz>. Acesso em 08 jul. 2024.
<https://www.instagram.com/p/CrQUYIWO77M/?igsh=eXg3M2Q1YWlxbXdp>. Acesso em 08 jul. 2024.
<https://www.instagram.com/p/Cry00jZvy7e/?igsh=MWNjYjJuZjFyN3Vmdw==>. Acesso em 08 jul. 2024.

Na primeira postagem, a garotinha, amiga de Ioiô, não somente naturaliza a possibilidade da dupla maternidade – provavelmente em alguma medida por conta da vivência com a família de sua amiga – como vai além: desconstrói o paradigma da pressuposição da linearidade e coerência entre sexo-gênero-orientação sexual perante sua família, ao questionar à adulta a heteronormatividade que para ela não estava dada e não era pressuposta. Assim, vemos que a terceira categoria também

está presente, pois há uma capacidade prefigurativa de ensinar à adulta (ou ao menos provocá-la a pensar e considerar outras possibilidades não pressupostas), caso ela esteja aberta e disposta a isso.

A provocação da segunda postagem é quanto a plena aceitação de que o amigo tem duas mães, e que essa constatação não gera nenhuma confusão, estranhamento ou mesmo silenciamento perante alguém da escola, já que a criança em nenhum momento vê o fato como algo “errado” que o faça sentir-se envergonhado ou sair correndo e gritando sobre “a outra mamãe” no meio da escola.

Já a terceira postagem evidencia o quanto as preocupações e inseguranças da mãe em relação à filha podem ser irreais, pois a filha, além de lidar com o fato com naturalidade (ela ser sua filha mesmo sem ter saído da sua barriga) também faz uma espécie de reprodução interpretativa, ao não levar ao pé da letra a não gravidez da mãe, mas ao mesmo tempo, imaginar a sua gravidez e associá-la ao fato da boneca ser sua filha, ou seja, jogando com os esquemas de interpretação a partir das “verdades” que as adultas constroem; ora corroborando elas, ora as negando.

A quarta e última postagem demonstra a naturalidade da criança diante de uma descoberta após a demonstração da curiosidade e do interesse pelo novo. O fato de a criança “nunca ter visto duas mães casadas”, dar uma pirueta, dizer “uau” e seguir seu caminho mostra a naturalidade com que a descoberta do novo atua: não a afeta nem a incomoda; ela simplesmente se surpreende e acomoda essa descoberta de forma natural. Há aí também uma quebra de expectativa da adulta, que com o “interrogatório” da criança, poderia estar esperando uma reação negativa, de rechaço, ou ainda, excessivamente extraordinária. E pelo contrário: foi totalmente banal e corriqueira.

Mas e quando essas discussões ultrapassam as paredes da escola e são levadas a outras famílias e/ou a outros contextos mais amplos e complexos? No seguinte grupo de postagens, temos dois exemplos emblemáticos:

Figura 51 – Grupo de Postagens 2



Fonte: Montagem própria. Da esquerda para direita:

<https://www.instagram.com/p/C32shCrrZk2/?igsh=MWhhcmRvM3lwczVmeQ==>. Acesso em 10 jul. 2024.

<https://www.instagram.com/p/CzFUs8etLmG/?igsh=MWxhM29jZGRbnR0dw==>. Acesso em 10 jul. 2024.

Na primeira postagem, Marcela escreveu na legenda:

Era exatamente isso que eu desejava para o convívio social escolar dos meus filhos. Que a diversidade de Gênero e de famílias pudesse se tornar um assunto corriqueiro e banal entre os amigos e educadores. Mas também que o assunto **pudesse quebrar os muros da escola e chegar nas casas, nas outras famílias**. E hoje eu presencio isso acontecendo. Meus filhos brincando de serem eles mesmos no faz de conta. E recebem muito na troca. M., essa criança do relato nasceu com agenesia de membro superior (ela não tem parte de um dos braços). E Iolanda, no começo deste ano, nos disse: 'Mamãe, a M. me ensinou a fazer uma cambalhota diferente, porque ela só usa um braço, e daí gira, foi muito rápido como ela fez, e eu aprendi igual a ela!' Os medos existem, meus e da família de M., de como a comunidade escolar acolheria estas duas crianças, e as respostas são lindas. Nos trazem uma tranquilidade impossível de dimensionar, é um amor que transborda'.

Já na segunda, a reflexão é no seguinte sentido:

Iolanda tem trazido temas complexos ultimamente. Migrantes, refugiados, guerra, intolerância, preconceito. Às vezes me vê ou escuta debater assuntos políticos como fim do casamento homoafetivo, a proibição de crianças na Parada LGBT, e fica interessada em entender os porquês. Alguns temos conseguido esclarecer e conversar, outros são mais intensos e exigem papos longos e muitos 'depende', 'nem sempre', 'não é tão simples'. **Ontem ela perguntou novamente sobre a guerra. Conversamos. E ela concluiu que se havia intolerância então ela era intolerância de gênero e sexualidade.** Obviamente não devo ter conseguido nem de

longe falar sobre a intolerância religiosa. E assim nosso papo se aprofundou mais ainda na tentativa de esclarecer as diferentes intolerâncias. Tem sido bonito, intenso, difícil e divertido e cheio de surpresas.

Percebemos como, em ambos os temas suscitados, a resposta/postura da adulta é chave para o desenvolvimento de uma crença/convicção da criança, e por se tratar da mãe, a primeira adulta de referência, a forma como se responde concordando ou discordando do pensamento pode também ter reverberações positivas ou negativas para a criança, no sentido inclusive de inibir ou estimular sua confiança em participar de conversas e dar sua opinião em assuntos que lhe interessem ou lhe mobilizem.

Na primeira postagem (figura 51, acima), se se trata de uma família preconceituosa ou lesbofóbica⁴³, provavelmente a fala dessa criança seria negada ou rechaçada. E ainda, dependendo do grau de não entendimento, lesbofobia ou fanatismo religioso da mãe ou responsável, haveria chances reais dessa mãe, em sua posição “estabelecida” de privilégio (Elias; Scotson, 2000), ir à escola questionar à coordenação ou mesmo à professora sobre “quem estaria ensinando essas coisas”; “doutrinando” a filha”; ou ainda poderia querer afastá-la da amiguinha.

Foram muitos os relatos de professoras, entre 2019 e 2022, durante a perseguição dos movimentos de extrema direita e do governo Bolsonaro, a professoras da Educação Infantil e Básica, do quanto tudo que se trabalhava na escola envolvendo questões de gênero e sexualidade era visto como “doutrinação” ou “ideologia de gênero” e fruto de graves ameaças por parte de responsáveis conservadores⁴⁴.

Trata-se, por outro lado, como no caso da postagem, de uma família aberta à escuta e que se permite a aprender com a capacidade da filha de olhar as situações

⁴³ Neste caso, isso não se aplica, já que o relato nos desvela que a criança amiga de loiô, além de ter uma deficiência e estar também mais suscetível a atitudes discriminatórias, ela própria tem uma “madrinha” e uma “tia madrinha” casadas.

⁴⁴ Durante o processo de pesquisa, um colega doutorando, Rodrigo da Paixão Pacheco (2024), fez seu campo uma semana antes da polarização “Lula x Bolsonaro” e precisou enfrentar uma avalanche de “acusações” de mães, pais e responsáveis nesse sentido, como argumentos para desautorizarem a participação das filhas em sua pesquisa que abordava justamente a percepção das crianças sobre questões de gênero, sexualidade, orientação sexual e desigualdade. Também no curso de formação *Educación para la ciudadanía: enfoques e propósitos*, ministrado pela CLACSO – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais de agosto a novembro de 2023, o tema da “doutrinação” e da “ideologia de gênero” foi algo denunciado por professoras representantes de toda a América, como Peru, Uruguai, Argentina, Colômbia e México, mostrando a força e conviência dos governos de extrema-direita nesse momento histórico em relação ao tema.

com mais empatia e generosidade. Quando a criança busca uma validação dizendo “e pode, você sabia?”, ou “né mamãe?”, é o momento que a adulta pode, além de assentir e validar positivamente a criança, ir além e agradecer por poder aprender e ser tão inspirada por suas atitudes, quebrando na prática o paradigma adultocêntrico segundo o qual somente as adultas podem e são capazes de ensinar às crianças. Além disso, pode ser uma verdadeira entrada para uma conversa mais profunda ou outras trocas sobre outros temas envolvendo diversidade e diferença.

Do ponto de vista da escola, a pesquisa de Marchi-Costa e Macedo (2020), por outro lado, concluiu que muitas professoras se retraíam ou não se engajavam em projetos contra a homofobia e em favor da diversidade familiar justamente por conta de pais homofóbicos, que no outro dia lotavam a escola com questionamentos e reclamações justo no sentido da doutrinação.

Por outro lado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além da Constituição Federal e o próprio Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, contêm elementos que servem como respaldo legal para fundamentar a não violação desse direito social das crianças e, ao mesmo tempo, resguardar a atuação das educadoras.

Na segunda postagem da mesma figura 51, vemos como a disposição para conversar, respeitar a capacidade de entendimento de temas complexos e ao mesmo tempo reorientar conclusões distorcidas que podem estar associadas à militância da mãe ou ao assunto recorrente em casa, é de extrema importância para a preservação tanto da cidadania íntima das crianças, quanto para a formação da alteridade e o entendimento de que há outros desafios e mazelas no mundo para além daqueles que nos afetam diretamente.

Tudo baseado no diálogo e no respeito aos limites da criança e à complexidade do tema, utilizando a estratégia à qual Macela recorre, com o uso de “nem sempre”, “depende”, “não é tão simples”, por exemplo. Uma postura muito diferente da de fugir, “desconversar” ou simplesmente não tocar no assunto pelo argumento simplório e enganoso de que “não estão na idade de saber essas coisas” ou que “não entendem nada sobre isso”.

Felizmente, nesse caso, Iolanda compartilhou seu pensamento com a mãe, que pôde abordar o tema da melhor maneira com a filha, sem subestimar sua capacidade de pensar e entender.

Daí vemos o quanto a transparência no diálogo é essencial no respeito não só à subjetividade da criança, mas para a formação de uma identidade educada para

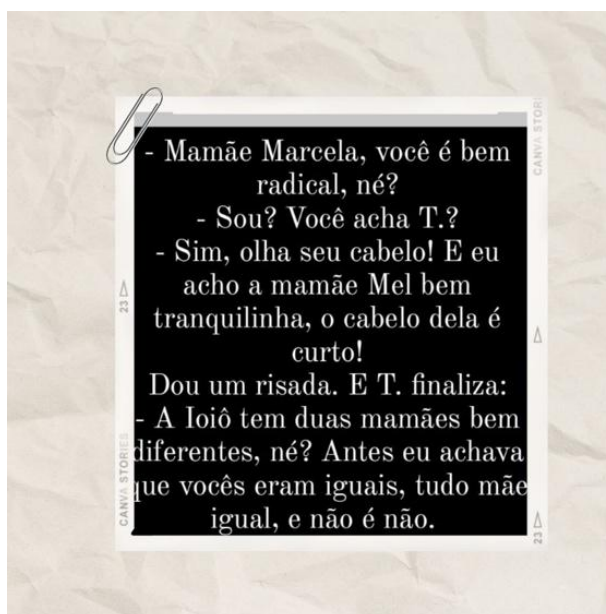
aprender a pensar, debater e criticar temas complexos com autonomia e alteridade. Isso pode fortalecer inclusive sua autoestima e confiança em si mesma, ao poder participar de uma conversa sobre o assunto que for e não ter vergonha de se colocar. Trata-se de uma prática de educação (no sentido ampliado) democrática e de um incentivo à participação nos temas mais cotidianos.

Talvez se a relação de Marcela com a filha não fosse pautada por diálogo e transparência ou se a criança se sentisse sempre invalidada em suas colocações, ela poderia nem mesmo ter compartilhado o pensamento com a mãe, o que poderia gerar uma grande confusão e eventualmente até mesmo sofrimento.

Nesse sentido, o grupo de postagens 3 (figura 52, abaixo), o relato de diálogos protagonizados entre amiguinhas das filhas e suas cuidadoras demonstram o quanto uma vivência com um potencial de transformação entre pares facilmente chega ao nível intergeracional quando as crianças sentem confiança e abertura das mães e/ou responsáveis para compartilhar e também ensinar o que estão aprendendo na escola com suas vivências sociais, o que nos aproxima da categoria relativa à capacidade prefigurativa geracional da infância que elas demonstram:

Figura 52 – Grupo de Postagens 3





Fonte: Montagem própria. De cima para baixo, da esquerda para direita:

<https://www.instagram.com/p/CzYIV8tu9-1/?igsh=MWswd2pzYWViOGNoZQ==>. Acesso em 10 jul. 2024.

<https://www.instagram.com/p/CpkSLAUu8gL/?igsh=cnRtbzc5eXQ2a3Z6>. Acesso em 10 jul. 2024.

A primeira postagem do grupo acima (figura 52), que traz relatos de amiguinhas das crianças e suas cuidadoras, reitera e evidencia a importância do desejo de Marcela de que a “convivência social escolar dos filhos pudesse quebrar os muros da escola e chegar nas casas das outras famílias”.

Os relatos compartilhados são tão ricos do ponto de vista do conteúdo que conseguem abarcar em alguma medida as três categorias às quais chegamos: 1) a naturalidade com que as crianças lidam com a dupla maternidade e outras possibilidades de família, a partir de uma noção positiva de novidade; 2) reprodução interpretativa a partir de concepções adultas; e, 3) capacidade das crianças de naturalmente ensinar a novidade às adultas, como uma postura genuinamente geracional da infância. E como bem lembra Marcela, de uma forma “simples e afetuosa”.

O primeiro e segundo relatos (do lado esquerdo – figura 52) demonstram mais do que uma “reprodução interpretativa” por parte das crianças que o protagonizam: o que elas fazem é, sobretudo, uma *criação interpretativa*⁴⁵, indo além do horizonte rígido e estreito do pensamento adulto já condicionado pelo pressuposto cis-

⁴⁵ Menciono criação interpretativa para evidenciar que as crianças de fato conseguem ir além do horizonte adulto limitado, ou seja, conseguem verdadeiramente criar a partir de suas próprias referências construídas entre pares. E a partir dessa criação “intrageracionalmente endógena”, inovam e interpretam a partir de um paradigma inédito.

heteronormativo e sexista, sinalizando sem receio outras possibilidades de parentalidade.

Quando a criança pergunta “se eu tivesse duas mães, não ia ter meu pai?”, e a mãe concorda, sem se dar conta, ela está limitada a um modelo ainda muito restrito e fechado de parentalidade, ligado à presença “obrigatória” de somente duas figuras parentais. Prontamente, a criança a questiona e desconstrói essa ideia: “não, não, eu poderia ter duas mães e dois pais, ué!”, com uma simplicidade que faz qualquer adulta mais sensível e aberta se pegar reflexiva por não perceber (ou admitir) o óbvio.

As possibilidades de família são inúmeras e incontáveis, e querer defini-las ou encerrá-las dentro de caixinhas e rótulos certamente será frustrante porque a realidade sempre provará o contrário, já que a existência de múltiplas e diversas composições possíveis de maternidade e paternidade (parentalidades) independe da aceitação ou concordância de qualquer adulta ou mesmo da sociedade.

No segundo relato, é bonito ver como a mãe embarca com a filha no exercício de imaginar como seria o pai grávido ou exercendo seu papel de mãe. Em vez de rechaçar, tolher ou criticar o pensamento imaginativo compartilhado pela filha, a mãe a deixa explorar as várias possibilidades que passam pela sua cabeça. Algo que também, provavelmente, só foi suscitado em casa, pelo conhecimento de que a amiguinha da filha tinha duas mães. Segundo Einsenberg (1999, p. 126):

o papel do **modelo dos pais, a transmissão de valores e de interesse pelos demais e os sistemas de disciplina parecem estar associados ao desenvolvimento da conduta pro social da criança**. Além disso, a relação emocional da criança com sua família – em especial o tipo de conexão que tem com quem a cria e a educa – parece influir em sua capacidade de ser complacente e a efetividade das medidas disciplinares (Tradução própria).

Diante disso, vemos a importância da escolha deliberada de Marcela em se colocar publicamente não somente mostrando para toda a comunidade escolar que sua família é dissidente ao modelo tradicional e patriarcal de família, mas sendo consciente da importância de conversar de forma aberta e sincera com as filhas sobre o assunto e ensinando-as também a abordar o tema com a mesma naturalidade com as amiguinhas, enquanto algo corriqueiro da vida.

Ter orgulho de sua família e estar feliz consigo mesmo é o primeiro passo para se amar e se acolher, para só então, conseguir ter empatia suficiente para amar e

também acolher o outro (Maturana, 1999). Da mesma forma, as crianças que se sentem bem com elas mesmas e com sua forma de se relacionar, e que são “receptoras de condutas pro sociais na família, tenderão a desenvolver condutas e atitudes generosas e complacentes” (Eisenberg, 1999, p. 155, tradução própria).

Assim, “está claro que o modelo de altruísmo paterno [materno] pode ter um efeito poderoso em suas inclinações altruístas” (Eisenberg, 1999, p. 131, tradução própria). Este torna-se um valor e uma força de autoamor e autoconfiança inestimáveis para as crianças.

No terceiro e no quarto relatos (lado direito, figura 52), a categoria pré-figurativa é evidenciada, com a postura geracional da infância de ensinar e naturalizar perante a adulta o que pode não ser visto como natural por ela. O fato de afirmarem que “o bebê pode vir do laboratório e tudo bem” e que “ainda não sabe se vai ter um filho com um homem, uma mulher, uma pessoa” sinaliza como a desconstrução do que já é dado como pressuposto (neste caso, por exemplo, a gestação convencional e o casamento heteronormativo) é algo simples e natural para as crianças que, convivendo com a diferença, são capazes de compreendê-las, não havendo qualquer crise ou problematização entre elas.

Mais uma vez, as crianças dos relatos provam que, via de regra, quem cria os problemas são as adultas, com suas mentes rígidas e formatadas durante toda uma vida, em que uma educação familiar e escolar conservadora não raras vezes funciona ainda como uma sobrecarga, para além da heteronormatividade social.

Mas quando se permitem abrir suas mentes, podem aprender – e muito – com a simplicidade e afetuosidade das crianças em lidar com questões que para a geração das mães e responsáveis pode ter sido sim, um grande problema, inclusive causador de muitos sofrimentos. As crianças, nesse sentido, podem auxiliar no processo de criação de novos sentidos para muitas vivências dolorosas das adultas, podendo afetar a receptividade adulta para desconstruções intergeracionais.

Foi estarrecedor ver uma postagem de Marcela, em 03 de abril de 2024⁴⁶, cujo título era: “A escola foi um ambiente seguro, agradável e prazeroso com você pessoa LGBT? Me conta suas experiências”. Com aproximadamente trinta relatos que apareceram contando acontecimentos terríveis nos comentários, é possível termos uma noção do que essa geração atual de mães e pais passou, considerando que uma

⁴⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5THdNVLEi5/?igsh=cDU4ejUwZTJ0enQ0>. Acesso em 10 jul. 2024.

absoluta minoria retrata uma experiência positiva. Essa inclusive, pode ser também considerada uma importante categoria que emerge deste campo, pelos aspectos quantitativo e qualitativo que vêm a tona.

Por isso a necessidade de reelaboração do passado dessa geração, que se vê hoje nesse lugar desafiador de mãe e/ou professora com um desafio singular, e ao mesmo tempo inusitado: aprender com as crianças a naturalização de fatos que em sua geração não foram naturalizados, justamente porque nas famílias ou escolas era raro haver uma adulta de referência ou confiança.

Na segunda postagem, a criança faz uma reprodução interpretativa criando outro sentido para a expressão “mãe é tudo igual”, ao levar a expressão bem ao pé da letra em relação à aparência física. O interessante desse relato é como a criança não demonstra qualquer preconceito em relação à aparência ou ao estilo de ambas, ou seja, ao fato de uma mãe ser vista como “radical” e a outra como “tranquilinha”.

O problema visto pela criança, ao contrário, é a necessidade de desconstrução do ditado popular de que “mãe é tudo igual”, que para ela não tem sentido, quando percebe o quanto as duas mães do amiguinho são diferentes. Para a criança, a diferença aqui é positiva, tão positiva que há que se “consertar” o ditado para cabê-las: não há nada de errado com elas.

Novamente, como na postagem anterior, as crianças parecem seguir a tendência de demonstrar naturalidade e não se afetarem com temas que geralmente incomodam as adultas, que insistem em construir problemas onde não há, e pior: muitas vezes colocando-os como das próprias crianças.

No campo intrageracional, quando as confluências e aprendizados acontecem entre pares, há também alguns relatos potentes de @marcelatiboni, que percebe a leveza e simplicidade das crianças para lidar (entre si) com questões complexificadas e problematizadas por adultas.

Einsenberg (1999) lembra da importância que as relações com as amigas da escola têm para as crianças, e como ela aumenta com a idade, do mesmo modo que que se incrementa a intensidade e a frequência da interação. Segundo a autora, “dado o papel essencial que os amigos de escola representam na vida das crianças, não é de se estranhar que eles sirvam realmente de agentes socializadores entre si” (Einsenberg, 1999, p. 172, tradução própria). Então, é de se esperar que copiem ou queiram assimilar condutas umas das outras, pois não somente as adultas, mas

também (e em alguns momentos principalmente) os pares são referências e constituem parte importante de seus aprendizados e crenças.

Segue um grupo de postagens onde essa influência fica bastante evidenciada:

Figura 53 – Grupo de postagens 4



Fonte: Montagem própria. De cima para baixo, da esquerda para direita:

<https://www.instagram.com/p/CuiQgzJvvr7/?igsh=MXRieWZuNzNwODYxag%3D%3D>. Acesso em 12 jul. 2024.

<https://www.instagram.com/p/Cry00jZvy7e/?igsh=MWNjYJuZjFyN3Vmdw==>. Acesso em 12 jul. 2024.

<https://www.instagram.com/p/CpCsrh8Oivi/?igsh=cTA5Y2pqnepnc2Jx>. Acesso em: 12 jul. 2024.

É interessante notar como, nas três postagens, acontece uma espécie de “autovalidação” de condutas entre as próprias crianças em forma de genuínas reproduções interpretativas (categoria 3), o que confirma a força dos pares como importantes agentes de socialização.

Nas três postagens, não é demonstrada qualquer atitude de vergonha, constrangimento ou silenciamento perante a interferência de uma adulta em relação ao que estão pensando, brincando ou se validando em um assunto, pelo contrário: somente reafirmação da validação com naturalidade.

Ainda assim não podemos desconsiderar a colocação que faz Einseberg (1999), sobre a relevância da postura receptiva, empática e acolhedora da adulta – em grande medida responsável pela confiança da criança em ser e dizer livremente – mas é interessante observar como também agrega ao bem estar das crianças vivenciar e sentir o compartilhamento e uma espécie de “consentimento” e validação dos pares, já que as crianças menores se observam e se baseiam muito na imitação do comportamento daquelas que admiram (Einsenberg, 1999).

Na primeira postagem, quando a mãe pergunta se a filha e as amiguinhas, além de brincar de “lolanda”, brincam também de ser a família das outras, a expectativa de uma resposta positiva que pressupunha a troca e reciprocidade entre pares, é quebrada pela negativa justificada por uma interpretação muito simplória para uma cabeça adulta: “não, porque só tem mulher e aí a gente não precisa fingir que é pai”.

A reprodução interpretativa está justamente nisso: a troca acontece na medida em que todas podem sentir-se como iguais, não tendo que “sacrificar” nenhuma em um papel em desacordo com seu gênero, o que aparentemente parece um incômodo para elas. Assim, algo que aparentemente poderia ser visto como um problema pelas adultas, para as crianças passa a ser solução.

Na segunda postagem, quando a criança faz a pergunta para a mãe de Bê, já pressupondo a existência obrigatória de um pai ou de outra figura paterna, ela explica “que tem crianças que têm mesmo duas mães e dois pais, mas que Bê não é assim, pois só tem duas mães casadas”. Bê, mesmo com a resposta aparentemente satisfatória da mãe, vê a necessidade de complementar e validar o que ela diz perante o amigo, como uma cumplicidade entre eles, quando diz “issoooooo, assim mesmooo!”.

De alguma forma, é como se dissesse: “sim, isso é verdade, pode acreditar na minha mãe”, pois nesse caso, a relação central onde há confiança e validação se dá

entre as duas crianças; não entre a criança e a adulta. A segunda, apesar de mãe do amigo, é uma figura desconhecida e desprovida de referência para ele.

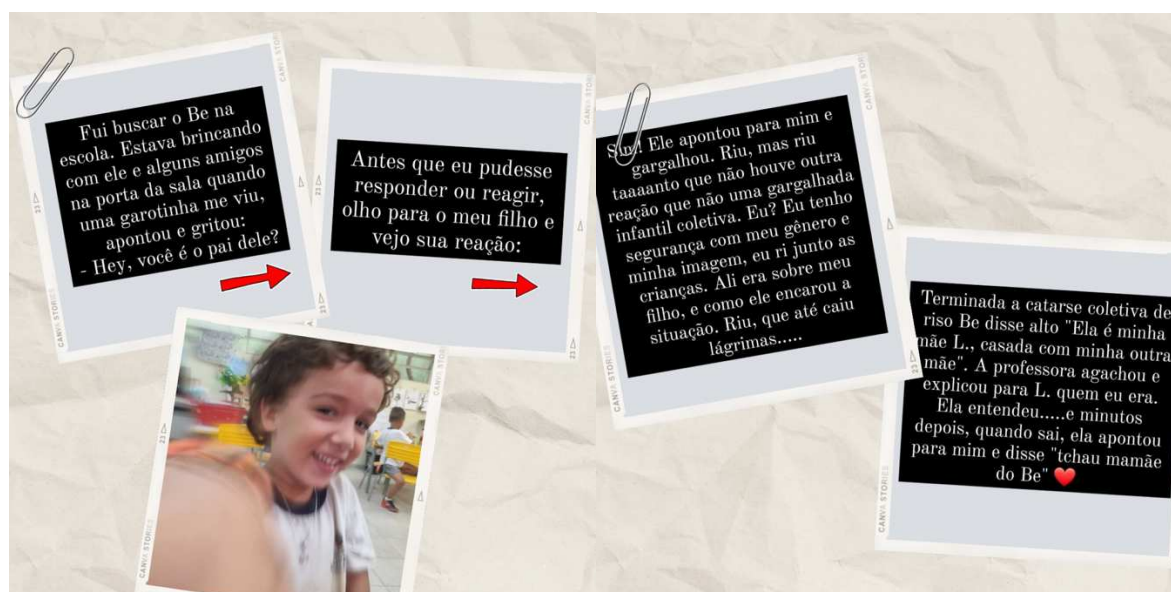
O terceiro caso versa sobre a mesma cumplicidade, mas neste caso coletiva, uma vez que todas as crianças – como se para “celebrar” e ao mesmo tempo legitimar o fato de Iolanda “ter duas mães” – gritam o nome da “mamãe Marcela” juntas. Diante da surpresa da mãe, a filha conta que todas sabem os nomes das duas mães. Além de ser uma forma de demonstrar o êxtase e a empolgação com a “novidade” em se ter uma amiguinha que tem duas mães, o fato de “todo mundo saber o nome das duas” diz muito mais sobre uma aceitação e acolhimento coletivos, do que sobre uma eventual rejeição dos pares diante da diferença da família da amiguinha.

E mais uma vez o fantasma do medo da adulta está presente: o fato de ver as crianças olhando e cochichando entre elas é suficiente para engatilhar o receio da rejeição iminente, no que felizmente é interrompida pelo grito de seu nome em coro sorridente.

Para entender a lógica do pensamento infantil, é preciso primeiro se desprender da lógica do pensamento adulto, que muitas vezes opera na defensiva e de maneira rígida, condicionada às crenças limitantes, memórias mal (ou não) elaboradas e vivências traumáticas. Nesses casos, é muito fácil para a adulta ter uma postura reativa (agir/falar/intervir antes de pensar e analisar a situação) (Meyer, 2003; Torres, 2023), e isso pode significar um susto para a criança, que só está interpretando tudo à sua maneira.

No relato da postagem a seguir, por exemplo, Marcela além de ter dado espaço e tempo para o filho se expressar diante de uma situação, teve muita maturidade e “jogo de cintura” ao lidar com a reação do filho perante uma fala inusitada de um amigo sobre ela. Em vez de querer tomar o protagonismo da situação e resolver o “problema” sozinha, ela conseguiu deixar a cena se desenrolar para ver o que aconteceria. Isso também é sobre confiar na capacidade de agência do filho:

Figura 54 – Postagem 5



Fonte: Montagem própria – conteúdo de @marcelatiboni. Disponível em:
https://www.instagram.com/p/C7M_kYHvHL8/?igsh=MXBxdWQ0aGdrcjM3Zg==
 20 mai. 2024. Acesso em 12 jul. 2024.

Nesse caso, fica evidente, como bem coloca Marcela, que sua reação se deveu ao fato de “ter segurança com seu gênero e sua imagem”, e sobre a lucidez que teve ao rapidamente perceber que ali era sobre o filho, e não sobre ela. Se por outro lado, nessa situação, não houvesse essa capacidade de abstração por parte da adulta, certamente seria mais difícil contornar a situação sem levar para o lado pessoal o que para todas as outras crianças – e para o próprio filho – era somente uma brincadeira muito engraçada.

Nesse caso também, o fato de o próprio Bê ter gargalhado provavelmente instigou a gargalhada (catarse) coletiva, no sentido de assimilação pelos pares, como se ele próprio autorizasse a piada, já que se tratava de sua mãe e, se ele não achasse graça, provavelmente ia ficar triste se as outras amigas rissem.

Na postagem 6, abaixo, o assunto toca em uma provocação sobre um contexto em que o riso pode não ser legal, e o próprio diálogo entre irmãs é capaz de chegar a uma solução, após uma breve explicação da mãe:

Figura 55 – Postagem 6



Fonte: Montagem própria – conteúdo de @marcelatiboni. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C-AVAR4uaM7/?igsh=MXhmeGlinzMwdXJpYg==>
29 jul. 2024. Acesso em 31 jul. 2024.

Nesse caso, fica evidente o desejo da irmã em ajudar o irmão a encontrar uma solução para o que até então ele estava achando engraçado. É como se ela precisasse se certificar de que ele havia entendido a explicação da mãe e não achasse graça novamente, criando, para isso, uma estratégia para o irmão, além da de contar para a professora, sugerida pela mãe.

Novamente vemos aqui o quanto as crianças sentem a importância de validação/concordância dos pares sobre uma fala adulta (ainda mais se tratando de uma grande figura de referência e admiração como é sua irmã gêmea). E a irmã, em sua sensibilidade, percebe isso, quando vem incentivar o irmão a confiar em sua capacidade de agência, de explicar a situação com suas palavras em vez de só contar para a professora, ou seja, explicando na prática o que seria a sugestão de “intervir se achar seguro” da mãe.

A sensibilidade e capacidade de alteridade das crianças de atuarem entre pares, portanto, ficam sempre evidenciados nos relatos escolhidos por @marcelatiboni para serem compartilhados, bem como a abordagem e atuação positivas das adultas envolvidas nas histórias, o que é bastante esperançoso e alentador para a criação de horizontes menos estreitos em todo o Brasil, no que toca o tema.

É inegável que Marcela faz um belo trabalho de “esperançar” com mães que decidem ser mãe com outra mãe (ou pai com outro pai), ou, como aparece em alguns comentários: “mostrar uma luz no fim do túnel”; “trazer um alívio só de ler os relatos”, “acreditar que pode ser diferente”.

Essa provavelmente é uma escolha deliberadamente política: publicar majoritariamente histórias de amor e “final feliz”, em detrimento a histórias de dor, que evidenciam “medo e fracassos”, na mesma linha considerada por hooks (2021), que considera um ato revolucionário falar de amor e contagiar pelo amor quando é o desamor que impera na sociedade.

De fato, isso é imensamente revolucionário. Mas ao mesmo tempo, essa revolução não pode mascarar a ingenuidade – e muitos comentários de seguidoras de todo o país também reafirmam isso – de acreditar que essa é a realidade vivida pela maioria das crianças filhas de duas mães com as/nas escolas de suas filhas. Pelo contrário, as vivências por ela compartilhadas parecem marcar uma realidade constituída por uma honrosa exceção inspiradora que evidencia a possibilidade de um *vir a ser* para muitas famílias e escolas. Uma realidade, inclusive, da qual não se podem descolar todos os marcadores de interseccionalidade favoráveis que acompanham sua família.

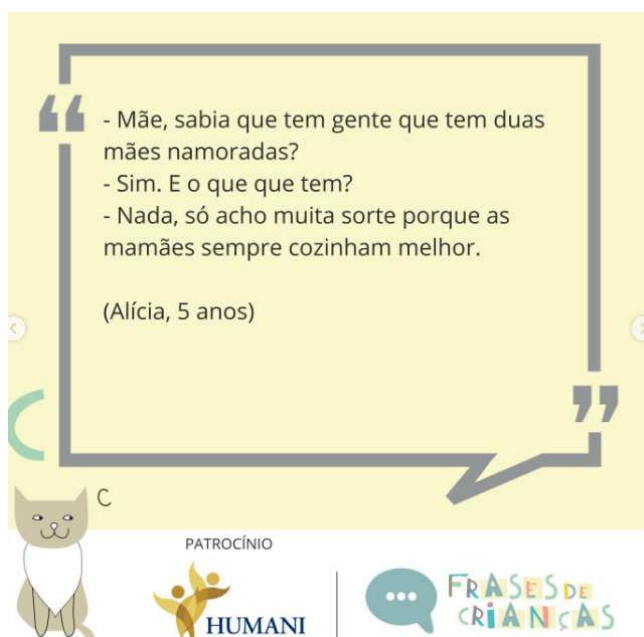
4.1.2 Análise de dados 2: o perfil @frasesdecrianças

No segundo perfil escolhido, o @frasesdecrianças, os relatos também são muito semelhantes no sentido da naturalização e aprendizados múltiplos advindos das relações intergeracionais.

Ainda que as postagens encontradas nessa página tenham sido em um número bem abaixo da primeira, o diferencial dessa análise está na abordagem de importantes conteúdos envolvendo o cruzamento entre gênero, infância e orientação sexual, a partir da própria percepção das crianças sobre esses temas, tão negligenciados pelas adultas. A relevância das análises aqui é qualitativa.

Foram encontradas no mapeamento três postagens bastante emblemáticas com relação à naturalização das figuras parentais e posicionamentos sobre orientação sexual. Esse é um tipo de conteúdo recorrente, além de frases com críticas explícitas das pequenas ao sexismo e ao autoritarismo da gramática masculina. Vejamos:

Figura 56 – @frasesdecrianças 1

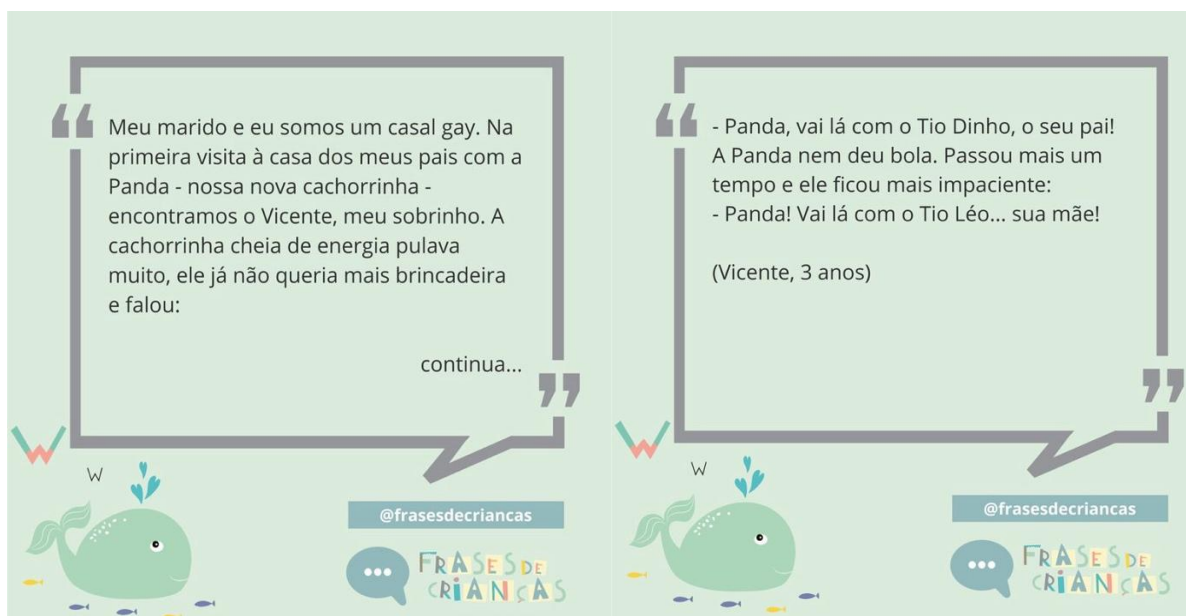


Fonte: <https://www.instagram.com/reel/C3ngeZTur7P/?igsh=NXhpY2s5d2N3YXhm>, de 14 mai. 2023. Acesso em 10 jul. 2024

Na frase 1, a naturalização é tão explícita que o fato motivador da conversa (o que provavelmente Alícia esperava ser uma surpresa pra mãe), logo vai a um segundo plano de importância quando a expectativa de um “não, não sabia” por parte da mãe é quebrada. Logo, Alícia é levada não a uma problematização, mas a uma

simples constatação da “sorte” que é poder ter duas mães “porque elas cozinham melhor”, como algo completamente corriqueiro.

Figura 57 – @frasesdecrianças 2



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CrbwrD-NioD/?igsh=MW1hejl3dDF2azF4Zw==>, de 23 abr. 2024. Acesso em 10 jul. 2024.

No caso da frase 2, o diálogo é mais complexo e ambivalente, pois ao mesmo tempo em que Vicente demonstra a naturalização do reconhecimento de um casal formado por dois homens, percebemos que a heteronormatividade e o estabelecimento de papéis de gênero fixos estão impregnados em seu imaginário, uma vez que ele automaticamente nomeia um tutor como “pai” e o outro como “mãe”, ainda que se tratasse de um casal formado por dois homens.

Mesmo ele tendo a compreensão de que os dois são homens e sua própria fala não demonstrasse qualquer conflito em relação ao fato, o imaginário de que casais são formados por “homem” e “mulher”, e no caso de tutores, “pai” e “mãe”, ainda se mostra muito forte e presente para Vicente, devido à força do binarismo de gênero.

Nesse caso, os dois adultos tiveram uma oportunidade ímpar para adentrar com naturalidade no assunto e explicar a Vicente que Panda não tinha uma mãe e um pai, mas sim dois pais, e que essa também era uma possibilidade.

Esse é um caso em cuja análise cabe a reflexão dialogada com a outra página analisada, de @marcelatiboni, quando ela compartilhou⁴⁷ que uma das perguntas que

⁴⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cs0uojDuQ5v/?igsh=MXZ4dGE1YjBoZGdtaA==>, de 29 mai. 2023. Acesso em: 10 jul. 2024.

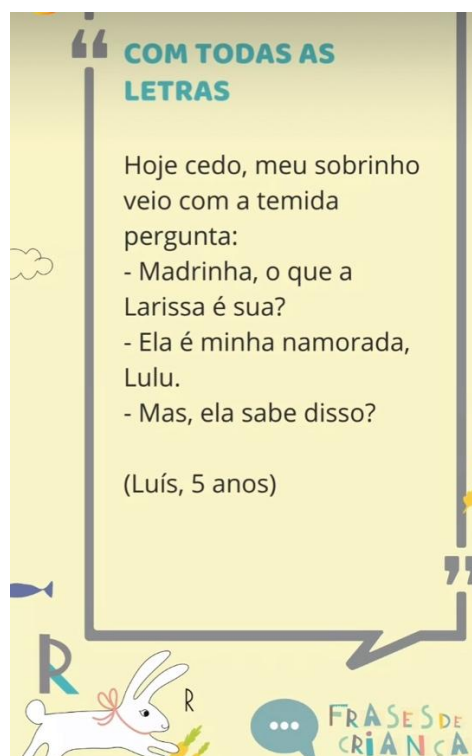
mais recebia na página era sobre como conversar sobre pessoas/amor LGBT com as crianças: se deveriam começar o assunto ou esperar a criança perguntar. Sua resposta foi:

Acredito que existem muitas formas de dialogar. **A pergunta/comentário pode vir naturalmente da criança, e isso é uma chance importante de levantar questões e ampliar o pensamento. Mas a pergunta também é – seu filho convive com pessoas LGBT para ter a chance de trazer estas perguntas?** Eu, particularmente, acho que se vocês brincam de bonecos pai/mãe, é uma oportunidade para **em algum momento você pode dizer que o boneco tem 2 pais, por exemplo, e a partir daí desenvolver o diálogo. Você pode mostrar a foto de duas mães amamentando e conversar sobre a cena.** Você pode levá-lo na parada LGBT e não dizer nada, apenas curtirem juntos a festa, o lugar, as pessoas. Pode mostrar Peppa Pig, Vai cachorro vai, Doutora brinquedos e outros desenhos que têm episódios com famílias homoafetivas. Enfim, para mim **é possível trazer o tema antes da curiosidade da criança. Até para que este tema não seja uma ‘curiosidade’ e sim uma situação comum e corriqueira na vida.**

Interessante notar o quanto essas estratégias também podem ser empregadas, com naturalidade, por professoras e/ou através de um projeto pensado de forma mais ampla pela escola. É o que defende González (2023), para quem o tema deve ser abordado com a maior naturalidade possível sem necessariamente precisar dizer “vamos falar sobre diversidade familiar”, mas nunca esperando aparecer uma família com duas mães ou dois pais na escola para abordá-la, fazendo com que isso seja visto como algo “excepcional”.

Nesse sentido, vemos como, na próxima postagem, a criança cobra da adulta essa naturalidade em abordar o tema:

Figura 58 – @frasesdecrianças 3



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CwTNqUdsITv/?igsh=MTJmcHJ6dGRtbWRzNQ==>, de 21 abr. 2024. Acesso em: 10 jul. 2024.

Interessante notar que a naturalização trazida por Luís, da frase 3, vai por outro viés: o questionamento da transparência da adulta. O diálogo dá a entender que talvez essa madrinha tivesse alguma dificuldade em afirmar publicamente seu relacionamento com Larissa.

Inclusive, a própria forma com que ela traz o relato, dizendo que o sobrinho veio com a “temida” pergunta, já dá indícios para tanto. Ela é prontamente rebatida por Luís, não no sentido do rechaço que ela temia, mas em um sentido muito mais profundo e questionador da sua própria postura em lidar com o tema.

Esse é um exemplo de como os medos e receios – em grande medida geracionais – de sofrer rechaço das crianças quando estas “descobrem” algo, não passam de projeções dos fantasmas das próprias adultas, pois nessa postagem, Luís dá uma grande lição de naturalização e aceitação da orientação sexual da tia.

Figura 59 – @frasesdecrianças 4

Fonte: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>, de 17 mar. 2023. Acesso em: 12 abr. 2023

Na frase 4, a crítica de Laura Helena é voraz e está diretamente relacionada à uma questão da gramática masculina, que “engloba” o feminino de forma presumida, mesmo quando, na realidade fática, a presença seja apenas de mulheres.

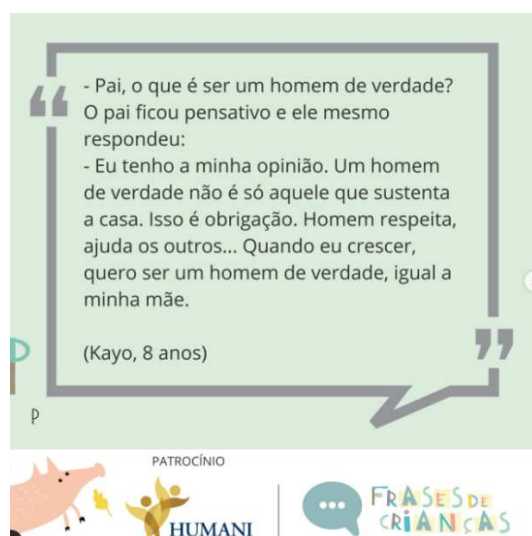
Essa preocupação mostrada pela criança está diretamente ligada ao fato de se ter feito a escolha pelo uso do feminino em toda a tese, conforme justificado na introdução, ainda mais se consideramos a realidade escolar, majoritariamente composta por mulheres, e naquilo relativo ao cuidado e à organização doméstica. É interessante, portanto, notar o quanto a injustiça e as próprias incongruências das construções sociais e no que toca à própria gramática de gênero não “passam batido” pelas crianças.

Figura 60 – @frasesdecrianças 5

Fonte: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>, de 05 mar. 2023. Acesso em: 12 abr. 2023.

A fala de Daniel é exatamente no sentido do questionamento feito por Laura Helena: por que tenho que presumir que quando falam “irmão”, estão englobando minha irmã?

O questionamento do menino, portanto, evidencia um “protesto” em defesa da irmã, quanto ao autoritarismo da gramática masculina, que invisibiliza as mulheres. Infelizmente, o risco de se classificar um comentário desse como “besteira” ou “criancice” é alto em um mundo misógino e adultocentrado.

Figura 61 – @frasesdecrianças 6

Fonte: <https://www.instagram.com/frasesdecrianças/>, de 14 mai. 2023. Acesso em: 17 abr. 2023.

Por fim, não deixa de ser surpreendente o quanto Kayo nos dá uma verdadeira aula de desconstrução do patriarcado e da masculinidade, evidenciando o quanto a noção de homem unicamente como “provedor” de uma família, além de estar ultrapassada, não corresponde à realidade fática, especialmente à sua, onde claramente sua figura de admiração e referência é a mãe.

Ao dar uma aula – e ao mesmo tempo fazer uma crítica sutil ao pai –, ele evidencia o quanto valores como respeito e divisão de tarefas cabem aos dois gêneros. A frase “quando eu crescer quero ser um homem de verdade, igual a minha mãe” é perfeita para pensarmos o quanto os papéis e performances de gênero estão a cada dia mais caindo por terra, e precisamos, urgentemente repensar a rigidez das construções sociais.

Por fim, do material digital composto pela análise das duas páginas, algumas conclusões emergem de forma aproximada ao campo com as famílias: a) o quanto os repertórios sociais e culturais, de gênero, classe, raça, trajetória de vida e forma de criação/educação, são centrais e chaves para a compreensão/percepção das relações entre pares (crianças-crianças) e entre adultas e crianças; b) o quanto ainda é marcante a predominância do paradigma adultocentrado, porém, como uma educação respeitosa e democrática, baseada na escuta, nos afetos e no diálogos, pode ser uma ponte para a travessia rumo à desconstrução paulatina do adultocentrismo e ao fomento da cidadania íntima das crianças; e, c) o quanto o horizonte prefigurativo no qual adultas podem aprender com as crianças (e não somente o contrário) se impõe com urgência no presente, se desejamos fazer uma transição geracional aberta aos novos valores que essas crianças, como porta-vozes de uma nova geração, trazem com muita sabedoria. Fica o desejo, assim, de que, em um futuro não muito distante, a parentalidade lésbica seja vista pela escola e pela sociedade como é vista pelas suas filhas.

NOTAS CONCLUSIVAS: NOVOS TEMAS E PROPOSIÇÕES

Começo essas notas retomando o problema central dessa tese, seus objetivos e a afirmação da “tese” da tese.

Do ponto de visto crítico-filosófico, o **problema** que orientou essa tese foi: Em que medida o lugar ocupado pelas mães na parentalidade lésbica reafirma silenciamentos ou protagonismos na cidadania íntima das crianças? Essa questão foi ancorada no seguinte **objetivo geral**: apreender em que medida os processos de subjetivação das mães afetam a forma como elas lidam/mediam a constituição da cidadania das crianças, e como isso se relaciona com o seu bem-estar e o desenvolvimento de sua subjetividade no nível individual e social. Já os **objetivos específicos** foram: a) mapear a significação da parentalidades lésbicas entre pares na escola (relação intrageracional) e com as adultas (relação intergeracional); b) a partir desse mapeamento, identificar como os pares com parentalidades distintas às das crianças filhas de duas mães percebem e significam suas famílias; c) conhecer em que medida a preocupação ou receio das mães em relação à exposição ou proteção das filhas no contexto escolar afeta as crianças, levando a eventuais sujeições, adaptações ou negociações diante da postura adotada pelas adultas; d) analisar como as referências adultas das crianças (mães e professoras) podem contribuir, mesmo que não intencional ou deliberadamente, para o silenciamento, invisibilidade e/ou ocultamento de sua composição familiar no contexto escolar.

Nesse sentido, **a tese da tese** assim se configura após a conclusão deste trabalho: *o exercício da parentalidade lésbica reafirma na cidadania íntima das crianças processos de conformação/invisibilidade, mas também de reinterpretação reprodutiva*. Ainda que o cuidado das mães na parentalidade lésbica transite entre a dor e o amor, cabe a elas, à escola e à sociedade contribuir para reforçar a contracultura infantil nas lutas pela visibilidade da diversidade. Para se chegar a esse ponto, o infográfico abaixo ilustra o percurso reflexivo aqui esboçado:

Figura 62 – Infográfico da tese

**EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SOCIABILIDADES INFANTIS
NAS PARENTALIDADES LÉSBICAS
(MAROJA; SIQUEIRA, 2025)**



EDUCAÇÃO, CIDADANIA E SOCIABILIDADES INFANTIS NAS PARENTALIDADES LÉSBICAS (MAROJA; SIQUEIRA, 2025)



Considerações finais

- Processo de "desdemocratização" em curso fragiliza a discussão sobre gênero, sexualidade, homoparentalidades, racismo e todas as formas de opressão. Também dificulta os caminhos para uma educação plural e respeitosa, que considere e respeite a *cidadania íntima* de todas as crianças e esteja livre do fantasma da "ideologia de gênero"
- escuta e aprendizado das adultas com as crianças do presente: consideração de novos horizontes geracionais para mudanças de paradigmas mais empáticos, solidários e inclusivos;
- são apontados dois principais cenários referentes à parentalidade lésbica no tocante à cidadania íntima das crianças:
- em alguns casos, a *superproteção* das mães lésbicas aparece como uma salvaguarda para defesa das filhas em uma sociedade lesbofóbica e nas escolas via de regra omissas, não podendo, portanto, se falar em adultocentrismo;
- em outros casos, a prevalência de uma educação democrática, calcada no diálogo e afeto, eleva a autoestima e a autoconfiança das crianças que se mostram mais autônomas e empoderadas para se defender no caso de eventuais *bullyings*;
- para uma "redução de danos" para as crianças, é necessário que a escola esteja preparada para atuar e intervir, formando professoras, instalando protocolos de denúncia conforme a legislação e trabalhando com projetos permanentes sobre diversidade familiar, de forma a naturalizar o tema não somente entre as crianças, mas perante toda a comunidade escolar;
- por parte das mães, falar abertamente sobre o tema e visibiliza-lo torna-se crucial: "onde há silêncio, há vergonha".

Fonte: Elaboração própria.

Passo agora a discorrer os argumentos que validam a tese da tese.

A tensão entre processos democráticos e invisibilidade de temas da diversidade

Obviamente, não é possível discutir as preocupações envolvendo as questões de minorias sociais (como gênero, sexualidade, direitos das infâncias, parentalidades dissidentes, racismo) sem discutir os fundamentos da democracia.

Desde a redemocratização em 1988, nossa educação nunca atravessou um período tão frágil como vem atravessando na última década, a ponto de autoras como Pinheiro (2021) nomearem esse momento de “desdemocratização” da democracia. Segundo Frigotto (2017), o diferencial deste momento é que, diferentemente das “crises” anteriores, “a atual é universal, no sentido que atinge todas as esferas da vida; é global, no sentido que um problema num determinado ponto do mundo tem reflexos gerais; não é mais cíclica, mas continua e cada vez mais aguda e destrutiva” (p. 19).

No que toca especificamente à educação, seu sentido de ameaça é “à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (Frigotto, 2017, p. 17). Trata-se de um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana e de ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de LGBT+.

Isso é algo completamente incoerente se consideramos que as temáticas inerentes às demandas desses grupos, como bem lembram Mattos *et al* (2017), não são “levadas” para dentro das escolas por meio de materiais didáticos ou atividades/projetos pontuais; pelo contrário: eles existem dentro da escola justamente porque se trata de um lugar, que por si só, é plural e diverso. Supor o contrário significa um total desconhecimento dos contextos escolares e da natureza dos seus conflitos.

Se olharmos para o passado, em um breve recorrido histórico, rapidamente constatamos, segundo Gohn (2017), que o acirramento dessa “crise”, que desembocou na criação de movimentos conservadores como o “Escola para todos” e o “Escola sem partido”, teve sua gênese em 2013 e seu ápice em 2016, com o surgimento dos “novíssimos” movimentos sociais.

Segundo a autora, eles são marcados pelo autonomismo inicial e pela ideia de serem “descentralizados” da figura de um líder ou de um partido específico. São

diferentes entre si e com pautas bastante difusas, porém o que houve de comum no surgimento dos principais – que tiveram importantes desdobramentos na concepção de educação atual – foi a grande mobilização horizontal e visibilidade proporcionada pelas redes sociais.

Guiados pelo discurso do “apartidarismo”, extremamente sedutor e palatável, em uma sociedade extremamente descrente de seu sistema de governo, começou com o “Movimento Passe Livre” (2013), sucedido pelo movimento “Vem pra Rua (2014) e pelo “Movimento Brasil Livre” (MBL), também em 2014 (Gohn, 2017).

Contudo, esse último foi fortemente apropriado pela extrema-direita e tornou-se o verdadeiro nascedouro do “Escola sem Partido”, quando, em 2015, no auge da operação Lava-Jato, acirrou-se a perseguição e a desmoralização formal do Partido dos Trabalhadores (PT), que representava a “esquerda” investigada por um mega esquema de corrupção naquele momento.

É precisamente aí que a extrema-direita começa a fortalecer, ao “criar”, nesse contexto o inimigo perfeito, o bode expiatório de todas as mazelas sociais, e contra o qual tinha que se lutar com unhas e dentes. Porém, não podemos perder de vista que toda essa discussão começou *mesmo* ainda em 2004, com o surgimento do discurso da “ideologia de gênero” de maneira ainda difusa na sociedade.

Foi com o lançamento do “Programa Brasil sem Homofobia”, do governo federal, nesse mesmo ano de 2004, que o discurso começou a ser “transposto” ao âmbito escolar. Sobretudo a partir de 2010, ano em que dele nascia o “Projeto Escola sem Homofobia”. Esse projeto acabou sendo o grande pivô da polêmica criada pela direita conservadora em torno do material de formação, que tinha acabado de ser impresso e seria distribuído pelo governo federal a todas as instituições públicas do país. Ele ficou conhecido pejorativamente por “kit gay”⁴⁸.

Em 2011, então, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. O governo de Dilma Rousseff, então, cedeu à pressão e suspendeu o projeto e o referido “kit”, do qual Bolsonaro se apropriou e usou em seu favor nas eleições de 2018. Não só foi eleito como conseguiu fortalecer o discurso contra a “ideologia de gênero”, no âmbito do projeto de lei que era proposto: o “Escola sem Partido”.

⁴⁸ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 21 nov. 2024.

Como bem lembra Frigotto (2017), contudo, as teses do “Escola sem Partido” não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e as professoras. Novamente: indica-nos que se tratava de algo já sedimentado nas relações sociais e que apenas é transposto ao âmbito educacional.

Não se pode esquecer que, a partir de um complô do parlamento para a efetivação do golpe contra a presidenta Dilma Roussef, em 2016, a grande tônica argumentativa esteve assentada no fundamentalismo religioso, baseado no cinismo e na “boa moralidade” cristã. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 30-31), nos chama atenção para um fato: “teria sido mera ingenuidade ou mera coincidência que a maioria absoluta de deputados que aprovaram a abertura do processo de *impeachment* invocou, invariavelmente, Deus e a família?”.

Certamente não, porque quase 10 anos depois, os setores político-religiosos ainda insistem na “defesa da família” como mote para praticamente todas as pautas sociais, presumindo um sentido unívoco desta família (cis-heteropatriarcal, branca e cristã). Como falarmos, então, em uma escola diversa, plural, respeitosa, garantidora da cidadania íntima de crianças, realmente *sem partido*, se de fato, no que a pesquisa nos sinaliza, as escolas continuam na verdade, “partidas”, entre famílias *estabelecidas* e famílias *outsiders*?

Felizmente, em 2016, o “Escola sem Partido” foi denunciado pelo Instituto de Desenvolvimento dos Direitos Humanos⁴⁹ à Organização das Nações Unidas (ONU), como uma proposta ameaçadora dos direitos humanos. Nos fundamentos do pedido constam: a) nota Técnica do Ministério Público Federal defendendo sua inconstitucionalidade; b) Parecer favorável pela Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pela Advocacia Geral da União/Alagoas; c) pareceres contrários de conselhos de educação estaduais.

Após anos engavetado, contudo, em meados de outubro de 2024, ele volta a ser desarquivado e a Câmara Legislativa reconhece sua admissibilidade para seguir novamente à votação⁵⁰.

Não esqueçamos que no próprio estado de Goiás, um deputado federal, Gustavo Gayer, depois de incitar publicamente as famílias a perseguirem professoras

⁴⁹Disponível em: <https://iddh.org.br/iddh-denuncia-programa-escola-sem-partido-a-onu/> Acesso em: 21 nov. 2024.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apos-anos-engavetado-pl-escola-sem-partido-tem-sua-admissibilidade-aprovada-em-comissao-da-camara1> Acesso em: 21 nov. 2024.

“doutrinadoras”, criou, em 2023, um site para receber denúncias relacionadas às “doutrinações por ideologia de gênero”, além de propor a criação do “Dia Nacional de conscientização sobre a doutrinação nas escolas”⁵¹.

Do ponto de vista jurídico, são propostas que carecem de fundamento legal, mas como bem lembra Penna (2017), o que preocupa nesse momento – além de um Poder Judiciário desmoralizado e intimidado a zelar pela Constituição, além da própria ‘inseparabilidade’ entre o jurídico e o político (Motta *et al*, 2017) – é o acirramento político-religioso e as polarizações extremas, além do peso da opinião pública, cuja parte significativa vem sendo bastante simpática e favorável a esse movimento, o que vem acuando e causando silenciamento das professoras a cada dia mais.

De toda forma, o que não podemos perder de vista é que um dos objetivos primordiais da escola é a *formação e transformação humana para a cidadania* a partir da convivência com a diferença. Assim, “como formar para a cidadania, sem dialogar com a realidade da aluna, sem discutir valores, e agora sem poder contradizer as crenças individuais?” (Penna, 2017, p. 47).

Não é possível. E a pesquisa não somente confirma isso, como sinaliza que é preciso achar um caminho para fortalecer o discurso em sentido contrário e avançar com ações emancipatórias, ainda que a polarização política esteja vivendo seu ápice nesse processo de “desdemocratização”.

Essas devem ser as preocupações e questionamentos dentro das *microrrealidades* das escolas, pois considerando esse cenário político desalentador e com horizontes desfavoráveis na *macrorrealidade*, precisamos voltar a tensionar as *subjetividades estruturantes* dentro dessa realidade *objetivamente estrutural e estruturada*, sob pena de nos rendermos a um determinismo estéril de que “perdemos o jogo” e não há mais nada a ser feito.

Para relacionar de maneira objetiva os efeitos e consequências desse processo histórico para o exercício das parentalidades lésbicas nas escolas, foi preciso entender o funcionamento desse “fenômeno educacional” que atravessou as discussões realizadas no bojo dessa pesquisa. Consideremos suas quatro características principais, enumeradas por Penna (2017): “1) uma concepção de escolarização; 2) uma desqualificação do professor; 3) estratégias discursivas

⁵¹ Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/deputado-doutrinador-quer-instituir-dia-contra-a-doutrinação-nas-escolas/> Acesso em: 25 nov. 2024.

fascistas; e, por último, 4) a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos” (p. 36).

Essa última certamente é a que mais afeta o pleno exercício da parentalidade lésbica e a cidadania íntima não só de suas filhas, mas de *todas* as crianças, pois implica em duas consequências muito imediatas para a sua realidade escolar e extraescolar: a) tentativa de censura e boicote de projetos/atividades realizadas pela escola ou pelas professoras sobre todos os temas que englobem diversidade, gênero, sexualidade, acompanhada de receio, retraimento e/ou desistência das professoras em trabalhar os temas (Silva, 2012; Oliveira, 2016; Tannuri, 2017; Marchi-Costa; Macedo, 2020); b) afastamento, por essas próprias famílias, de crianças filhas de duas mães, em eventuais convivências extraescolares, o que afeta de imediato a sociabilidade de *todas* as crianças envolvidas, não somente das filhas de mães lésbicas.

Penna (2017) nos traz um exemplo simbólico e muito direto do pensamento das famílias que defendem a proteção contra a “ideologia de gênero” e assim agem:

Uma das imagens que captura isso, um dos *memes*, coloca uma ‘família tradicional’ (um homem e uma mulher, com um filho e uma filha), com os pais segurando um guarda-chuva, no qual está escrito ‘minha família, minhas regras’. Chove sobre eles uma chuva com as cores do arco-íris, uma referência bastante direta ao que eles chamam de ‘ideologia de gênero’ (Penna, 2017, p. 45).

Essa ideologia, para eles, trata-se de verdadeira “ideologia antifamília”, uma tentativa de transformar as crianças em gays e lésbicas, um ataque frontal aos valores da família tradicional. Por isso devem manter suas filhas distantes dessa “ameaça”. (Penna, 2017, p. 45).

Penna (2017) traz ainda um exemplo do radicalismo na defesa pelos valores dessa mesma “família”, que para o “Escola sem Partido”, tem um partido que se pauta em valores muito específicos: a eliminação de toda e qualquer menção à diversidade familiar, ou seja, o apagamento da própria diversidade contida na realidade social na qual as crianças estão inseridas. Trata-se de verdadeira negação da realidade, o que violaria inclusive, o direito da criança à verdade da realidade social maior na qual ela está inserida, e seu direito de conhecê-la e vivenciá-la plenamente.

Vejamos o absurdo à qual chega a afirmação contrária, a partir da análise de uma reportagem sobre os líderes do movimento contra a “ideologia de gênero”:

MEC não desiste: livros de 2016 para crianças de 6 a 10 anos veem com ideologia de gênero’. A denúncia traz um exercício, com o seguinte enunciado: “Vejam os desenhos que três crianças fizeram para representar suas famílias.” acompanhado de três desenhos infantis: uma família homoafetiva, uma família inter-racial, de diferentes etnias, e uma família com só uma mãe, que, inclusive, é a configuração familiar estatisticamente mais comum no Brasil. Qual é a pergunta que eles faziam diante desses três desenhos infantis? Com base nos desenhos, podemos dizer que **o gabarito da questão múltipla escolha seria ‘as famílias são diferentes umas das outras’** (Penna, 2017, p. 46, grifos meus).

A mera afirmação e reconhecimento da existência de famílias diferentes umas das outras torna-se um fator “ofensivo” aos defensores do discurso da “ideologia de gênero”, que de forma bem semelhante ao fascismo, preza pela pureza da família tradicional, fundamento no qual se presume que existe uma hierarquia classificatória de famílias, e obviamente, algumas com valores superiores aos de outras, com um modelo estabelecido a ser seguido (patriarcal, heterocêntrico, com filiação biológica, branca e cristã). Qualquer semelhança com políticas supremacistas não seria mera coincidência.

Os lemas que o movimento pela “Escola sem Partido” começou a usar em 2016 foram acompanhados pelas *hashtags* “#NãoMexamComAsNossasCrianças, #MeusFilhosMinhasRegras”, ignorando que a ideia de “ideologia de gênero”, na verdade é “a tentativa de mostrar como as relações entre os gêneros, homem, mulher e outras configurações, como elas são construídas historicamente, para desconstruir desigualdades, homofobia, machismo e coisas assim” (Penna, 2017, p. 45). Mas é triste constatar como nesse discurso simplista e reducionista, tudo se resume a uma ideologia contra a família, que aliás, já existia no campo político, e passa a ser apenas referenciada no campo educacional.

O maior erro nesse processo histórico, segundo Penna (2017), foi que esse discurso não foi devidamente enfrentado no momento em que ele surgiu, em 2004, justamente por parecer absurdo e sem fundamentos legais para aqueles que conhecem o debate educacional, “e também porque ele se espalha com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais” (p. 35).

Dáí porque essa pesquisa também confirma a importância de nos aproximarmos dos conteúdos das redes sociais (como fez a análise digital, escolhida para compor o método da triangulação de dados), pois ela aproxima o senso comum e a realidade ordinária aos debates mais acadêmicos, e vice-versa (Moscovici, 1985; Coletiva Ciborga, 2022).

Para as defensoras do discurso da “ideologia de gênero”, as crianças, graças a um poder total dos pais sobre elas, devem crescer e viver numa bolha seletiva e restritiva de valores, onde unicamente os valores que os pais julgam aceitáveis e alinhados às suas convicções têm espaço. Essas crianças crescem achando que a única realidade verdadeira, possível e legítima – e por isso, a única que deve ser considerada e respeitada – é a de sua família nuclear. Que potencial de garantia da cidadania íntima dessas crianças essa ideia contém? Nenhum.

Pelo contrário: crescem sem alteridade, sem empatia, sem noção de solidariedade com o próximo e aprendendo a desprezar e odiar o quê/quem é radicalmente diferente, distante, já que a assimilação positiva passa a ser somente daquela pessoa que é sua igual e com quem convive diariamente.

Por isso, esse é um histórico que não pode ser desprezado, pois da mesma forma que o presente determina o futuro, o presente está irremediavelmente determinado pelo passado, sobretudo pelas tensões estabelecidas entre as rupturas e continuidades.

As discussões realizadas na pesquisa, portanto, mesmo sendo mais atinentes às subjetividades estruturantes das sujeitas, estão em permanente diálogo com as objetividades estruturais e estruturadas historicamente. “O todo não muda se as partes não mudam”, já nos lembrava Maturana (1999).

Em vista disso, a linha do tempo a seguir sintetiza as conquistas e retrocessos relativos às parentalidades homoafetivas, em sua relação com o discurso da “ideologia de gênero” na sociedade e na educação. Também mostra as continuidades e rupturas democráticas a partir da atuação dos três poderes, visto que são fundamentais para se entender a instabilidade e a fragilidade desse processo, sempre tenso e conflitual, que não acontece no vácuo histórico.

Figura 63 – Linha do tempo: conquistas e retrocessos democráticos





Fonte: Elaboração própria.

Objetividades Estruturais x Subjetividades Estruturantes da parentalidade lésbica e da cidadania íntima das crianças

O cenário objetivo, portanto, conforme resgatamos historicamente, não é dos melhores e nos sinaliza o quanto as conquistas no nível macro, além de lentas, são marcadas por um movimento de fluxo e refluxo, como se, para cada conquista, houvesse um retrocesso, exatamente por conta da intensa polarização entre direita e esquerda.

De fato, o que se observou na pesquisa é que, se há um desafio, ele toca nas subjetividades estruturantes das sujeitas de “afetar” e transformar as objetividades estruturais e estruturadas de um sistema de ensino ainda marcado, prioritariamente, pela: a) persistência de um modelo de hierarquização e classificação de famílias no qual algumas são tidas como “modelos referenciais”, ou seja, melhores do que outras; b) pela perseguição, censura e vigilância das professoras “transgressoras” (seja pela própria direção e/ou por famílias lesbofóbicas).

Esse desafio se dá porque, ao mesmo tempo, essas práticas estabelecidas geram um receio intimidador para: 1) as mães lésbicas, que nem sempre conseguem militar no ambiente escolar como “minorias ativas” o tempo todo (Moscovici, 1981); 2) as crianças, no ambiente escolar e fora dele, interferindo frontalmente no exercício e fruição de sua cidadania íntima; 3) a composição de pouca ou nenhuma rede de apoio para as mães lésbicas e suas crianças, pelo receio frente ao desconhecimento da opinião de pares (adultas) sobre a parentalidade lésbica, levando ao fechamento na própria família nuclear e amigas mais próximas como forma de proteção; 4) as professoras, que encaram o desafio e tomam a tarefa para si, considerando as possibilidades de assédio a que ficam sujeitas, os desafios de falta de formação e atravessamento de influências morais-religiosas conservadoras e preconceituosas da sociedade (Dias, 2012; Hernández; Uziel, 2014; Oliveira, 2016; Baranoski, 2017; Tannuri, 2017; Marchi-Costa; Macedo, 2020).

Por isso, não é difícil entender as mães e as próprias crianças participantes da pesquisa, quando dizem que é “difícil deixar as filhas conviverem com crianças cuja forma de educação dos pais não se conhece”; ou que, “não conseguem confiar em ninguém, porque sempre se decepciona”. De fato, o desconhecimento dos valores que são ensinados em casa torna-se um fator legítimo para o receio de potenciais ações e posturas lesbofóbicas, não somente por outras crianças, mas também e principalmente por mães, pais e/ou responsáveis.

No campo empírico composto pelas duas famílias, aliás, apareceram pelo menos três exemplos de fatos envolvendo famílias lesbofóbicas:

a) em relação a uma mãe que compareceu junto com a filha ao aniversário da colega, filha de duas mães, e ao tomar conhecimento do fato, se afastou e não deixou mais a filha frequentar a casa da colega;

b) um colega da escola fez *bullying* lesbofóbico com a criança e a mãe preferiu tirar o filho da escola a ter que resolver a situação ou conversar com o filho para que este entendesse a gravidade do ato, pedisse desculpa e assumisse seu erro;

c) a mãe da melhor amiga de uma criança fez um aniversário surpresa para a filha e convidou várias colegas da escola, menos a *melhor* amiga – como sublinhado pela garota – pelo fato de ela ter duas mães. Por conta de outras “exclusões” que já haviam acontecido antes.

Tais constatações nos levam a concluir a existência de uma ambivalência cruel: por um lado, temos uma sociedade adultocêntrica e moralista, que considera as crianças como entes frágeis ou incompletos que demandam proteção especial frente a uma parentalidade “potencialmente nociva” ou “perigosa”; por outro lado, as mães lésbicas se veem coagidas a superproteger as próprias filhas do verdadeiro perigo: a sociedade, as famílias e instituições lesbofóbicas que se tornam as verdadeiras inimigas em potencial.

Some-se a tudo isso a tensão existente entre conjugalidade lésbica e parentalidade lésbica. Tornovski (2004), aprofundando nessa discussão, nos lembra o quanto a parceria sexual homossexual sem filhos em parte é considerada legítima, ou ao menos tolerada pela sociedade; já o desejo ou a presença de filhos, indicando o exercício da homoparentalidade, torna-se elemento desqualificador de família, na medida em que ela é problematizada e deslegitimada.

Porém, é importante ressaltar que no caso da parentalidade lésbica, há outras variantes que não nos permitem reduzir certas atitudes das mães lésbicas a um mero adultocentrismo. Trata-se também de uma estratégia de proteção adulta às crianças que – por conta de *outras* adultas, muito mais do que de outras crianças – tornam-se mais vulneráveis e expostas a certos tipos de violência.

No caso da parentalidade lésbica, portanto, não há que se falar em anulação de direitos ou desconsideração da capacidade de participação, competência e opinião das crianças, como muitas vezes acontece em famílias nas quais as adultas se colocam hierarquicamente como tendo poder total sobre elas, por meio de uma educação autoritária ou negligente.

A dialética entre a dor e o amor

Como imaginar o tamanho do receio e do medo que essas mães, apesar de todo diálogo, afeto com suas filhas, precisam suportar? E pior: como se esquivar da culpa que carregam por saberem que são as “responsáveis indiretas” pelos *bulliyings* lesbofóbicos a que estão sujeitas as filhas? Porque é isso que elas escutam de uma sociedade lesbofóbica, mesmo sabendo “que seus filhos são maravilhosos e não mereciam isso”, como desabafa uma das mães participantes do campo empírico da pesquisa.

Elas se sentem punidas por estar cientes de que essa vulnerabilidade nasce não por uma condição da própria criança (como acontece no racismo, em questões de sexualidade da própria criança ou no *bullying* por qualquer tipo de deficiência, condição neurotípica, entre outras), mas em decorrência de um atributo que é da mãe, e que por isso, teoricamente, não deveria afetar a criança.

É evidente também a interferência dos marcadores da diferença, que pela própria interseccionalidade estrutural, representacional e política com que operam (Crenshaw, 1985), acirram ou afrouxam a forma como se dá essa proteção, para além das trajetórias pessoais das crianças e o repertório cultural e social de cada mãe.

Infere-se, dos campos com as famílias e do mapeamento digital, que os marcadores que constituem as famílias são bem diferentes e que, portanto, a forma de lidar com essas questões também são diferentes – com mais ou menos proteção; mais ou menos afeto, diálogo, disciplina, educação democrática e horizontal. Apenas um ponto se mostra convergente: o objetivo maior das mães, com todas as tensões que suportam é: proteger as filhas para que não sofram o que elas já sofreram.

Um ponto que também salta aos olhos na pesquisa é o quanto isso se torna danoso para as crianças com irmãs, porque de alguma forma, elas também vivenciam esse receio de que as irmãs passem o mesmo que elas passaram, como bem lembra a criança Safira, participante do campo empírico: “eu converso muito com eles, e a medida que eles vão crescendo, vou aprofundando no assunto”.

Nesse mesmo sentido, a garota nos lembra o quanto “esse é um problema muito mais dos adultos do que das crianças” e mesmo as crianças, quando dizem algo, “têm a consciência de que é a sua família que pensa assim, não eles por eles mesmos”. E é nesse mesmo sentido que a pesquisa bibliográfica aponta (Einsenberg, 1999; Marchi-Costa, 2020).

Assim, é perceptível como, em certos casos, mesmo sem a intenção deliberada da mãe, pode haver prejuízo em dimensões diferentes da cidadania íntima das

crianças, incluindo prejuízos à sua autonomia e dificuldade de aprender a se defender sozinha, além de prejuízos à sua sociabilidade, já que aprendem com a própria sociedade lesbofóbica (e por vezes, com a omissão da própria escola) que só vão estar verdadeiramente seguras em casa.

Some-se a isso o fato de que pensar uma educação não adultocentrada, não lesbofóbica, antirracista, não violenta, não classista e não sexista, por pessoas que durante boa parte das suas vidas sofreram com esses imperativos, é algo muito desafiador – principalmente quando consideramos a inseparabilidade de todas essas opressões. Ela demanda muitas desconstruções ligadas a esses corpos que, por não serem humanizados, tiveram a violência sobre eles naturalizada.

Quando, no campo empírico da pesquisa, a mãe da criança Jaspe diz ao filho, respondendo ao fato de às vezes bater nele: “quero ver você lembrar de mim e fazer o mesmo com seu filho”, de algum modo, ela o desafia a fazer diferente do que a mãe fez com ela, mesmo quase “sentenciando” que isso não seria possível.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica também nos sinaliza que o elemento geracional deve ser considerado na discussão, pois ele precisa ser rompido e reconstruído de forma que a criança não carregue uma “lealdade” à mãe baseada no sofrimento ou na culpa (Araújo, 1999; Brandão, 2021; Alvarenga, 2021).

No mesmo sentido, o olhar dos marcadores da diferença, de maneira interseccional, como proposto por Crenshaw (1985), é crucial para entendermos a dinâmica das crianças de ora se assujeitarem, ora negociarem e ora negarem posturas e comportamentos das mães. A forma como é constituída a filiação (biológica, adotiva, afetiva), os valores que pautam a forma de educação recebida (democrática, autoritária, negligente), a relação com os pares (e consequentemente o tipo de educação que estes recebem), e a tensão entre incentivo à participação e a proteção interferem enormemente nessa dialética constituinte da cidadania íntima das crianças, tanto em sua dimensão individual quanto coletiva.

Os silêncios e/ou a autoafirmação da parentalidade lésbica por parte das mães no ambiente escolar ocorrem de maneira semelhante. Ora se rebelam, ora se expõem, ora questionam/brigam ora se recolhem, se calam, se sentem impotentes e tristes, incapazes de tomar alguma atitude. E nesse ponto, Moscovici (1981) justifica: não é possível ser uma minoria ativa o tempo todo sem se sentir sobrecarregada. E não se pode também tomar essa responsabilidade inteiramente, pois ela é dividida com a escola e a sociedade (Hernández; Uriel, 2014).

Essa é a tensão permanente entre dor e amor que permeia o exercício da parentalidade lésbica. A dor de raramente poder confiar em seu entorno e ter que conviver com o fantasma de não “poder errar nunca”, e ao mesmo tempo lidar com o receio constante da lesbofobia. E por outro lado, o amor: fruto de um “querer muito”, pensado, planejado, e que carrega consigo uma coragem imensurável. Tão imensurável que ousa transbordar do peito e afrontar o coração da sociedade.

A escola não pode ser somente espelho: ela precisa ser janela!

Nas escolas, todos os elementos sobre a natureza jurídica de sua constituição importam: não é neutro, por exemplo, o fato de a criança estudar em uma escola pública, privada, militar, conveniada, associativa ou confessional. Em cada tipo de escola, predominam certos valores, que podem ser mais ou menos conservadores, mais ou menos baseados na transmissão de saberes e na disciplina, com mais ou menos possibilidades para ações, projetos educativos e formação humana, e com mais ou menos vontade política de atuar no sentido da garantia da cidadania íntima de todas as crianças e famílias pertencentes à comunidade escolar.

No campo empírico, as crianças Jaspe e Turquesa estudam em uma escola militar. Trata-se de uma escola disciplinadora e baseada na transmissão de saberes de uma educação bancária, onde as sociabilidades sequer aparecem nas falas das crianças: ao contrário, a todo momento aparece em suas falas uma preocupação apenas com o vir a ser do mundo adulto, do futuro, como se ainda não fossem nada, por serem crianças.

A escola privada da criança Safira, segundo a própria garota, é considerada uma escola “que abraça a diversidade”, ainda mais depois de todo mundo “já saber dessas coisas [referindo-se à parentalidade lésbica de suas mães] e ninguém mais estranhar”. Isso, a despeito de ter havido, quando pequena, um problema com a omissão de uma professora diante de um *bullying* lesbofóbico, no qual ela somente elogiou sua postura perante as outras crianças, mas nenhuma ação educativa foi empreendida perante a turma ou como um projeto maior em toda a escola.

No caso da escolha por uma escola privada, não se pode perder de vista que as crianças e suas famílias são tratadas como *clientes*, então, via de regra, o que está em jogo é a busca por uma neutralização que procure um equilíbrio para não

desagradar e perder nenhum cliente, visto que o sucesso econômico se torna mais importante do que os valores que a escola estabelece.

No caso da escola militar, é preciso lembrar que nem sempre a família terá a opção de escolher uma escola pública que não seja a militar (seja por falta de vagas, por distância de sua residência, por incapacidade econômica de arcar com uma privada, ou mesmo por inexistência de outra escola pública em sua cidade).

Por ser militar, isso significa que certas discussões e garantias universais não seriam contempladas? Independentemente de as escolas militares serem calcadas prioritariamente pela lógica da disciplina e vigilância dos corpos, elas são instituições públicas, e seu funcionamento – calcado em seu próprio Projeto Político Pedagógico – deve obedecer igualmente aos preceitos da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não podendo se furtar a também tratar das questões envolvendo as diversidades familiares.

Enquanto isso não acontecer, a escola seguirá somente espelhando as mazelas sociais e não exercendo sua principal função: a de ser janela e horizonte para a formação de outros mundos possíveis, onde valores como a pluralidade, a diversidade, a alteridade, a solidariedade e o respeito às diferenças sejam basilares.

No campo digital da pesquisa, por exemplo, a escola das filhas de Marcela Tiboni é pública e está situada na zona oeste de São Paulo (uma zona rica da cidade). Não por acaso, a maioria das experiências relatadas com a escola são satisfatórias e respeitam os princípios democráticos em consonância com a diversidade e pluralidade das crianças em todos os sentidos: uso de linguagem neutra; diálogos entre escola-família e projetos inclusivos (como leitura de livros para trabalhar questões envolvendo o racismo, deficiência, gênero e diversidade familiar com as crianças).

Não menos importante é o apoio e a boa vontade política demonstrada pela coordenação e direção da escola, que se colocam sempre no lugar de compromisso com a diversidade e cidadania integral das crianças, e também em defesa das ações protetivas e salvaguardas das professoras, quando mães, pais e/ou responsáveis lesbofóbicas vão questionar ou tentar deslegitimar tais projetos. Isso, contudo, nem de longe significa que as escolas públicas de São Paulo e do Brasil funcionam assim.

A pesquisa também constata que “outras” famílias da comunidade escolar são mais responsáveis pelo *bullying* lesbofóbico do que a própria escola (Marchi-Costa, 2020), quando, por exemplo, impedem suas filhas de terem contatos extraescolares

com as crianças filhas de mães lésbicas; ou quando acobertam/defendem suas filhas por comentários ou ações lesbofóbicas. Por outro lado, as crianças demonstram que se importam muito com a opinião dos pares (daí a importância das relações intrageracionais na formação dos valores e das visões de mundo), pois elas são importantíssimas para fomentar diálogos, explicações e até mesmo ampliar os olhares para as relações intergeracionais, uma vez que também já se sabe que as crianças influenciam enormemente as adultas (Einsenberg, 1999).

Assim, o campo digital, especialmente com a análise do perfil @marcelatiboni, nos sinalizou a necessidade de uma relação de diálogo, afeto e confiança por parte das mães na escuta de qualquer comentário referente às relações das crianças com seus pares. Mesmo que não entendam de imediato ou discordem da criança, é preciso acolhê-la para fortalecer sua capacidade de dialogar, participar e dar sua opinião, começando a exercer, assim, a cidadania íntima desde pequena e dentro de casa.

O fato de ser adjetivada como “íntima”, não quer dizer, contudo, que deva ser exercida apenas nos âmbitos privados, como o de casa, mas que é ali é o lugar que ela deve começar a ser desenvolvida intergeracionalmente.

Isso também foi sinalizado pelo campo empírico da pesquisa em relação à escola, que é um lugar que atua diretamente na (não) provocação a essa cidadania infantil, já que aparece como lugar discriminatório mais por *omissão* do que por *ação*, quando não toma medidas preventivas, protetivas ou promotoras de ações para casos de *bullying* lesbofóbico. Isso se observa principalmente a partir dos discursos de “invisibilidades convenientes”: quando o discurso se mostra politicamente correto, porém completamente esvaziado de ação. Essa é uma categoria que emerge da pesquisa de Baranoski (2017), mas que de alguma forma perpassa relatos e dialoga com achados de outros trabalhos (Silva, 2012; Oliveira, 2016).

Por uma sociedade livre de todas as “fobias”

González (2023) traz uma importante contribuição ao discutir estratégias de prevenção e proteção frente à discriminação lesbofóbica, na forma de um verdadeiro manual para as mães e as escolas. A seguir, estão sintetizadas algumas ações apontadas por ela, que dependem do diálogo sincero e transparente com a criança por parte da família e da escola:

- *Para prevenir:*

1) boas relações de partida em ambos os contextos (casa e escola) e abordagem transparente da diversidade familiar;

2) abordagem aberta sobre a parentalidade lésbica, sem qualquer tipo de constrangimento ou problemas de visibilidade, tanto com a criança, quanto perante a escola.

Aqui é importante sublinhar que não há idade mínima para se falar, até porque já entendemos o quanto a faixa etária é um critério confiável para situar a capacidade de entendimento de uma criança, já que a realidade, as referências, o ambiente e o capital social e cultural da criança vão dizer muito mais sobre isso.

Sugere-se, assim, falar o quanto antes, pois “as crianças não acreditam nas mentiras, e por isso, a longo prazo, essa ocultação as prejudica, pois elas se sentem enganadas” (González, 2023, n.p.). Por consequência, elas podem ter dificuldade em confiar:

É claro que as implicações finais de tudo isso, elas só vão compreender mais tarde, mas elas já vão saber da história antes. Então, o que sabemos é que aquelas que sabem antes dos sete anos evoluem melhor. Ou seja, em geral, o quadro pode ser analisado em dois momentos: antes e depois dos sete. Sete, oito anos (González, 2023, n.p., tradução própria).

- *Para proteger:*

1) se/quando ocorrer a discriminação, já ter advertido previamente de que isso pode acontecer, de que nem todo mundo aceita com a mesma naturalidade a diversidade;

2) expor para a criança que ter uma família que não é como a da maioria não é um problema, já que há muitas pessoas têm famílias diferentes e variadas, e pode ser que haja alguma pessoa que: a) não goste de uma família como a nossa; ou b) não tem um conhecimento dessas coisas. E então, dizer como isso pode acontecer, ensaiando literalmente com a crianças essa estratégia:

Se isso acontecer, o que você faria? Porque você pode dizer: ‘eu, sim, tenho duas mães, porque há famílias que têm duas mães’ e então explica-lhes. Se eles insistirem em rir, eu lhes digo: ‘Eu me incomodo que você ria da minha família, eu não riria da sua’. E se insistir, se continuar insultando ou rindo, ‘eu vou contar a alguém, porque a mim

me faz mal e prefiro que não o faça' (González, 2023, n.p., tradução própria).

Segundo a autora “isso é maravilhoso porque efetivamente se confere legitimidade à criança para que ela confie que pode pedir ajuda”. Porque essa é uma das coisas que elas precisam saber: “a lei do silêncio não as protege, pelo contrário: é uma lei que só fortalece os maltratadores, os abusadores, os homofóbicos”. (González, 2023, n.p.).

Contudo, essa primeira parte diz respeito apenas ao trabalho das mães, em casa. Se a escola e as professoras não estão preparadas para isso, como podem fazer parte dessas estratégias? Segundo González (2023), na escola, é preciso ter muito bem descritos e fundamentados: a) os protocolos de resposta para os casos de *bullying*; b) uma “comissão de convivência”, responsável por abordar o temas com prontidão e objetividade, ou seja, que pense os projetos e as ações dentro da escola nos níveis de prevenção, proteção e promoção, com o devido conhecimento legal para salvaguardar e resguardar a escola diante de possíveis ameaças ou assédios de famílias homofóbicas; c) o colegiado de professoras, para que estejam aptas a detectar este alerta e saibam responder adequadamente à situação, com o respaldo da coordenação.

Nestas circunstâncias, pelo que se sabe, pode-se evitar boa parte do *bullying*. E quando ele ocorre, se esse for o caso, terá menos efeito a longo prazo na autoestima ou na saúde mental das crianças (González, 2023).

- *Para promover:*

Há aspectos que objetivamente a escola pode e deve observar para colaborar e ser partícipe das estratégias, não somente preventivas ou protetoras, mas também de promoção e respeito à diversidade familiar, quando, por exemplo:

Repensa o modo de dirigir-se às famílias, de convocá-las. Não pode ser ‘caros pais’. Ou nos formulários não pode aparecer ‘nome do pai e nome da mãe’, porque pode haver duas mães, dois pais, uma só mãe, um só pai, avós, padrastos, madrastas, pode haver coisas muito variáveis. A escola tem que ter ilustrações nas quais estejam contempladas essa diversidade familiar, ou seja, é bom para as famílias serem refletidas e saber que ali serão bem recebidas, não é mesmo? (González, 2023, n.p., tradução própria).

Outro ponto interessante que a autora pondera é como o trabalho feito na microrrealidade da sala de aula não precisa ser algo “sério”, que já comece com a professora tensa, tendo que explicitar que “vamos falar de diversidade das famílias”. Segundo González:

Pode-se usar materiais que naturalmente abordem a diversidade familiar, ou seja, não é necessário que nos sentemos para falar da *diversidade de família*. Pode-se falar disso, claro, mas simplesmente pode-se introduzir de modo transversal, porque há contos muito bonitos para isso. Tem um, por exemplo, que se chama ‘Manu vai para a cama’. Simplesmente é a história de Manu, que está cansado; é hora de dormir, mas ele não quer dormir, quer continuar brincando com Pepito, então uma de suas mães diz que é hora de ir para a cama, e a outra prepara um chá para lhe ajudar a dormir. [...] Simplesmente é um conto para ver a diversidade familiar como algo super espontâneo e natural, é isso (González, 2023, n.p., tradução própria).

Pode ser que, a partir daí, as próprias crianças se interessem, fiquem curiosas ou mesmo manifestem suas opiniões ao fato de “Manu ter duas mães”. Esse torna-se o “pulo do gato”: elas mesmas vão começar o debate e à professora restará apenas conduzi-lo e mediá-lo.

Por fim, não podemos esquecer que já existem pesquisas que apontam também o quanto a sociedade tem para aprender com as famílias compostas por pessoas do mesmo sexo e com suas filhas, já que elas ensinam sobre igualdade na distribuição de papéis de gênero e corresponsabilidade na criação das filhas, e apresentam uma porcentagem maior de valorização de educação para a liberdade (inclusive relativamente à compreensão/experimentação da sua sexualidade, sem culpa e sem prejuízos na autoestima ou na saúde mental).

Pesquisa da mesma autora (González *et al*, 2002) escutou 30 filhas (já adultas) de casais do mesmo sexo, e apenas 4 delas mantinham relações com pessoas do mesmo sexo – a mesma proporção que se observa na sociedade em geral. Este dado, junto aos que aparecem em diversas outras pesquisas apontados no extenso relatório de Gato e Fontaine (2011), refuta o argumento homofóbico de que as crianças com mães lésbicas ou pais gays têm mais propensão a se tornarem homossexuais.

Elas têm mais propensão, na verdade, a ser mais bem resolvidas com sua sexualidade e se tornarem referência e rede apoio para outras adolescentes que tenham problema com sua própria sexualidade em casa (González *et al*, 2002). Além disso, elas apresentam maior porcentagem de educação para tolerância à

diversidade, pois para 90% de mães lésbicas e pais gays entrevistados por González *et al* (2002), esse era o valor mais importante na educação das filhas, percepção que foi igualmente confirmada por 90% das crianças filhas desses mesmos casais pesquisados.

Portanto, pensar a cidadania íntima das crianças e o respeito à diversidade familiar deve ser uma preocupação de toda a sociedade e de todas as escolas, e não somente das mães lésbicas e suas filhas, ainda que com elas se tenha muito a aprender. Isso porque já conseguimos ver um novo horizonte para o futuro, mas infelizmente ainda há muito passado habitando o presente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (orgs.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EduFSCar, 2010.

AGOSTINHO, Kátia A. A participação das crianças nas práticas pedagógicas na educação infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 61-80.

ALBUQUERQUE, Simone. Crianças em contextos familiares. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família: a participação e o protagonismo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 29-45.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos do direito de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

ALMEIDA, Maria Emilia Souza. Uma proposta sobre a transgeracionalidade: o absoluto. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 1, 93-10, 2010.

ALVARENGA, Maria Zelia de. Famílias malditas e benditas da mítica grega. In: BRANDÃO, Célia (org.). **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 35-54.

A MENINA SILENCIOSA. **Filme**. [Título original: An Cailín Ciúin]. Direção: Colm Bairéad. Produção: Cleona Ní Chruaí. Irlanda: Imovision, 2022 (94 min.)

ARAÚJO, Ulisses F. **Conto de Escola: – a vergonha como regulador moral**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

ARC, Stéphanie. **As lésbicas: mitos e verdades**. São Paulo: Edições GLS, 2009.

ARIÉS, Phillipe. **A história social da criança e da família**. São Paulo: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: – imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASQUITH, Ros; HOFFMAN, Mary. **O grande e maravilhoso livro das famílias**. São Paulo: SM, 2011.

AYMONE, Betina Nelsis; LOPES, Rita Sobreira. A experiência da Dupla Maternidade: Análises de Redes Sociais de Casais de Mães influenciadoras. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 24, e77634, 2024.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. São Paulo: Nova Fronteira, 1985.

BARANOSKI, Maria Cristina. **A visibilidade/invisibilidade da família homoparental no contexto das escolas do Sistema Estadual de Ensino – Núcleo Regional de Educação/Ponta Grossa – Estado do Paraná**. 240 f. Tese

(Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BARCELOS, Valdo. Por uma ecologia da aprendizagem humana – o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 3 (60), p. 581-597, 2006.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BECKER, Howard S. [1963]. **Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. **La reivención dela família**: en busca de nuevas formas de convivencia. Barcelona: Paidós, 2003.

BLAUDT, Vanessa Lima. **Narrativas lésbicas**: vivências e sobrevivências constituintes de si. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

BOLEN, Jean Shinoda. **As Deusas e a mulher**: nova psicologia das mulheres. São Paulo: Paulus, 1990.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43/5, jul. 2007.

BORGES, Jorge Luís. Doomsday. **7 Margens**, 11 set. 2022. Disponível em: <https://setemargens.com/nao-ha-um-instante-que-nao-esteja-carregado-como-uma-arma-jorge-luis-borges-verso-do-poema-doomsday/> Acesso em: 15 abr. 2024.

BOTELHO, André. Público e Privado no pensamento social brasileiro. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org). **Cidadania, um projeto em construção** – minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 39-59.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional**. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

BRAGA, Keith Daiani da Silva; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; RIBEIRO. Arilda Inês Miranda. Lesbianidades e educação: interrogando a produção acadêmica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 127-145, 2018.

BRANDÃO, Celia. Família, Transmissão Psíquica e Identidade. In: **Família e Identidade**. Curitiba: Appris, 2021. p. 73-10

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

_____. Lei n. 6.515 de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1977.

_____. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

_____. Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CANEVACCI, Massimo. **Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CANUTO, Alice. Por que as mulheres lésbicas se casam tão rápido? **Instagram**, @psi.alicecanuto, 27 jan. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Cn7p63AsHyt/?igsh=MTR0NDIwYjkxMGw3ZA==>. Acesso em: 01 fev. 2023.

CARINE, Bárbara. Escolas, não lutem contra a diversidade. **Instagram**, @uma_intelectual_diferentona, 13 mai. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C655D9QAUBZ/?igsh=MWRvd2F5anp5NmImNw==>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CARTAS DE UM TERAPEUTA: **Análise do filme “Red”**. Locução de: Alexandre Costa Amaral. São Paulo: Abrace Podcasts, 03 abr. 2022.

CARVALHO, Maria Eulina de. Modos de educação, gênero e relações de família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CHATELARD, Daniela S.; REHBEIN, Mauro P. Transgeracionalidade psíquica: uma revisão de literatura. **Fractal**, Niterói, v. 25, n. 3, p. 563-584, 2013.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M; CODO, Wanderley (org.). **Psicologia Social – o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989. p. 58-77.

COCKBURN, Tom. Cidadania infantil. In: TOMÁS, Catarina *et al.* (eds.). **Conceitos-chaves em Sociologia da Infância: Perspectivas globais**. Lisboa: Uniminho, 2021. p. 83-90.

COLETIVA CIBORGA. **Etnografia digital: – um guia para iniciantes nos estudos da linguagem em ambientes digitais**. Goiânia: CEGRAF, 2022.

CORREA, Olga B. Ruiz. Transmissão psíquica entre as gerações. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 35-45. 2003.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 312f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Especialidade em Sociologia da Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

CRENSHAW, Kimberle [1985]. **Mapeando as margens**: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Trad. Carol Correia. Portal Geledés, 23 dez. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mapeando-as-margens-interseccionalidade-politicas-de-identidade-e-violencia-contra-mulheres-nao-brancas-de-kimberle-crenshaw%E2%80%8A-%E2%80%8Aparte-1-4/>.

DEL PRETTE, Almir. Teoria das Minorias Ativas: Pressupostos, Conceitos e Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 145-153, 1995.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem autopoiética**. 2009. Disponível em: https://docs.google.com/document/u/0/d/11_kEMpDg-NKf89NnxYNB96HxwTPsR1SFxjqSBsfEo-U/pub. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. **Grandes pensadores em Educação**: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2015.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, Ana Luiza Krüger. **“Todo mundo é puro movimento”**: trajetórias e metapragmáticas na formação de redes por mulheres migrantes. 241f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; LIMA, Patrícia de Moraes. Percursos da pesquisa com crianças. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 125-145.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ECHEANDIA, Stephanie Bergelund. **Relación entre estrés de minorías y bienestar psicológico em adolescentes, jóvenes y adultos no heteronormativos**. Monografia – Facultad de Psicología, Universidad de Lima, Peru, 2022.

EINSENBERG, Nancy. **Infancia y conductas de ayuda**. Madrid: Morata, 1999.

FERNANDES, Natália. **Infâncias, direitos e participação** – representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FONSECA, Claudia. Homoparentalidade: novas luzes sobre o parentesco. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 769-783, 2008.

_____. Sexualidade, família e legalidade: questionando fronteiras. In: ÁVILA, Maria Betânia; PORTELLA, Ana Paula; FERREIRA, Verônica (org.). **Novas legalidades e democratização da vida social**: família, sexualidade e aborto. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o vício**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As gêneses das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p.17-34.

GARCIA, Marcos Roberto Vieira; WOLF, André Guimarães; OLIVEIRA, Eliane Vieira. “Não podemos falhar”: a busca pela normalidade em famílias homoparentais. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (org.). **Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 277-299.

GAITÁN, Lourdes. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. In: **Política y Sociedad**, vol. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

_____. Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3P”. **Sociedad e Infancias**, vol. p. 17-37, 2018.

GATO, Jorge; FONTAINE, Anne Marie. Impacto da orientação sexual e do gênero na parentalidade: uma revisão dos estudos empíricos com famílias homoparentais. **Ex Aequo**, Vila Franca de Xira, n. 23, p. 83-96, 2011.

GOBBI, Márcia Aparecida. “Os desenhos são formas de conhecer as crianças em suas condições sociais, culturais e históricas”. In: BASÍLIO, Ana Luiza. **Entrevista - Centro de Referências em Educação Integral**, 07 mai. 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/os-desenhos-sao-formas-de-conhecer-criancas-em-suas-condicoes-sociais-culturais-historicas/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. Viver imagem: conversas sobre o uso de desenhos em pesquisas com crianças. **Aula Aberta**: Metodologias Visuais do Instituto de Educação da Universidade do Minho, 01 abr. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. São Paulo: Pensamento, 2010.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Pensamento, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e Protestos no Brasil**: correntes e contracorrentes na atualidade. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

GONZÁLEZ, María del Mar. **Famílias de madres lesbianas o padres gays como contextos de desarrollo infantil y adolescente**. Conferencia Escuela de la Universidad La Rioja (UR) para familias (IV Edición). Realizado pelo Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad La Rioja, Logroño, Espanha, em 16 out. 2023.

GONZÁLEZ, María del Mar; CHACÓN, Fernando; GÓMEZ, Ana Belén; SÁNCHEZ, María Ángeles; MORCILLO, Esther. **Dinámicas familiares, organización de la vida cotidiana y desarrollo infantil y adolescente en familias homoparentales**. Andalucía: Consejería del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2002.

GUIMARÃES ROSA, João [1956]. **Grande sertão**: Veredas. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HEILBORN, Maria Luiza. **Dois é Par**: Gênero e Identidade Sexual em Contexto Igualitário. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HERRERA, Florencia. La otra mamá: madres no biológicas en la pareja lésbica. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 213-224.

HERNÁNDEZ, Jimena de Garay; UZIEL, Anna Paula. Famílias homoparentais e escola: entre a vigilância e a transformação. **Momento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 9-24, 2014.

HERVELLA, Fernando Rodríguez (coord.). **Luces y sombras en el bienestar**: la percepción de niños y niñas. Educo: 2022. Disponível em: https://educowebmedia.blob.core.windows.net/educowebmedia/educospain/media/docs/publicaciones/2022/luces-y-sombras-en-el-bienestar-la-percepcion-de-ninos-y-ninas_educo.pdf Acesso em: 08 mai. 2024.

hooks, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: – por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 198-207.

_____. **Ensinando a transgredir**: Educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Tudo sobre o amor**. São Paulo: Elefante, 2021.

HORSTMANN, Ana Carolina. **Famílias LGBTQIA+, Política e Antropologia**. Palestra do Projeto “Debates Cerrados”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, 02 dez. 2022.

ISLAS, Sara Amelia Espinosa. **Familias de elección**: hogares conformados por madres lesbianas. 167f. Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades) – Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México, 2005.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. SECAD/MEC: Brasília, 2009. p. 13-52.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANE, Silvia T. M. O processo grupal. In: LANE, Silvia T. M; CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social** – o homem em movimento. 8ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989. p. 78-98.

_____. **O que é a Psicologia Social?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. São Paulo: Zahar, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBSON, Micaela. Yo opino... Construcciones discursivas sobre la homoparentalidad. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugualidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 341-360.

LITTLE SHOP OF DREAMS. **Acervo imagético**. Autora desconhecida. Disponível em: www.littleshopofdreams.tumblr.com/archive. Acesso em: 24. jan. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da Sexualidade. São Paulo: Autêntica, 2010.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, v. 62, n. 93, p. 193-242 1993.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, Campinas, vol. 3, p. 387-406, p. 2011.

MARCHI-COSTA, Maria Ivone; MACEDO, Rosa Maria Stefanini. **Homoparentalidade e gênero**: vivência cotidiana e relações familiares. Curitiba: CRV, 2020.

MAROJA, Daniela. **Direitos Humanos e lesbianidade em Goiás**: um estudo sobre discursos e mulheres “candidatas a cidadãs”. 150f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos: marcas de uma relação. In: **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 25-60.

MATIAS EMYDIO, Ana Karolina; WESTRUPP, Cristiane; LIMA, Fernanda da Silva; MACHADO FAGUNDES, Lucas. O impacto do neoconservadorismo para a população LGBTQIA+ nas escolas. **InSURgência: Revista de Direitos e Movimentos Sociais**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 227-244, 2023.

MATTOS, Amana *et al.* Educação e liberdade: apontamos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p 87-104.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Entre seres y máquinas – autopoiesis y cognición: la realización de lo vivo**. 1994.

MELLO, Luiz. **Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

MELLO, Luiz; AVELAR, Rezende Bruno; MAROJA, Daniela. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2. p. 289-312, 2012.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 39, p. 403-429, 2012.

MENEGATTI, Carolina; MOHALLEM, Gui. “Mas ele vai me chamar de quê?” Entrevista. In: **Revista Geni**, 09 mar. 2016. Disponível em: <https://revistageni.org/03/mas-ele-vai-me-chamar-de-que/>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo antigo e moderno**. São Paulo: É Realizações, 2011.

MEYER, Ian. Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. **Psychological Bulletin**, v. 129, n. 5, p. 674-697, 2003.

MEYER, Ian *et al.* Sexual Orientation Enumeration in State Antibullying Statutes in the United States: Associations with Bullying, Suicidal Ideation, and Suicide Attempts Among Youth. **LGBT Health**, v. 6, n. 1, p. 1-6, 2019.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. O futuro da infância é o presente. **Revista Educação: Especial – Cultura e Sociologia da Infância: a criança em foco**. São Paulo: Ed. Segmento, 2019. p. 42-55.

MINERBO, Marion. **Notas sobre a aptidão à felicidade**. São Paulo: Blucher, 2023.

MONSTER. **Filme**. [Título original: Kaibutsu]. Direção: Hirokazu Kore-eda. Produção: Minami Ichikawa, Ryo Ota, Kiyoshi Taguchi, Hajime Ushioda, Kenji Yamada, Tatsumi Yoda. Japão: Imovision, 2023 (126 min.)

MONTANDON, Cleópatre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.

MORAL-ESPÍN, Lucia del. Bem-estar Infantil. In: TOMÁS, Catarina *et al* (eds.). **Conceitos-chaves em Sociologia da Infância: Perspectivas globais**. Lisboa: Uniminho, 2021. p. 67-74.

MOSCOVICI, Serge. **Psicología de las Minorías Activas**. Madrid: Morata, 1981.

_____. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social** (4a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTTER, Julianna P. J; COELHO, Ana Paula P.; GONÇALVES, Bianca B. Lesbocentrar ou alimentar privilégios? Como redes lésbicas feministas radicais se movimentam no Twitter diante de controvérsias. In: FERREIRA, Rubens; CORREIA DE ALMEIDA; Luiz Fernando; ALMEIDA, Rita de Cássia V (org.). **Conectando saberes: Gênero, Tecnologia e Informação na Era Digital**. Belém: ICSA, 2024. p. 79-98.

MUSSINI, Ilaria. O contexto: espaços, materiais, tempos e relações. In: MARTINI, Daniela; MUSSINI, Ilaria; GILIOLI, Cristina; RUSTICHELLI, Francesca (org.). **Educar é a busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. São Paulo: Ed. Ateliê Carambola, 2020. p. 71-79.

NOGUERA, José A. **Sobre el concepto de desigualdade en ciencias sociales**. Pré-borrador para sesión TSA, 25 mai. 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/371989055/Sobre-El-Concepto-de-Desigualdad-en-Ciencias-Sociales>. Acesso em: 11 abr. 2023.

OLIVEIRA, Anna Luzia. **Discursos docentes sobre crianças cujos pais/mães vivem em condição de conjugalidade homoafetiva**. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016

PENNA, Fernando de A. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 35-48.

PERES, Vannúzia Leal Andrade. O estudo da subjetividade na Família: desafios metodológicos. In: REY GONZÁLEZ, Fernando (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 311-333.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A incompletude da democracia no Brasil e o retrocesso dos direitos humanos**. 2021. Disponível em: https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2021/02/texto_rdh_psp.pdf Acesso em: 21 nov. 2024.

POSTERNAK, Leonardo. **O direito à verdade**: cartas para uma criança. São Paulo: Primavera Editorial, 2013.

RAFKIN, Louise. **Madres lesbianas**: hijos e hijas de lesbianas hablan de sus vidas. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005.

RECK, Ilana Patrícia Freire. A ‘hora da atividade’ no cotidiano das instituições. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 175-213.

REY GONZÁLEZ, Fernando. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **ECOS**, Niterói, v. 2, n.2, p. 168-185, 2012.

_____. Posmodernidad y subjetividad: distorciones y mitos. **Subjetividad Política**, n. 37, p. 7-25, 2007.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica, **Bagoas**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, 2010.

RICHARDSON, Justin; PARNELL, Peter. **Três com Tango**. Nova York: Kalandraka, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra Chagas. Sobre violências e pedagogias. In: RIFIOTIS, Theophilo; RODRIGUES, Tiago Hyra (org.). **Educação em Direitos Humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008. p. 157-180.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

RUBIN, Gayle. Tráfico sexual: Entrevista Gayle Rubin com Judith Butler. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 21, p. 157-209, 2003.

RUIZ, Alexander; PRADA, Manuel. El pacto de cuidado. In: RUIZ, Alexander; M. Quintero (eds.), **Didáctica de la fantasía**: La formación del niño como sujeto de derechos. Bogotá: La Carreta Editores, 2020. p. 111-138.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

SARMENTO, Teresa. A criança entre-lugares: na família e na escola. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família**: – a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SEMPRE EM FRENTE. **Filme** [Título original: C'mon on, C'mon]. Direção: Mike Mills. Produção: Chelsea Barnard, Lila Yacoub e Andrea Longacre-White. Estados Unidos: A24, 2021 (108 min.)

SILVA, Carmelite Moreira Santos. **Relação escola e famílias homoafetivas**: visão de discentes de licenciatura em pedagogia. 118f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador, Salvador. 2012.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOTO, Iskra Pavez. Reseña. Gaitán, L. (2006). Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas. **Sociedad e Infancias**, n. 1, p. 321-333, 2017.

SOUSA, Sônia M. Gomes. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 174-203.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Curriculo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, 2015.

_____. A infância como categoria estrutural. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, 2011.

_____. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

TANNURI, João Guilherme de Carvalho Gattás. **O que dizem famílias homoparentais sobre relações estabelecidas com as escolas de seus filhos**: tensões entre aceitação e discriminação. 196f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

TARDELLI, Priscila Rodrigues Naves. **Através do Espelho**: O PL 6.998/2013 à luz do gênero. 112f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

TARNOVSKI, Flávio Luiz. “Pai é tudo igual?”: Significados da paternidade para homens que se autodefinem como homossexuais. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. **Sexualidade e Saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 385-414.

TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva; TOLEDO, Livia Gonsalves; GODINHO, Pedro Henrique. A homofobia na representação de mães heterossexuais sobre a homoparentalidade. In: GROSSI, Miriam; UZIEL, Anna Paula; MELLO, Luiz (Org.). **Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. p. 301-319.

THOMPSON, Julie M. **Mommy queerest**: contemporary rhetorics of lesbian maternal identity. Boston: University of Massachusetts Press, 2002

TOMÁS, Catarina. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Lugar da criança na escola e na família**: – a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018.

TORRES, Alejandro. Como traumatizar a tu alumnado sin darte cuenta. In: **VII Jornadas de Tratamento da Diversidade Afectiva, Sexual e de Xénero nas aulas**. Galicia: Asociación Nos Mesmas, 2023.

VALLEJO, Ruth; FRANCO, Mineira Finol de. La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. **REDHECS** – Revista Electrónica de Humanidades, Educación, y comunicación social, n. 7, año 4, 117-133, 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadehumanidadeseducacionycomunicacionsocial/2009/no7/8.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

VIANNA, Fabiana Pietsch da F. Transgeracionalidade: des-encontro de gerações. **Epistemo-Somática**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 231-236, 2006.

ZAMBRANO, Elizabeth. **O direito à homoparentalidade**: cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre: Instituto de Acesso à Justiça, 2006.

WITTING, Monique. **O pensamento heterossexual**. Trad. Maria Mendes Galvão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado/a, a autorizar seu/sua filho/a, a participar como voluntário/a, do Projeto de Pesquisa sob o título **"Famílias homoparentais e escola: dialéticas que marcam acidania íntima nas crianças"**. Meu nome é Daniela Maroja Ribeiro, sou estudante do Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, orientanda do Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira. Somos responsáveis pela pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu/sua filho/a faça parte da pesquisa e estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, o/a senhor/a e nem seu/sua filho/a serão penalizados/as de alguma forma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, o senhor/a poderá entrar em contato comigo ou com meu orientador, meu telefone é (62) 9-8180-5943 (poderá me ligar a cobrar, caso precise), ou através do e-mail danielamaroja2@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13h às 17 horas de Segunda a Sexta- feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br.

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. A pesquisa será realizada através de encontros previamente agendados entre a família e a pesquisadora via ambiente virtual. Os registros, desta pesquisa darão por meio de gravações dos encontros via aplicativo de videoconferência. A justificativa que nos leva a propor essa pesquisa é compreender as dinâmicas entre as crianças filhas de famílias homoparentais e a escola. Tem por objetivo investigar como isso interfere em sua cidadania e se desdobra no seu bem-estar. Os procedimentos de coleta de dados serão realizados em datas previamente agendadas, em 4 encontros, com tempo máximo de 1 hora de duração. A presente pesquisa traz o mínimo de risco ao seu/sua filho/a, pois não visa em nenhum momento o constrangimento a quem estiver participando, como serão gravadas as atividades, e você pode optar por estar presente em todas elas, caso ocorra qualquer intercorrência, e seu/sua filho/a seja prejudicado, fique ciente de seus direitos. Para minimizar a possibilidade de qualquer risco, será respeitado o tempo necessário que seu/sua filho/a necessita para concluir suas atividades propostas. Não há nenhum tipo de contribuição que envolva valores em dinheiro, também não está previsto

nenhum tipo de ressarcimento, visto que a pesquisa se dá em ambiente virtual. Caso aconteça, qualquer custo financeiro, não será repassado a você e se assim ainda o fizer, você será ressarcido/a. Mesmo assim, caso seu/sua filho/a ou você sintam-se prejudicados/as de alguma forma ao participar desta pesquisa, você como pai/mãe ou responsável poderá requerer indenização em termos legais, e eu, enquanto pesquisadora responsável, ficarei passível de decisão judicial. As informações obtidas serão utilizadas para atender exclusivamente aos objetivos fins da pesquisa. Não divulgaremos o nome do seu/sua filho/a, ficando assegurado o sigilo e a privacidade, a menos que ele/a manifeste o desejo expresso de participação com sua identidade real, e desde que o/a senhor/a consinta. Tudo será feito com muito cuidado por meio de instrumento de coleta de dados, como as gravações, as quais ficarão seguramente arquivadas em computador e, após cinco anos, serão deletadas. Os benefícios desta pesquisa são diretos e indiretos aos participantes, uma vez que, contribuirão para ampliar os estudos sobre e com as crianças, famílias homoparentais e sua relação com as escolas e, ao mesmo tempo, desconstruir a ideia de que não é possível estudar as crianças. Ressalta-se ainda que essa pesquisa contribuirá para ampliar os estudos sobre a infância na Região Centro-Oeste do Brasil e ampliará a visibilidade para os debates sobre diversidade familiar. Em qualquer etapa ou momento, o/a senhor/a ou o/a seu/sua filho/a poderão retirar seus consentimentos e seu/sua filho/a e não mais participar. Os resultados alcançados promoverão reflexões sobre o tema além da produção de conhecimentos para contribuir com o estudo do tema e também melhor compreensão da realidade. O senhor/a assim como todos/as participantes desta pesquisa terão direito de acompanhar todas as etapas da pesquisa e ter acesso ao projeto, a devolutiva e aos resultados desse estudo a qualquer momento.

Declaração da Pesquisadora: A pesquisadora responsável pela pesquisa e seu orientador declaram que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatará decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

EU, _____ abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Daniela Maroja Ribeiro e minha decisão é de aceitar que meu filho/a participe dessa pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, seu objetivo e os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, seus benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação de meu filho/a é isenta de despesas e que tenho garantia de assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos tardios quando necessário. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu, meu filho/a possa ter adquirido.

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

 Olá! Sou a Daniela. Eu e meu prof. Romilson Martins Siqueira somos responsáveis pelo Projeto: "Famílias homoparentais e escola: dialéticas que marcam a cidadania íntimas das crianças" Queremos lhe fazer um convite: Que você seja voluntária para participar da minha pesquisa. Ela quer investigar o que vocês, crianças, pensam sobre sua família e sua escola.	Onde vai acontecer? Na sua casa mesmo, ao lado de sua responsável. Para isso, vamos estar em contato através dos vídeos, enquanto nós realizamos as atividades como: desenhar, conversar, brincar, escutar histórias, ouvir música, escrever, etc. Vamos estar gravando enquanto você realiza as atividades propostas, acompanhada de sua responsável, para depois rever com calma as cenas, escutar nossa conversa e assim não perder nada de precioso que você disser.
E se eu não quiser participar? Se não quiser participar, ou mesmo se a sua responsável não permitir, ou se ainda você começar a participar e depois decidir que não quer mais, fique tranquilo/a você poderá a qualquer momento desistir, sem que haja qualquer problema. Não ficaremos chateados com você e é só comunicar para a sua/seu responsável que encerramos, ok?	E como você participará? Vamos gravar as brincadeiras e conversas que teremos com você por vídeo. Você será também uma pesquisadora. Quero saber o quanto isso é importante para você. Tudo que for gravado a gente vai guardar no computador, durante cinco anos e escrever muitas coisas bonitas sobre as crianças.

E como você demonstra que deseja participar? Com seu autorretrato e com a reescrita do seu nome você confirma que entendeu o que irá acontecer nessas atividades. Tudo o que você não entender pode perguntar.	Meu autorretrato	A minha assinatura pela reescrita do meu nome
---	--------------------------------	---

Goiânia, _____ de _____ de 2023.

Pesquisadora responsável

OBSERVAÇÕES:

Esse é o TALE cuja assinatura por parte de uma das participante adultas da pesquisa empírica se deu de forma online:

- a) O documento foi disponibilizado por meio de link privado do “Formulário do Google”;
- b) Abaixo do termo, havia a opção de clicar em “concordo na integralidade” ou “discordo e escolho encerrar por aqui”. Quando a participante clicou em “concordo”, automaticamente sua resposta foi enviada ao email da pesquisadora com seu nome e email, com a prova de sua concordância expressa.

Conforme a Resolução nº 510 (Brasil, 2016) e, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, **não serão avaliadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa (sistema CEP/CONEP) as pesquisas que utilizem informações de domínio público** (perfis do instagram – análise digital).

Formulário de entrevista semi-estruturada,

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Famílias homoparentais e escola: dialéticas que marcam a cidadania íntima nas crianças

Pesquisador: Daniela Maroja Ribeiro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70541823.6.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.247.138

Apresentação do Projeto:

Doutorado em educação

Orientador: Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira.

“A pesquisa será de cunho qualitativa, partindo-se de uma epistemologia interdisciplinar não adultocentrada”
A amostra será recrutada “em ambiente digital; primeiramente se fará um convite público e aberto, como um pedido de indicações e referências a toda a rede social da pesquisadora, buscando primeiramente “mães lésbicas e pais gays” nas redes sociais e grupos de whatsapp, constando título e uma breve descrição e explicação de objeto e objetivos da pesquisa”.

“...serão analisados ainda, três páginas do Instagram de famílias homoparentais que mostrem o cotidiano e os desafios enfrentados em família: @marcelatiboni; @maternidadesapatao e @familiaeaponto.”

“são 4 encontros de produção de dados, de aproximadamente 1 hora cada, sendo 1 encontro com as mães e/ pais, que também responderão a um questionário semi-estruturado, salvaguardando o que está expresso no Artigo 6º, da Resolução CNS nº 510/16. E 3 encontros com as crianças (sozinhas ou acompanhadas, conforme manifestem sua vontade e ela seja acatada pelas mães/pais).

Critério de Inclusão:

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.247.138

Crianças de 7 até 12 anos e adultos que sejam mães e/ou pais homossexuais. Critério de

Exclusão:

Crianças abaixo de 7 anos e acima de 12 anos e adultas/os, mães e/ou pais homossexuais que não aceitem participar ou não assintam a participação de suas/seus filhas/os.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Apreender em que medida os processos de subjetivação dos adultos (mães/professoras), no tocante à conduta/forma como lidam/mediam a constituição de sua "cidadania íntima" e seu bem-estar, interferem no desenvolvimento da subjetividade no nível individual (autoconfiança, autoaceitação, autoexpressão etc) e social das crianças (convivência com empatia, alteridade, respeito às diferenças, etc).

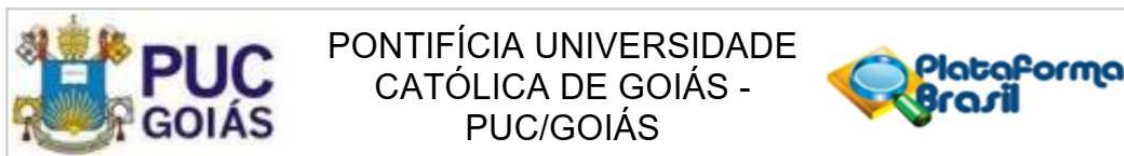
Objetivo Secundário:

- 1) Analisar se as crianças percebem seu modelo familiar representado na escola, e em que medida materiais didáticos, livros literários, projetos e atividades que abarcam a diversidade familiar contribuem para a existência (ou não) dessa referência positiva;
- 2) Mapear os níveis de sociabilidade entre pares na escola (integração intraescolar) e entre pares fora da escola (integração extraescolar);
- 3) Identificar como as crianças estabelecidas em famílias homoparentais percebem e significam as famílias de seus pares com pertencimento heteroparental, a partir de uma relação intrageracional;
- 4) Identificar em que medida a preocupação das mães e pais com uma eventual exposição das/os filhas/os no contexto escolar, somado ao receio de sofrerem bullying homofóbico, afeta o desenvolvimento das crianças; e em que medida elas se sujeitam, negociam ou negam a postura das mães/pais;
- 5) Verificar, na relação intergeracional, em que medida adultas/os de referência das crianças (mães, pais e professoras/es) podem contribuir, mesmo que não intencional ou deliberadamente, para o silenciamento, invisibilidade e/ou ocultamento do seu "modelo" familiar no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: esta pesquisa possui riscos mínimos para as crianças. No caso das crianças ou suas/seus respectivas/os mães e pais sentirem qualquer desconforto em seus filhos (as) serem filmados ou fotografados poderão desistir de participar da pesquisa, sem qualquer risco ou ônus.

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.247.138

Benefícios: estão de acordo com o que está previsto na Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 10, em que os participantes da pesquisa contribuirão para ampliar os estudos sobre e com as crianças e, ao mesmo tempo, desconstruir a ideia de que não era possível estudá-las. Ressalta-se ainda que essa pesquisa contribuirá para ampliar os estudos sobre a infância nas famílias homoparentais e a forma que as escolas lidam com a diversidade familiar não só na Região Centro-Oeste, mas também em outras regiões do Brasil, considerando essa lacuna existente e um número bastante superior de pesquisas envolvendo a temática somente na região Nordeste.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa será de cunho qualitativa, partindo-se de uma epistemologia interdisciplinar não adultocentrada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam na plataforma, todos os documentos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há óbice ético para realização da presente pesquisa, portanto considera-se a mesma APROVADA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto APROVADO.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

1. A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.
2. O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.
3. O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.247.138

verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.

4. Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2105247.pdf	12/08/2023 17:21:08		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_crianças.docx	12/08/2023 17:19:42	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEonline_participacaopais.docx	12/08/2023 17:19:21	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Outros	resposta_pendencia.docx	12/08/2023 17:14:35	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_novo.pdf	24/06/2023 14:24:56	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_novo_pagenumbr.pdf	24/06/2023 14:11:27	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_online_autorizacaocrianças_page number.pdf	24/06/2023 14:10:27	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	nova_folhaderosto.pdf	15/06/2023 18:55:14	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Outros	lattesorientador.pdf	13/06/2023 15:20:05	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Outros	Questionario.pdf	16/03/2023 14:28:05	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Outros	Lattes.pdf	16/03/2023 14:22:48	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Detalhamento_da_pesquisa.docx	16/03/2023 14:19:01	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	16/03/2023 14:16:25	Daniela Maroja Ribeiro	Aceito

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br



Continuação do Parecer: 6.247.138

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 18 de Agosto de 2023

Assinado por:
Vania Rodriguez
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Universitária, 1069, Área IV, Bloco D, sl 2 Prédio da Reitoria, 1º andar, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Bairro: Setor Universitário **CEP:** 74.605-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3946-1512 **E-mail:** cep@pucgoias.edu.br