

Pular e vigiar: normativas das masculinidades no brincar de uma “criança negra viada”

ARTIGO

Silas Miquéias da Silva Boldoⁱ 

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

1

Resumo

Este artigo objetiva analisar os processos de subjetivação e produção corporal, com ênfase nas dinâmicas de gênero e sexualidade observadas nas brincadeiras de “pular elástico” e “pular corda” em uma escola pública de Porto Ferreira, interior de São Paulo, durante o Ensino Fundamental I, entre 2001 e 2005. O estudo é autobiográfico, no qual o autor realiza uma análise reflexiva de suas próprias memórias, visando compreender como a construção das masculinidades e a experiência do “ser criança negra viada” se manifestam na formação educativa. As experiências relatadas foram interpretadas considerando aspectos éticos relativos à confidencialidade e à análise crítica de vivências pessoais. Observa-se que tais influências extrapolam o ambiente escolar, abrangendo o recreio e o convívio familiar, nos quais emergem tensões vinculadas à religiosidade e às imposições de gênero e raça. Por fim, discute-se como determinados comportamentos são naturalizados como exclusivos a meninos ou meninas, refletindo normas sociais.

Palavras-chave: Educação. Brincadeiras. Autobiografia. Masculinidades.

Jump and watch: norms of masculinities in the play of a “black queer child”

Abstract

This article aims to analyze the processes of subjectivation and bodily production, with emphasis on gender and sexuality dynamics observed in the games of “jumping elastic” and “jumping rope” in a public school in Porto Ferreira, São Paulo, during Elementary School I, between 2001 and 2005. The study is autobiographical, in which the author conducts a reflective analysis of his own memories, aiming to understand how the construction of masculinities and the experience of being a “black queer child” manifest in educational formation. The reported experiences were interpreted considering ethical aspects related to confidentiality and the critical analysis of personal experiences. It is observed that these influences extend beyond the school environment, encompassing recess and family interactions, where tensions related to religiosity and gender and racial expectations emerge. Finally, the article discusses how certain behaviors are naturalized as exclusive to boys or girls, reflecting established social norms.

Keywords: Education. Play. Autobiography. Masculinities.

1 Introdução

2

Este artigo resulta das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus Campo Grande) no segundo semestre de 2024, sendo elaborado especialmente na disciplina *Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Gênero, Brincadeira e Infância*, ofertada no Campus de Aquidauana, sob a orientação da Professora Dra. Solange Izabel Balbino e do Professor Dr. Marcelo Victor Rosa. O objetivo do estudo é analisar os processos de subjetivação a partir de uma perspectiva autobiográfica (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016) e pós-crítica em educação (Meyer & Paraíso, 2014), utilizando a narrativa pessoal como fonte e método de investigação. A pesquisa focaliza as experiências de infância do autor, enquanto “criança negra viada”, em uma escola pública de Porto Ferreira, município do interior de São Paulo (SP), conhecido pela produção de cerâmica de alta qualidade, mas situado em um contexto socioeconômico periférico.

O recorte temporal abrange período do Ensino Fundamental I (4º ano), entre 2001 e 2005, com atenção especial ao recreio escolar, espaço marcado por maior autonomia estudantil e menor vigilância docente, que favoreceu a emergência de práticas de agenciamento, resistência e construção de subjetividades alternativas (Rios; Dias; Brasão, 2019). Essa imbricação evidencia como corpo e subjetividade se configuram no campo da representação social, revelando processos de agência, construção identitária e produção de sentidos que tornam o sujeito visível dentro de uma matriz complexa de inteligibilidade social, cruzando gênero, sexualidade e racialidade (Butler, 2013; Carneiro, 2023). Importa destacar que a noção de agência ultrapassa a ideia de uma simples ação passiva ou de desvios ocasionais das normas estabelecidas. Trata-se da capacidade de reforçar, contestar e ressignificar — nem sempre de forma estratégica e consciente — os espaços sociais e culturais, como o recreio, o ambiente familiar e a narrativa religiosa (Wenetz, 2012).

Embora frequentemente percebidos como momentos de liberdade, esses espaços estão inseridos em um sistema de poder que continuamente categoriza e normatiza corpos

e comportamentos (Louro, 2000). Assim, questiona-se a concepção de infância e criança como corpo-mente “puro”, intocado pela cultura, no qual o brincar livre escaparia das normativas de gênero e sexualidade vigentes, especialmente da norma heterocompulsiva (Spolaor; Grillo; Prodócimo, 2020). Pelo contrário, argumenta-se que, ao mesmo tempo em que permite certo embaralhamento desses códigos, a brincadeira espontânea pode também reforçar engrenagens binárias de gênero e sexualidade, ainda que sob novas roupagens. Dessa forma, evidencia-se a impossibilidade de uma ruptura completa com essa binariedade estrutural, sendo necessário um novo olhar para perceber o mundo além do dualismo inculcado na criança antes mesmo de seu nascimento (Silva; Jorge; Ferreira, 2020).

Para interpretar essas dinâmicas permeadas por “jogos de poder” (Foucault, 1988), torna-se fundamental adotar uma perspectiva interseccional. Conforme Crenshaw (2002), os marcadores sociais devem ser compreendidos como eixos que se cruzam, estruturando sistemas de opressão e desigualdade e evidenciando como múltiplas formas de discriminação se sobrepõem, moldando experiências de maneira interdependente. Ao adotar uma abordagem interseccional construcionista, inspirada em Piscitelli (2008), reconhece-se que as diferenças não se limitam à produção de opressão; elas também podem abrir caminhos para experiências de agência e transformação, especialmente em contextos de alteridade, nos quais sujeitos ressignificam suas vivências frente às tensões das normas sociais. Tais ações nem sempre produzem resultados previsíveis ou controláveis, podendo inclusive reforçar normas ou gerar efeitos inesperados. Para compreender essas complexidades, é preciso considerar que categorias como gênero, raça, sexualidade e classe não operam isoladamente, mas interagem continuamente, moldando experiências de forma relacional e multifacetada.

Nesse contexto, parte-se da própria experiência do autor, que será analisada nas seções seguintes, observando que, mesmo sem intervenção direta da escola, muitas vezes de forma implícita, as brincadeiras eram segregadas por gênero pelos próprios estudantes. Embora algumas brincadeiras fossem, em determinados contextos sociais, percebidas como apropriadas para todos os gêneros, na prática eram rigidamente

atribuídas a um ou outro, conforme o contexto escolar analisado. Um exemplo disso é o “pular elástico”, geralmente associado ao universo feminino, enquanto o “pular corda”, embora também praticado por alguns meninos, ocorria com menor frequência entre eles.

Essa distinção se consolidava porque tais brincadeiras eram amplamente reconhecidas — por familiares, professores e pelas próprias crianças — como atividades femininas, destoando das expectativas normativas sobre o que se espera de um “menino de verdade”. Ao refletir sobre essas práticas, espera-se que o leitor considere seus próprios processos de constituição. Independente de sermos formalmente reconhecidos como professores, todos, em diferentes esferas sociais, estamos continuamente envolvidos em processos de formação e aprendizado, mediados por interações cotidianas, tanto no ambiente online quanto offline. Esses espaços de interação contemporâneos promovem trocas fundamentais para a construção do que comumente chamamos de “realidade” (Novelli, 2010), desafiando-nos a refletir sobre nosso papel no processo educativo, especialmente no contexto escolar — espaço socialmente estruturado para disciplinar corpos, tornando-os dóceis, produtivos e, em determinados momentos, sensíveis às múltiplas diferenças que caracterizam a sociedade contemporânea (Meirelles; Ecksmidt; Saura, 2016).

2 Metodologia

O presente estudo adotou uma abordagem narrativa autobiográfica (Valente, Silv; Jucá, 2025) como fonte e método de pesquisa pós-crítica em educação (Meyer; Paraíso, 2014), na qual a experiência pessoal do autor constituiu, simultaneamente, objeto e instrumento de investigação (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016). O objetivo deste relato autobiográfico foi analisar os processos de subjetivação e a produção corporal vivenciados durante a infância, considerando as dinâmicas interseccionais de gênero, raça e sexualidade presentes em brincadeiras, práticas lúdicas e interações cotidianas nos ambientes familiar e escolar. O estudo se caracteriza como descritivo-analítico, centrado em uma autoetnografia autobiográfica que permite a investigação detalhada das

experiências vividas pelo autor (Gama, Raimond; Barros, 2021), articulando-as com referenciais teóricos das ciências humanas e sociais, incluindo estudos culturais, teorias *queer*, estudos sobre infância, produção do “eu” (Rose, 2001), normatividades de gênero (Butler, 2013) e relações de poder (Foucault, 1998). A análise dos dados também se ancora nas ideias de Moraes (2015), que aponta que as narrativas autobiográficas corroboram com a possibilidade de “emancipar consciências”, ao situar a personalidade na investigação, permitindo que os sujeitos reflitam criticamente sobre suas experiências e sobre as formas como estas moldam a vida e a aprendizagem. O autor ressalta que a perspectiva narrativa bibliográfica é pautada na contação de história: “Tentar me ver de fora como se fosse um (a), outro (a), que se afeta no fato da leitura pela própria história contada” (Moraes, 2015, p. 4).

Essa abordagem compreende o ato de narrar como um “saber da experiência”, uma tomada de consciência que o sujeito constrói sobre si mesmo e sobre os efeitos de suas vivências. Portanto, para produzir a autoetnografia, o processo metodológico envolveu uma movimentação sistemática, articulando lembranças, artefatos culturais e referência teórica (Gama, Raimond; Barros, 2021). Inicialmente, o autor realizou o levantamento de materiais da infância, incluindo fotos perdidas, vídeos, revistas, músicas e objetos do cotidiano, que foram posteriormente arquivados digitalmente em nuvem e armazenados em dispositivos físicos, como CDs e *pendrives*. Esses objetos funcionaram como gatilhos de memórias, permitindo a evocação de experiências, sensações e afetos vividos durante a infância. A partir desse material, iniciou-se a documentação detalhada das lembranças, registrada em um diário de campo retrospectivo, no qual cada entrada buscou capturar não apenas os fatos, mas também os sentimentos, emoções e contextos sociais associados.

O processo incluiu a revisita a fotografias antigas, a observação de vídeos, a consulta a materiais impressos e a busca na internet por revistas e outros registros, tanto impressos quanto digitais, que evocassem lembranças fragmentadas. Também foram registrados sons e músicas da infância, além de rememorados detalhes de objetos cotidianos, como a cortina da casa da avó, e de práticas corporais e esportivas observadas

entre familiares, que atuaram como estímulos para reconstruir experiências, sensações e memórias vividas. Essa organização se configurou como um *mood board* ou mural de lembranças, permitindo um mergulho sensível nas experiências passadas e criando um espaço de reflexão crítica e afetiva.

Paralelamente, o autor realizou consultas teóricas contínuas aos textos estudados na disciplina Tópicos Especiais em Estudos Culturais: Gênero, Brincadeira e Infância, ofertada no Campus de Aquidauana sob a orientação da Professora Dra. Solange Izabel Balbino e do Professor Dr. Marcelo Victor Rosa. Esse momento acadêmico funcionou como um incentivo para revisitar, de forma sistemática e atenta, suas próprias memórias, reflexões e práticas corporais, permitindo analisar criticamente a produção subjetiva e corporal que já vinha sendo realizada, mas sem a mesma profundidade e atenção prévia. Nesse sentido, conforme Ricoeur (2007, p. 46), a experiência da disciplina possibilitou o “reaprender do esquecimento”, criando tempo e espaço para lembrar, provocar a memória e refletir sobre si mesmo. O processo metodológico seguiu a lógica da afetação proposta por Dilthey (2010, p. 36), segundo a qual “o sujeito pensante e os objetos sensíveis que se encontram diante dele estão mutuamente cindidos”. Essas narrativas combinam memória, afetividade e interpretação teórica e, conforme Moraes (2015, p. 9), têm o potencial de conectar o leitor às experiências do autor, sensibilizando-o e criando possibilidades de imaginar outros mundos e formas de existência.

Para analisar os dados obtidos, adotou-se a perspectiva da reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2014), na qual o foco reside na análise das representações das experiências vividas pelo autor e na construção de sentidos pessoais e sociais a partir dessas experiências. Conforme apontam Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), o objeto da autobiografia em educação consiste em “explorar os processos de gênese dos indivíduos, investigando como dão forma às suas experiências e sentido de existência”, ou seja, compreender de que maneira práticas cotidianas e momentos vividos — como o brincar na infância — contribuem para a constituição do sujeito em suas múltiplas dimensões, incluindo gênero, raça, sexualidade, contexto religioso e socioeconômico. O estudo buscou compreender como essas experiências se manifestam por meio de

representações e práticas culturais, entendidas como “uma infinidade de narrativas que lhes são transmitidas e que eles próprios elaboram sobre o que acontece e o que lhes acontece” (Passeggi, Nascimento e Oliveira, 2016). Para os autores, esse movimento parte de uma disposição humana inata para refletir sobre simpatia e experiências vividas, articulando memória, dimensão afetiva e construção do sentido da existência.

Um princípio epistemológico central desta abordagem é a reflexão crítica sobre “como sabemos o que sabemos”, ou seja, a apropriação da própria história como forma de conhecimento e empoderamento (Rocha; Passeggi, 2012). Nas palavras de Abrahão (2003, p. 82), “diferentemente no processo de interpretação das informações, utilizamos uma concepção em que as categorias dos sujeitos são entendidas como espaços de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos”. A produção desta autoetnografia exigiu, portanto, cuidadosa reflexão ética, uma vez que as memórias exploradas envolvem não apenas o autor, mas também familiares e outros sujeitos que participaram das experiências narradas. Para preservar a confidencialidade e proteger a privacidade de terceiros, todas as identidades foram resguardadas e os relatos situam os sujeitos em seus respectivos contextos de enunciação, reconhecendo que falam a partir de normativas sociais e culturais semelhantes àquelas que atravessam o autor. Nesse sentido, a análise não se constitui como julgamento ou crítica pessoal, mas como uma reconstrução situada, que considera os efeitos das experiências sobre os sujeitos e suas trajetórias de vida.

Conforme ressalta Moraes (2015, p. 9), “a escrita narrativa autobiográfica implica profunda sintonia e implicação do narrador consigo mesmo, com os acontecimentos, as memórias, as sensações e com o universo social que o atravessa; trata-se de uma prática que mobiliza corpo, mente e espírito, promovendo reflexões pulsantes tanto para quem escreve quanto para quem lê”. Nesse contexto, a escrita autobiográfica permite que experiências e memórias sejam acessadas de maneira sensível, possibilitando ao autor “criar metáforas” (Moraes, 2015, p. 12) capazes de expressar sentidos que nem sempre a palavra literal consegue alcançar. Dessa forma, a autobiografia produz sentidos que transcendem a experiência individual, articulando de maneira integrada análise crítica,

afetividade e memória. É por essa razão que, na seção de resultados, opta-se por um tom narrativo: as lembranças, brincadeiras e outras práticas da infância são relatadas com atenção à dimensão sensível da experiência, mantendo sempre o diálogo com análise teórica e científica. Esse procedimento evidencia como espaços escolares, familiares e culturais engendram e podem ressignificar sujeitos. Assim, a autobiografia, enquanto metodologia de pesquisa (Valente, Silva e Jucá, 2025), cruzada com a perspectiva pós-critica em educação (Meyer; Paraíso, 2014), configura-se como uma costura entre experiência, relato e análise, integrando memória, teoria e reflexão educativa, ao mesmo tempo em que oferece ao leitor a oportunidade de refletir sobre novas formas de existir, agir e imaginar o mundo.

3 Resultados e Discussão

Entre os murmúrios da cozinha, as vozes das mulheres se desfaziam nos aromas intensos que saturavam o ar: colorau, alho, cebola, cheiro verde, tomate e o perfume denso do peixe cozido, que borbulhava suavemente na panela. Nesse espaço feminino, risadas escapavam entre conversas sussurradas, fragmentos de palavras que ora recebiam permissão para existir, ora se perdiam como segredos proibidos. As crianças, em passos rápidos e ágeis, cruzavam o ambiente como pequenos cometas, interrompendo o fluxo entre a cozinha e a sala. Lá, a cortina de tiras de tecido fluorescente laranja, pendurada no batente de uma porta que não existia, balançava ao ritmo das brincadeiras. Na sala, os homens permaneciam em silêncio contido, suas vozes rarefeitas, como rios que hesitavam em fluir. Falavam de trabalho e de outras coisas que me escapavam ou simplesmente não despertavam interesse. Pairava no ar um compasso tenso, uma vigilância implícita, como se cada palavra fosse pesada antes de ser pronunciada, como se algo precisasse ser ocultado ou temido.

Entre esses dois mundos, a música fluía como uma terceira presença, emanando do velho toca-discos de meu avô. A poesia da canção ecoava, reafirmando que “o homem sem Deus não era nada”, afastando, com sua melodia, as conversas enigmáticas da

cozinha e a vigilância atenta dos homens sentados no sofá. Naquele limiar, brincava um “eu” ainda criança, negra e “viada” — termos e “coisas” que eu nem sabia o que eram, apenas existiam dentro daquele regime de inteligibilidade de gênero e racialidade (Butler, 2013; Carneiro, 2023).

Pegava as tiras da cortina e as transformava em cabelos longos, que balançavam ao ritmo do meu imaginário. Às vezes, aquela mesma cortina virava um vestido, roçando minha pele e me vestindo de um outro “eu”, um “eu” que não sabia existir plenamente dentro das fronteiras daquela casa. Sob os olhares atentos das mulheres, ora carregadas de vigilância, ora de julgamento, e dos homens, cujas expressões oscilavam entre curiosidade e desconforto, eu transitava. Mas foi debaixo da cama do meu tio, escondido entre a poeira que não era varrida ou alcançada, que esse limiar se intensificava e se borrava em termos de moral religiosa. Ali repousava algo que os mais velhos pareciam não compreender — ou, se compreendessem, não admitiam. E, mesmo que admitissem, havia uma certeza: as mulheres jamais poderiam saber. O segredo, embora oculto, descansava em uma pequena caixa de sapato, onde revistas Playboy da época e algumas fitas pornográficas se misturavam a exemplares sobre musculação e fisiculturismo, que orientavam meus tios mais jovens a ganhar músculos e serem viris. Ali, entre páginas que exaltavam corpos idealizados, estavam dicas de treino, suplementação e o uso de anabolizantes, compondo uma narrativa que era ao mesmo tempo prática e simbólica para os corpo-gênero-sexualidade daqueles homens.

“*Esse garoto tem algo de estranho*”, eu “ouvira” nos olhares que pesavam mais do que palavras. As brincadeiras de adornar os “cabelos” feitos com tiras da cortina eram interrompidas por ordens do tipo: “*Vai brincar com os seus primos*”, “*Para de ouvir a conversa das mulheres*”, “*Fala direito*”. Esses episódios ecoavam uma percepção clara entre meus primos, minha mãe, meu pai e outros membros da família: a dissidência de um corpo e de um “jeito de ser” que não se alinhavam às normas de gênero e sexualidade que o ambiente doméstico e o quintal pareciam tentar impor. A tentativa de reproduzir os gestos e movimentos dos homens da casa — altos, fortes, com corpos marcados sob camisetas justas que ressaltavam músculos definidos — não era apenas física, mas

também simbólica: buscava-se conformar a um ideal masculino hegemônico. Todavia, essa norma nunca foi plenamente alcançada; como observa Butler (2013, p. 111), “os corpos não se conformam, nunca, [...], às normas pelas quais sua materialização é imposta”. Minha mãe frequentemente se irritava com meu desinteresse por todas essas expectativas de gênero. Não foram poucas as vezes em que a vi, ainda de madrugada, suplicando a Deus que eu engordasse, ou nas conversas que mantinha com minhas tias, enquanto eu permanecia à sua barra, ouvindo falar sobre algo que só mais tarde, na universidade, passei a compreender como “próteses de gênero” — conceito de Preciado (2014) que se refere a tecnologias sociais e farmacológicas concebidas para moldar corpos e subjetividades de acordo com a norma de gênero, com o objetivo de consolidar um regime heteronormativo.

De acordo com Preciado (2014; 2018), esse regime, que o autor denomina “farmacopornográfico”, implica a construção de identidades e desejos por meio de substâncias e da capitalização global da imagem, revelando como práticas sociais, políticas e econômicas se articulam na produção e normatização dos corpos e das subjetividades. Exemplos disso incluem a pílula anticoncepcional, que, ao longo da história, transformou as dinâmicas do desejo heterossexual, e o uso de hormônios sintéticos, como esteroides, dilatadores, testosterona, creatina, hormônio do crescimento (GH), além de brinquedos sexuais — todos símbolos culturais que reforçam as normas do sistema binário de gênero. Esse “regime heterossexual” coloca indivíduos, antes mesmo de nascer, em categorias fixas de homens ou mulheres, determinando, de forma rígida, que devam se atrair pelo sexo oposto (Machado, 2005). Nesse contexto, o Biotônico Fontoura, estimulante de apetite que minha mãe me obrigava a tomar na esperança de me fazer engordar e alcançar o “corpo de homem”, exemplifica como, mesmo impulsionados por preocupações familiares, discursos e próteses de gênero, esses mecanismos buscam produzir e tornar inteligível algo que minha materialidade biológica — por sua própria “natureza” e funcionamento — resistia: encorpar-se conforme o sexo-gênero-desejo previamente atribuídos.

Estendendo as conceituações de Butler (2018) sobre performatividade de gênero, Preciado (2014, p. 29) descreve “o gênero é antes de tudo protético”, sua constituição não ocorre apenas pelo poder reiterativo da palavra ou dos constrangimentos sociais, mas também por meio de tecnologias que acoplamos aos nossos corpos, que nos inscrevem e que incitam o desejo, moldando subjetividades e afetando práticas corporais. As fitas e DVDs pornográficos dos meus tios, mostrados para mim na adolescência, também atuavam como agentes desse sistema. Elas não apenas procuravam corrigir o desejo que supunham ser o meu (homossexual), mas também ditavam como o “desejo correto” deveria ser experienciado (homem com mulher / mulher com homem), configurando um esforço simbólico de performar uma masculinidade idealizada. Já adulto, assumidamente gay e legalmente casado com outro homem, permaneço inconforme com os modelos corporais e comportamentais que, pela sua rigidez, nunca puderam abarcar integralmente aquilo que “sou”. Como pontua Silva (2013, p. 197), as marcas curriculares oriundas desse aprendizado — que ultrapassa os muros da escola — “nos acompanham até a morte”, reverberando em cada gesto, desejo e tentativa de existir. Mesmo quando o sujeito se conscientiza dessas normatividades e busca questioná-las, elas continuam a operar, muitas vezes de maneira sutil e persistente, marcando os corpos e delimitando possibilidades.

Nesse entrelaçamento de experiências e normas sociais, percebi mais tarde a partir das reflexões de Butler (2018) que, em uma sociedade binária regida pelo regime heterossexual, a constituição dos sujeitos ocorre por meio de discursos que ao se repetirem, se naturalizam, criando a ilusão de uma existência essencial e prévia à identidade humana. Para Butler (2018), o gênero é um efeito produtivo do discurso, constantemente refeito e reiterado, assumindo a forma de atos que parecem naturais, mas que, na realidade, são construídos e performáticos. Esse processo, muitas vezes inconsciente, é reforçado cotidianamente, inclusive nas brincadeiras e interações observadas na infância. Em outras palavras, a autora nos convida a compreender que, em vez de um processo passivo no qual a cultura atua sobre uma materialidade biológica pré-existente, as normativas de inteligibilidade cultural atravessam ativamente a construção

das diferenças. Elas não apenas atuam sobre o corpo biológico, mas também contribuem para sua produção e reconfiguração, em diálogo contínuo com o sistema de significação que as origina. Ao mesmo tempo, isso não implica que as diferenças biológicas não existam. De fato, elas existem, mas a maneira como as entendemos — entre “pênis”, “vagina” e as inconformidades funcionais com essas diferenças — é simbolicamente atribuída e agenciada por nós, sendo capturada como parte do processo de nos tornarmos “alguém” dentro de uma certa temporalidade histórica e social (Machado, 2005).

Para fins didáticos, as diferenças biológicas não são negadas, mas a forma como elas são interpretadas, vivenciadas e atribuídas de significado estão imersas nas construções culturais que as moldam/moldamos dentro de uma ordem normativa. No entanto, ao contrário do que pode parecer à primeira vista, Butler (2013) não sugere a existência de algo ou alguém fora desse sistema, tampouco uma essência pura a ser revelada — uma utopia de salvação que escaparia ao binarismo que molda nossa percepção do mundo. Para a autora, os discursos nos tornam inteligíveis, ou seja, nos tornam passíveis de reconhecimento e pertencimento dentro de uma cultura que nos vê apenas sob condições específicas. Isso quer dizer que, “não há sujeito fora do discurso” (Butler, 2013, p. 119). Assim, enquanto constroem sujeitos aptos a habitar o mundo, esses mesmos discursos relegam ao limbo tudo o que escapa ao “padrão”. Tudo o que é estranho, ilegível, ou incapaz de ser absorvido pelo sistema é silenciado, deslocado para as margens mais violentas do discurso — não fora dele, mas preso em suas franjas, como uma presença incômoda que se quer invisível, mas nunca ausente (Miskolci, 2009).

Foi esse mesmo discurso que, embora proveniente de um casal heterossexual, evangélico e progressista — a tradicional família brasileira, que mais tarde se configuraria em um cenário de abandono paterno, sobrecarga materna, extrema pobreza e insalubridade — contribuiu para me reconfigurar, afastando-me da ideia de uma criança “viada” plural, que valoriza e reforça sua própria diferença. Ao refletir sobre minhas experiências de brincar na infância, percebo um eco na experiência relatada por Preciado (2018), ainda que eu não seja uma pessoa trans. A leitura de seu relato sobre vulnerabilidade e normatividade me permite reconhecer pontos de precariedade que

atravessam diferentes trajetórias, estabelecendo uma conexão com experiências de crianças trans ou de pessoas trans em algum momento da vida. Não se trata de equiparar vivências ou hierarquizar sofrimentos, mas de perceber como certas condições de precariedade da vida, podem convergir na fronteira da experiência de gênero e sexualidade, criando espaços de reconhecimento e potenciais coalizões (Butler, 2011).

Como observa Preciado (2018, p. 72), “o que meu pai e minha mãe protegiam não eram meus direitos de ‘criança’, mas as normas sexuais e de gênero que eles mesmos aprenderam dolorosamente através de um sistema educacional que castiga qualquer forma de dissidência como ameaça, intimidação e até morte”. Tal passagem sugere que, assim como a minha, a heterossexualidade deles também se constituía como uma construção — algo apresentado como natural pela norma social, mas que, diante de minha existência e das minhas práticas, revelava suas fragilidades e contradições. Em consonância com Preciado (2018), o objetivo ao expor essas memórias não é realizar uma denúncia, buscar culpados ou absolvições, mas sim costurar o emaranhado de forças que me atravessaram e moldaram o “eu” que tento autobiografar. Trata-se de contribuir para uma reflexão mais ampla sobre processos localizados de subjetivação que me constituem, mas que ultrapassam a dimensão individual, estando profundamente enraizados em um ambiente social coletivo e em suas múltiplas ramificações. Esses processos se desdobram conforme as relações de poder, as experiências de alteridade vividas e produzidas pelas pessoas ao redor (Rose, 2001), e a maneira como tais relações interseccionam diferenças de gênero, raça e sexualidade (Duque, 2018).

Com base nas ideias de Spivak (2010) sobre experiência, narrar essas vivências não implica assumir que elas precedem ou determinam os sujeitos, mas reconhecer que são produtos da relação entre o sujeito e o mundo — processos que nos atravessam e que, simultaneamente, produzimos, resultando em efeitos sempre incompletos, mutáveis e muitas vezes imprevisíveis. Foi justamente nesse sentido que experienciei a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sud Mennucci, onde concluí o 4º ano em 2004 (Porto Ferreira – SP), um espaço escolar carregado de tradições históricas. O prédio, símbolo histórico da cidade, ainda conservava vestígios da antiga separação entre as salas de

meninos e meninas, refletindo uma dinâmica institucional que influenciava o aprendizado de maneira indireta, mas perceptível nas interações cotidianas. Embora a separação já não fosse mais rigorosa, suas marcas reforçavam ideias de gênero deslocadas no tempo, manifestando-se de forma sutil nas relações entre os estudantes.

Nesse ambiente, onde cada gesto parecia observado por olhos atentos, construí pequenas ficções que me permitiam existir de maneira segura. Inventava que minha família era rica e que minha casa tinha piscina, mesmo sabendo que, ao retornar para casa, me aguardava apenas o “pão com açúcar” — solução improvisada diante da escassez. Tentava aparentar inteligência, ainda que não dominasse completamente o conteúdo das aulas, como forma de disfarçar meu desinteresse pelos meninos e meu apreço, considerado “estranho”, por estar próximo às meninas. Essas estratégias, conscientes ou inconscientes, revelam como eu articulava modos de existir e me posicionar, tensionando os limites impostos pelas normas de gênero vigentes naquele espaço escolar. No entanto, a sala de aula não era o centro das minhas inquietações. O verdadeiro campo de tensão era o recreio. Ali, com pouca vigilância de professores e inspetores, a correria dos estudantes e o barulho das conversas altas criavam um “não-lugar” em que minhas invenções de “eu” não precisavam de justificativa. Era um espaço em que escolhas simples — como com quem se sentar para comer ou como brincar — se tornavam complexas e carregadas de incertezas. Entre lampejos, recordo a sensação de insegurança pela ausência de adultos, que conferia liberdade inédita, mas também exigia cautela para evitar revelações sobre aspectos de mim que ainda não sabia nomear.

Entre as brincadeiras, eu gostava especialmente de observar as meninas pulando elástico. A dinâmica era simples: duas pessoas esticavam o elástico entre as pernas, enquanto uma terceira tentava pular sem ultrapassar os limites do movimento. Quando bem-sucedida, a criança — quase sempre meninas na minha escola — avançava para níveis mais difíceis, começando com o elástico preso aos pés, depois subindo até os joelhos e, por fim, alcançando o pescoço. Invisível à primeira vista, essa cena — o jogo, o brincar — pode parecer trivial e sem sentido. Mas o que se pode refletir sobre a produção das diferenças de gênero e sexualidade em algo tão simples quanto pular elástico? Como

aponta Spolaor *et al* (2020), ao observarmos as brincadeiras infantis, devemos evitar tratá-las como uma esfera separada do mundo dos adultos. Pelo contrário, ao considerarmos as dinâmicas de produção social na infância, o brincar se revela como uma atividade essencial para a criança, que, por meio do lúdico, age fora/dentro dos parâmetros estabelecidos culturalmente. O lúdico, aqui, não se refere a uma estratégia de enganar a criança para que aprenda algo disfarçado, mas ao próprio ato de brincar, que transgride as normas e cria um espaço de experimentação e liberdade. Nesse processo, o brincar não segue uma lógica preestabelecida, mas abre um campo onde a criança tensiona o corpo, explora possibilidades e se expressa de forma única.

Ao brincar, ela não apenas utiliza os símbolos e regras impostos pelo brinquedo ou pela maneira como aprendeu a brincar, mas também constrói e molda uma forma específica de agir, que, em alguns momentos, desafia as normas e expectativas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Embora, ao longo de sua formação, a criança possa escapar de certas normas estabelecidas, ela nunca está completamente isenta de regras. Por isso, ao refletir sobre esse brincar, o pesquisador precisa "estranhar", ou seja, desnaturalizar uma ação que, à primeira vista, pode parecer trivial e sem significado, para compreender como ela organiza e estrutura a maneira de se "fazer pessoa" dentro de um contexto sociável. Isso ocorre porque, muitas vezes, essas ações são sutis, latentes demais para serem percebidas à primeira vista, ou tão comuns e acessíveis ao pesquisador que podem passar despercebidas, exigindo uma certa experimentação e questionamento laboratorial para sua devida interpretação (Wenetz, 2012). Em outras palavras, é preciso olhar além da superfície e considerar as dinâmicas invisíveis que moldam as interações e as escolhas das crianças, reconhecendo que o processo de socialização não se dá apenas por meio das normas explícitas, mas também pelas sutis manifestações de poder e identidade que se impõem de maneira quase imperceptível.

Ao revisitar minhas memórias e experiências, recordo-me das meninas que se destacavam no pular elástico, aquelas que possuíam maior flexibilidade, como as que praticavam balé. Seus corpos esguios, rígidos e bem cuidados, assim como os cabelos sempre arrumados, refletiam uma feminilidade cuidadosamente cultivada, tanto por elas

mesmas quanto por suas famílias. Essas meninas, além de serem habilidosas na brincadeira, eram aquelas que possuíam canetas de *glitter*, sempre de rosa, e mochilas com personagens, símbolos claros de uma demanda cultural que buscava garantir sua "inteligibilidade" — ou seja, a capacidade de serem compreendidas e aceitas dentro desse contexto social. Elas eram vistas como as mais estudiosas, as “melhores”, perpetuando a ideia de que sua feminilidade estava diretamente ligada ao cumprimento das expectativas de comportamento e aparência associadas ao sucesso acadêmico e social. Nesse cenário, o ato de pular, designado a elas como um papel natural, transcende a brincadeira em si, funcionando como uma espécie de simbolismo social. O jogo parecia representar o ato de “pisar na fronteira” ou “andar na linha”, com o elástico atuando como uma zona de controle, transitividade e destreza. Essa brincadeira, embora simples, se insere em um regime de expectativas e comportamentos frequentemente invisíveis, mas profundamente presentes em cada gesto e interação, reforçando a normatividade de gênero de maneira silenciosa, porém eficaz.

Hall (2016) nos ajuda a entender que as representações presentes nas brincadeiras mencionadas, como “pular elástico” ou “pular corda” — atividades tradicionalmente experimentadas por mim como “coisa de menina” — não refletem a realidade de forma direta, mas constituem um processo ativo de atribuição de sentidos. Com uma abordagem construcionista da linguagem, Hall (2016) argumenta que os significados que sustentam a linguagem e, conseqüentemente, as representações sociais e relações de poder, não são naturais ou dados, mas sim construídos. Em outras palavras, a maneira como produzimos e entendemos o mundo por meio da linguagem, e suas múltiplas possibilidades culturais, é um processo contínuo de construção social. Essas representações, portanto, não são fixas, mas modos dinâmicos de produzir e interpretar a realidade, sendo constantemente negociadas e reformuladas dentro de contextos específicos. Isso significa que, ao “pular elástico” — e ao serem designadas performances específicas às meninas — algo mais acontece, indo além da brincadeira em si. São práticas que se inserem em um regime de significados que transcende os gestos imediatos, conectando-se a estruturas culturais e sociais mais amplas.

Nesse contexto, os corpos esguios, rígidos e bem cuidados das meninas bem-sucedidas no "pular elástico" — uma prática que transcende os limites da brincadeira — juntamente com objetos como canetas de *glitter* e mochilas com personagens, podem ser vistos como próteses de gênero (Preciado, 2018). Muitas dessas meninas possuíam poses e adereços de elástico adquiridos pelas mães ou confeccionados por elas mesmas com retalhos reciclados em casa, funcionando como significantes performáticos de uma feminilidade culturalmente codificada. Tais objetos e gestos atuam como mediadores da identidade de gênero, materializando e reforçando as expectativas sociais sobre o comportamento feminino e masculino, já que essas diferenças sempre se estabelecem de maneira relacional. Quando minha mãe descobriu o meu gosto pelas “brincadeiras de meninas”, ela justificou que atividades como “pular elástico” ou “pular corda” concederiam às meninas coxas grossas e delicadeza, características que, segundo ela, eu, por ser menino, não deveria acessar. Ela me proibiu de brincar na rua, preocupada com o que os “vizinhos veriam”, como se o simples ato de brincar pudesse expor minha sexualidade e, por consequência, gerar vergonha diante de sua própria heterossexualidade.

Nesse contexto, a brincadeira se tornava uma marca de conformidade com as rígidas normas de gênero e sexualidade, que eram reforçadas pelo discurso social e cultural da época. Tornava-se necessário “aprender a ser homem” por meio do brincar, estabelecendo relações de proximidade com os outros meninos, como forma de afirmar e reproduzir um ideal performativo de masculinidade heterocompulsiva, em consonância com o modelo social normativo vigente (Rios, Dias e Brasão, 2019). No entanto, essa distinção entre os gêneros, baseada em atributos físicos como “coxas grossas”, não se sustenta quando se observa práticas como o futebol, que também resulta em coxas musculosas e fortes. No futebol, “brincadeira de menino” na minha antiga escola, a ênfase na força física é igualmente valorizada, mas apenas dentro de um contexto cultural que define esse tipo de corpo como parte da performance masculina. Isso evidencia como as normativas de gênero não seguem uma lógica consistente, mas sim são construções sociais, mutáveis e arbitrarias, que variam conforme o contexto e as práticas culturais (Louro, 1999).

O elástico, nesse sentido, não só servia como uma prática lúdica, mas também posicionava as meninas em relações de poder dentro de um campo discursivo de hierarquias diferenciadas. Esse processo discursivo, conforme o entendimento de Foucault (1988), está imerso em uma rede de “saber/poder” que não só organiza o que pode ser dito ou feito, mas também constitui os sujeitos dentro dessas práticas. Refletindo as ideias de Foucault (1995), o discurso não se limita a descrever as meninas ou suas ações; ele as posiciona dentro de um regime de poder que cria e sustenta normas e verdades sobre o que significa ser “menina”, uma futura “mulher” e, portanto, feminina. O pular elástico, nesse sentido, longe de ser uma simples atividade recreativa, se insere em um campo de práticas discursivas que regula e define os corpos e comportamentos, reafirmando as normas de gênero e consolidando a ideia de que a feminilidade está intimamente ligada a um conjunto de atributos e comportamentos desejáveis. Essa rede discursiva, portanto, contribui para a manutenção de uma ordem social que delimita os limites do que é aceitável para o sujeito feminino, moldando tanto suas ações quanto suas representações.

Ainda com base nas ideias de Foucault (1995), o pular elástico pode ser entendido como um “dispositivo de controle” da sexualidade, pois regula os corpos e comportamentos das meninas e meninos, impondo normas sobre o que é considerado apropriado para cada gênero. Essas distinções não são naturais, mas são produzidas de maneira relacional e pela oposição entre os sexos (Almeida, 1996). No entanto, ao integrar as ideias de Deleuze (1990) sobre a “sociedade de controle”, ampliamos essa compreensão, pois o poder não está mais centralizado em instituições disciplinares tradicionais, como a escola ou a prisão. Pelo contrário, ele se espalha de maneira difusa, operando de forma contínua e quase imperceptível. Esse controle não é mais imposto externamente, mas internalizado pelos sujeitos, que se tornam responsáveis por sua própria vigilância. Assim, ao praticarem o “pular elástico” ou não, as meninas e os meninos não estão apenas seguindo regras externas, mas também se controlando, ajustando seus corpos e comportamentos às expectativas de gênero-sexualidade. Nesse contexto, o pular elástico se transforma em uma tecnologia social que, além de regular o corpo, incita um

processo de autocontrole. A prática reflete como, na sociedade contemporânea, o poder não é mais algo que vem de fora, mas se inscreve no próprio sujeito, que se torna agente de sua própria conformidade com as normas sociais.

De acordo com Foucault (1995), o poder não é algo que se possui, mas sim uma rede de relações que permeia a sociedade, moldando os sujeitos e seus comportamentos. Sendo assim, por mais que não carregassem uma identificação de gênero clara quando suspendemos o contexto da produção “pular corda” ou “elástico”, as relações de poder socialmente estabelecidas atribuíam-lhes significados específicos, reforçando a divisão entre o que era aceitável para meninos e para meninas. A “não inteligibilidade social” dessas ações me levou a adotar estratégias de autocontrole, como evitar ir ao banheiro no recreio por medo da hostilidade dos colegas. Para regular isso, eu passava a ir ao banheiro antes das aulas, muitas vezes segurando a vontade até o limite ou até fazendo “xixi” nas roupas, algo que gerava reclamações da minha mãe. No entanto, eu nunca revelava o verdadeiro motivo para ela, receoso de que essa “estranheza” pudesse reforçar a ideia de que eu estava fora dos padrões de gênero estabelecidos. Esse autocontrole e vigilância podem ser compreendidos como formas de agência, pois, ao agir dentro desses limites, não me opunha diretamente às normas, mas as internalizava, reforçando sobre meu corpo um mecanismo de regulação.

Portanto, ao me ajustar às expectativas sociais, eu não apenas preservava uma aparência de conformidade, mas também consolidava a internalização de normas que moldavam meu ser e minha percepção de mim mesmo. Takakura (2017), em suas análises sobre masculinidades, destaca como os homens são socializados para se conformarem a um ideal de virilidade impossível de ser alcançado, mas que ainda assim exerce uma pressão constante sobre seus corpos e comportamentos. Nesse processo de socialização, os homens são moldados pela cumplicidade, pelo silêncio e pela vigilância, gerando um ciclo de perpetuação das normas de gênero-sexualidade. No meu caso, ser um menino negro, afeminado, e que gostava de brincadeiras vistas como “femininas”, me colocava em um lugar de constante subordinação a esse modelo de masculinidade hegemônica. Considerando esses apontamentos, as violências físicas que sofri — como empurrões —

e as violências simbólicas — como as humilhações dirigidas ao meu comportamento — expressavam a tentativa constante de me enquadrar em um modelo de virilidade que, ao mesmo tempo, se mostrava inalcançável e opressor. A vigilância constante dos “outros” e a imposição de um ideal de masculinidade inatingível geravam, por fim, um sofrimento físico e emocional, como nas situações durante o recreio escolar, um ambiente com menos vigilância dos professores e intervenções futuras. Nesse contexto, “eu” era forçado a evitar usar o banheiro ou sofria com a ridicularização de minhas ações, o que intensificava a pressão para me conformar a um modelo de gênero rígido e excludente. Essa pressão não apenas afetava minhas escolhas no momento, mas também contribuía para a construção de uma identidade baseada na inadequação e na necessidade de esconder minha “estranheza” para evitar o estigma.

4 Considerações finais

Ao longo deste trabalho autobiográfico, foi possível refletir que crianças “negras e viadas”, como a que eu fui, carregam no corpo a marca de múltiplas intersecções — de raça, gênero e sexualidade — que as posicionam em lugares de marginalização, tornando-as mais expostas ao olhar normativo e, conseqüentemente, mais vulneráveis às sanções. No entanto, são também esses corpos que, justamente por habitarem tais fronteiras, inventam modos desviantes de existir, tensionando as normas e ampliando os limites do que pode ser vivido e reconhecido como vida possível. É nesse horizonte que o título deste trabalho encontra seu sentido: pular e vigiar. Entre memórias e teorias, procurei evidenciar que o ato de autobiografar não é apenas recordar, mas um gesto de resistência epistemológica e política, sobretudo no campo das pesquisas em educação qualitativa. Nesse movimento, a escrita torna-se também uma forma de deslocar pedagogias normativas, reinscrevendo experiências dissidentes no espaço da produção de conhecimento. E, ao resistir, abre-se a possibilidade de outros pulos — pulos que não são fuga, mas criação de mundos possíveis.

Como aponta Foucault (1977), as tecnologias de vigilância não apenas observam, mas também punem, criando sujeitos que se ajustam parcialmente às expectativas, ainda que de maneira incongruente. Hoje, embora a escola tenha mudado em comparação àquela que me acolheu enquanto criança, o conservadorismo tem se intensificado, acentuando as divisões e reforçando as fronteiras de gênero e sexualidade. O risco, portanto, é que, em vez de fomentar um espaço de liberdade e experimentação, a instituição escolar acabe reforçando ainda mais um sistema de controle que limita as potencialidades dos sujeitos e corpos, transformando a infância em um campo de luta e resistência, mas também de constante vigilância de gênero e sexualidade.

No meu caso, a violência física dos empurrões e a violência simbólica das humilhações operavam como mecanismos de correção, tentando me alinhar a uma virilidade que, ao mesmo tempo, era inalcançável e opressora. Esse processo de socialização impõe limites sobre o que é aceitável para cada gênero, perpetuando padrões rígidos que moldam identidade e comportamento. No entanto, também há espaços para escapes, momentos em que os sujeitos, apesar das pressões normativas, subvertem ou questionam essas expectativas. O sujeito, portanto, não é passivo nesse processo de conformação social; ele exerce uma certa agência, negociando sua identidade e não se submetendo totalmente às imposições externas.

Referências

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do Sul de Portugal. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro, n. 95, p. 161-190, 1996.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 110-125.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renata Guiarte. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 1, p. 13-33, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Pourparlers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Casanova. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DUQUE, Tiago. Ninguém nasce Inês Brasil, torna-se Inês Brasil: artefato cultural, pânico moral e “ideologia de gênero” em Campo Grande (MS). **Momento – Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 28, p. 227-247, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7–34.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 249–281, jan. 2005.

MEIRELLES, Renata; ECKSMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In: MARIN, E. C.; GOMES-DA-SILVA, P. N. (Orgs.). **Jogos tradicionais e educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MORAIS, Joelson de Sousa. Tecer com afeto, sensibilidade e emoção: a pesquisa narrativa autobiográfica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, p. e285316, 2025.

MISKOLCI, Richard. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa Revista de Ciência Política**, São Carlos, v. 1, n. 47, 2009.

NOVELI, Marcio. Do off-line para o online: a netnografia como um método de pesquisa ou o que pode acontecer quando tentamos levar a etnografia para a internet? **Revista Organizações em Contexto**, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 107-133, 2010.

PASSEGGI, Maria. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 133-148.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], n. 33, 2016, p. 111-125.

PISCITELLI, Adrianna. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, [S.l.], Goiânia, v. 11, n. 2, 2008.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: N1 Edições, 2014.

PRECIADO, Beatriz. **Quem defende a criança queer?** Tradução de Fernanda Ferreira Marcondes Nogueira. Jangada: crítica, literatura, artes, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 96–99, 2018.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Testo junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

RIOS, Pedro Paulo de Souza; DIAS, Alfrancio Ferreira; BRAZÃO, José Paulo Gomes. “As brincadeiras denunciavam que eu era uma criança viada”: o gênero “fabricado” na infância. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 57, n. 54, 2019.

RICOEUR, Paul. **Memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de experiências docentes em classe hospitalar: ensinar aprendendo. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 24, p. e18969, 2018.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 137-204.

SILVA, Pedro Ivo Rodrigues da; JORGE, Fabíola Alcântara; FERREIRA, Francisca Micaely do Nascimento. **Meninas e meninos**: brincar e suas relações de gênero. Ensino em Perspectivas, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 1-7, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

SPOLAOR, Gabriel da Costa; GRILLO, Rogério de Melo; PRODÓCIMO, Elaine. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAKAKURA, Sandra Mina. Masculinidade como homofobia: medo, vergonha e silêncio na construção de identidade de gênero. **Equatorial – Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 97–124, 2017.

VALENTE, Natália Parente de Lima; SILVA, Solonildo Almeida da; JUCÁ, Sandro Silveira. Narrativas (auto)biográficas e formação de professores: análise das dissertações e teses produzidas no Brasil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades – Rev. Pemo**, [S.l.], v. 7, p. e12886, 2025.

WENETZ, Ileana. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cadernos CEDES**, [S.l.], v. 32, n. 87, p. 199–210, maio 2012.

ⁱ Silas Miquéias da Silva Boldo, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4841-3826>

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS), com graduação em Ciências Sociais (UFMS) e Letras (habilitação em Português) pela Universidade Paulista

(UNIP). Bolsista de demanda social do CNPq e membro do grupo de pesquisa Impróprias: Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq).

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2386934908434210>

E-mail: silasmiqueias9@gmail.com

Editora responsável: Genifer Andrade

25

Especialista *ad hoc*: Késia dos Anjos Rocha e Manuelle Araújo da Silva

Como citar este artigo (ABNT):

BOLDO, Silas Miquéias da Silva. Pular e vigiar: normativas das masculinidades no brincar de uma “criança negra viada”. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15353, 2025. Disponível em:

Recebido em 31 de março de 2025.

Aceito em 23 de setembro de 2025.

Publicado em 01 de dezembro de 2025.