



## **A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: HETERONORMATIVIDADE, RECATO E ESCAPES**

Danielle Lameirinhas Carvalhar<sup>1</sup>  
Marlucy Alves Paraíso<sup>2</sup>

Neste trabalho analiso algumas das aprendizagens relativas às articulações entre currículo, infância, gênero e sexualidade observadas durante uma pesquisa de campo realizada em uma escola de educação infantil, no município de Belo Horizonte, para analisar como no currículo são produzidas determinadas identidades sexuais infantis de meninos e meninas. Durante a investigação, foi possível perceber as formas insistentes e persistentes pelas quais a sexualidade aparece no currículo investigado. Por meio de normas, comportamentos, atividades, histórias, músicas, atitudes, organização espacial, arquitetura, controle dos corpos infantis etc., estratégias e táticas que regulam a manifestação de alguns comportamentos considerados inadequados em relação à sexualidade no espaço da escola são ensinadas. De fato, como argumenta Louro (1998, p.41), a escola “está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres ‘verdadeiros’, o que significa dizer homens e mulheres que correspondem às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”.

Mostro ao longo deste estudo que, embora as crianças de ambos os sexos sejam alvos de atos regulatórios, verifica-se que as fronteiras da sexualidade são vigiadas de formas diferentes para os meninos e para as meninas, sendo mais incisivas quando se trata da heterossexualidade masculina. A heteronormatividade incide diferentemente de acordo com o gênero. Pode-se dizer, então, que gênero se vincula à sexualidade para a produção de certas identidades infantis. Diante disso, argumento que, no currículo investigado, discursos heteronormativos são acionados na tentativa de garantir a heterossexualidade como norma social e de corrigir as condutas daqueles/as que fogem à regra. Essa correção se dá por meio de técnicas de constrangimento e censura, por um lado, e estimulação da norma, por outro. Em relação às meninas, há no discurso um investimento para que ocultem sua sensualidade, para que sejam recatadas em relação à paquera com os meninos e para que associem a ideia de casamento à de felicidade. Quanto aos meninos, a maior vigilância

---

<sup>1</sup> Mestre do PPG em Educação da FaE/UFMG e membro do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas) da mesma instituição.

<sup>2</sup> Professora da FAE/UFMG, pesquisadora do CNPq, coordenadora do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas), PhD em Educação e orientadora da pesquisa que subsidia este trabalho.



recai sobre a conduta heterossexual, pois há um medo da homossexualidade masculina. Essa é vista como um perigo a ser enfrentado e uma conduta a ser corrigida.

Entretanto, é possível perceber que, apesar da padronização das condutas, há sempre confrontos, disputas, escapes e negociações na produção de significados acerca da sexualidade infantil. Apesar de muitos/muitas incorporarem as normas engendradas pelos currículos investigados, há aqueles/as que escapam e que, por isso, sofrem algum tipo de sanção por parte da escola. Afinal, as normas da sexualidade exigem que haja um controle, uma vigilância constante para que essa presença da diferença não “atrapalhe” a normalidade do currículo, para não estremecer as pedagogias heteronormativas em curso na escola.

#### *A vigilância da sexualidade infantil: meninas e meninos sob suspeita*

A sexualidade é construída em contextos culturais específicos. Ela “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2004, p. 26). Ela não é algo definitivo. Pode-se dizer, ao contrário, que a sexualidade é “instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada” (BRITZMAN, 1996, p. 74). Nesse sentido, se ela é construída na e pela cultura, de forma conflituosa, não é possível afirmar que a sexualidade seja somente uma questão pessoal. Ela envolve, assim como a definição dos gêneros, processos de dimensão cultural e política. É justamente por ela ser “ao mesmo tempo privada e pública - algo de dentro dos corpos e feito entre corpos [que] precisamos focalizá-la em termos de seus significados contraditórios, descontínuos e ambiciosos” (BRITZMAN, 1998, p.155). É preciso, pois, analisar as relações de poder que envolvem processos complexos nos quais é definido o que é ou não *natural* para cada sexo, o que é ou não aceito como conduta sexual “adequada” e o que é considerado diferente em relação a essa norma.

A norma, por sua vez, não se define “absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p.62). Entretanto, a contínua repetição de uma norma acaba nos fazendo acreditar se tratar de algo universal e permanente, nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural (LOURO, 2002). Em relação às normas de gênero e sexualidade na escola, por exemplo, pode-se afirmar que currículos e práticas escolares vêm sustentando uma noção singular, um modo adequado e “normal” de masculinidade e de feminilidade, além de “uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade”



(LOURO, 2002, p. 3). Na escola observada, por exemplo, a regulação dos gestos, falas e desejos acontece de forma diferente para meninas e meninos. É possível perceber o discurso da sexualidade circulando e produzindo identidades sexuais de diversas maneiras. Uma evidência disso se refere a uma história contada para as crianças chamada *Os presentes da fada*. A professora explica assim a história para as crianças.

#### Episódio 1

“Essa história é muito legal, de duas irmãs. Uma era muito educada, falava coisas boas, era bonita, obediente. A outra era igual o Márcio (risos), era desobediente, falava palavrão, era sem educação. Um dia uma fada visita as duas garotas e coloca uma magia na boca das duas. Diz que dará os presentes que elas merecerem. Para a irmã educada flores são dadas todas as vezes que ela abre a boca para dizer coisas bonitas. No caso da irmã desobediente, feia, que fala palavrão, lagartos e insetos começam a sair de sua boca toda vez que ela a abria. No fim, a irmã bonita e educada acha um príncipe, casa e vive muito feliz. A irmã feia e malcriada fica totalmente sozinha na vida, largada até por sua mãe e continua a soltar lagartos e insetos toda vez que fala alguma coisa”. Assim que termina a história Nonô pergunta com espanto: “ela não casou professora?” Referindo-se à irmã mal educada. “Não, ninguém queria ficar perto dela”, ela responde e continua: “quem é mal educado fica sozinho, gente. Agora vocês vão me mostrar que aprenderam e vão entrar na sala devagar, abaixar a cabeça para esperar o jantar”

(Notas do diário de campo em 27/08/2008, sala de 5/6 anos).

Ao conversar com as professoras pesquisadas sobre as leituras feitas em sala, todas afirmaram que fizeram e ainda fazem uso da literatura infantil como artefato pedagógico para ensinar sobre normas e valores. Juntamente com outros artefatos culturais (como filmes, por exemplo), usam a literatura não só para desenvolver o gosto pela leitura, mas também para discutir conceitos e temas conflituosos e polêmicos. Ao fazer esse uso “pedagógico” dos livros, verdades são produzidas e divulgadas às crianças. Ensina-se por meio desses materiais padrões e normas, o que é certo e o que é errado, o que é bom e é ruim, o que é justo e desonesto, reforçando esses dentre outros binarismos existentes na sociedade como um todo.

Ao contar essa história a professora justifica que a escolheu porque a turma estava “impossível”, “bagunceira”, “sem limites”. Ela considera que essa história ensina a ter bons modos. Entretanto, a história *Os presentes das fadas* ensina muito mais. Ela ensina modos de ser menino e menina, ensina sobre masculinidades e feminilidades, ensina sobre a sexualidade. A história em questão veicula o discurso heteronormativo de que a felicidade é alcançada, especialmente no caso da menina, quando ela consegue achar seu príncipe e se casar. Comportar-se, não falar palavrão, entre outras coisas, rende à menina da história um “final feliz” ao lado do seu amor, um homem que é um príncipe.

A heteronormatividade é tão desejada que faz um aluno ficar triste e perguntar se a outra personagem da história não se casou. Esse conceito é aqui compreendido como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p.79). Há na sociedade, então, inúmeras instituições que se



encarregam de garantir a “naturalização” da heterossexualidade. Nesse sentido, família, mídia, igreja, escola, entre outros, estão preocupados em ensinar padrões heteronormativos a meninos e meninas, homens e mulheres, como se esse fosse um processo “natural”. Esse processo de normalização, de acordo com Silva (2000, p.83), “é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”. No caso da identidade sexual, elegeu-se a heterossexualidade como a norma, e as regulações vão incidir no sentido dessa escolha.

Com base no ensinamento do episódio narrado, é possível pensar como a sexualidade se torna um instrumento de poder e controle dos comportamentos dos/as alunos/as. Afinal, a menina que não se adequar às normas, que ultrapassar as fronteiras do bom comportamento ficará sozinha, feia e sem companhia na vida. Para se tornar uma mulher exemplar, a menina precisa se comportar bem. Se seguir a norma, como prêmio, ela será linda, se casará e constituirá uma família, se afastando da ideia de uma vida solitária. Esse discurso que vincula mulheres ao casamento aparece em diversos espaços sociais e artefatos culturais. Sabat (2008, p. 101), analisa filmes infantis da Disney e afirma que, neles, “as narrativas são construídas por caminhos diversos, mas, na maior parte das vezes, a mocinha e o mocinho terminam no altar”. Esses diferentes artefatos reafirmam o casamento heterossexual como a única possibilidade de união amorosa, de vida feliz (SABAT, 2008). Na escola isso não é diferente. Discursos como esses, divulgados desde cedo para as crianças de forma tão “natural”, têm importantes efeitos de gênero e sexualidade sobre os comportamentos e sobre as identidades das crianças.

A irmã que não se casa, na história contada para as crianças da turma observada, é também um elemento importante no processo reiterativo da manutenção da heteronormatividade feminina. Ela é apresentada como aquilo que não se deve ser, como um ser “abjeto”. De acordo com Butler (2007, p. 155), o abjeto designa “aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito”. Isso significa que, para se construir a identidade hegemônica, é necessário apresentar “o diferente como monstro, como desprezível, como abjeto” (BUTLER, 2007, p. 155). O diferente aqui se refere àquela que não se casa e fica só. É possível verificar que, nesse caso, o discurso da heteronormatividade não se restringe a excluir os homossexuais. Ele se refere também “aquelas/es que vivem sua sexualidade sozinhos, sem parceiros, ou que transitam de uma forma de sexualidade a outra” (LOURO, 1998, p. 36).



Um outro exemplo disso se refere à música *Linda rosa juvenil*, que ensina sobre o casamento heterossexual como uma norma a ser seguida, ensinada aos/às alunos/as (de três e quatro anos) no início do ano. Essa cantiga de roda é para cantar e brincar. Nela, as crianças formam uma roda e uma delas vai para o centro representando “Rosa”. Outras duas ficam fora da roda e serão a “Feiticeira” e o “Rei”. Seguindo as estrofes da música, cada criança deve agir de acordo com o seu personagem. A Feiticeira, uma mulher solitária e má, ataca a Rosa que vivia uma vida feliz. Ela adormece até que um dia aparece um belo rei para salvá-la.

Essa história cantada foi encenada pelas crianças de três/quatro anos numa reunião de pais e mães ao final do primeiro semestre e continuou sendo representada no restante do ano já que as crianças gostavam muito da encenação e sempre pediam para cantá-la. Além disso, elas agiam de acordo com as identidades demandadas, de tal forma que, um dia, Daniel, de três anos, que havia interpretado o rei que salva a princesa, me disse: *Amanda é minha princesa e eu sou o príncipe dela. Vou dar um beijo nela.* O garoto beija a bochecha da menina. (Notas do diário de campo em 09/10/2008, sala de 3/4 anos). Em outro momento, essas mesmas crianças afirmaram para o professor o desejo de se casar.

#### Episódio 2

Durante o almoço no refeitório, Amanda fica acariciando os cabelos de Daniel. Daniel pede um beijo para Amanda e ela dá. Eles se beijam na boca e morrem de rir. Daniel vai até o professor Kevin para contar: “eu e Amanda beijamos na boca!”.

Kevin: ah é? Achei que isso fosse coisa de gente grande! Pode não!

Daniel: sabe por que eu e a Amanda beijamos? Porque nós vamos nos casar!

Kevin: então espera você crescer para casar com ela. E virando para mim ele diz: “essa erotização precoce é que é o fim do mundo” (Notas do diário de campo em 17/09/2008, sala de 3/4 anos).

Essas cenas mostram os efeitos que o discurso da heterossexualidade que circula no currículo investigado produz nas identidades de alguns meninos e meninas. A partir da música, certos modos de ser foram colocados em ação pelo discurso da heterossexualidade que reafirma o par “homem” e “mulher” como a norma, o que parece ter efeitos para as identidades dessas crianças, pelo menos, nos momentos citados acima. Afinal, as identidades são formadas e transformadas dependendo de como somos interpelados por ela. Assim, várias identidades nos confrontam, “com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p.13).

Pode-se dizer, então, que Amanda e Daniel se identificaram com o discurso disponibilizado pela música e aprenderam que é dentro do casamento heterossexual que o toque, beijo e carinho são autorizados e permitidos. Afinal, afirmam que se beijaram porque vão se casar. O casamento, por sua vez, decorre da apropriação do príncipe pela princesa e vice-versa. Desde que interpretou pela



primeira vez a música e fez par com Amanda, ele nunca mais se esqueceu de que ela era sua princesa e ele era o príncipe dela. O currículo escolar foi um espaço central dessa construção. Por meio de músicas aparentemente inocentes, conversas, encenações e brincadeiras, produz-se no currículo da escola infantil o desejo de ser príncipe e princesa, de beijar e se casar. Ao entrecruzar “práticas de significação, de identidade social e de poder” (SILVA, 2006, p.29) em relação à sexualidade, o currículo ensina às crianças que “um homem ou uma mulher ‘de verdade’ deverão ser, necessariamente, heterossexuais” (LOURO, 2007, p. 26). Nesse processo, a escola desempenha um importante papel, o de ao mesmo tempo estimular e regular a heterossexualidade.

Contudo, “a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças” (LOURO, 2007, p. 26). É preciso então que haja um difícil equilíbrio: de um lado, a estimulação à norma, do outro, a contenção da sexualidade infantil. A própria enunciação de que *a erotização precoce é que é o fim do mundo* e que as crianças devem esperar crescer para pensar nesse assunto mostra uma tentativa de adiamento da vivência da sexualidade, mesmo que esta seja vivida dentro da norma esperada.

Entretanto, nem sempre a norma é aceita por todos/as. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Assim, há crianças que, apesar de todas as estratégias, exibem a sua sexualidade, mostrando que ela existe e não pode ser silenciada. Como afirma Louro (2004, p. 16) “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. Isso pode ser visto no episódio que observei e relato a seguir.

#### Episódio 3

A coordenadora aparece na sala e diz: “você não sabe o que eu acabei de ver. No canto do pátio, a Tatá abaixou a saia, o Luís a roupa dele e estavam os dois grudados. Ele tentando encaixar o... nela e fazendo movimentos de vai e vem. Cheguei na hora!”. Em seguida, ela avisa que chamará os pais na escola para conversar sobre isso e tenta levar a menina para a direção. A professora diz: “é bom chamar o Luis também, né?” Ao chegarem à direção, a diretora não mencionou a cena presenciada. Ela repreendeu as crianças somente por estarem fora da sala de aula sem a professora. Disse para não saírem mais da sala, nem para ficarem andando pela escola sozinhos. Preferiu não chamar as famílias e encerrou o assunto (Notas do diário de campo em 06/10/2008).

Nesse episódio, há a transgressão de uma importante norma social: a de que crianças não podem manifestar sua sexualidade. Descobrir seus corpos ou vivenciar a sexualidade é algo que não é permitido socialmente, muito menos, dentro da escola. Mesmo que a ideia de que essa “descoberta” do corpo é normal nessa idade apareça em discursos de uma parte da psicologia do desenvolvimento infantil, essa é uma questão conflituosa para se resolver na escola com as crianças. Assim, quando há a transgressão, logo surge a dúvida do que fazer. Como lembra Cruz (2003, p.106), “a sexualidade infantil, no contexto da educação infantil, é tratada sob a ótica do problema”.



Diante do fato a coordenadora, não sabendo como agir e assustada com o que viu, pensou logo em convocar a família para resolver o assunto, para conter as crianças. Há uma preocupação em garantir que as crianças fiquem longe das práticas sexuais. Evoca-se, então, a diretora acionando-se uma instância maior para que resolva o “problema”. A diretora, no entanto, prefere silenciar o fato, dizendo que isso é normal, ordenando encerrar com o assunto, e não envolver as famílias nisso.

Esse conflito de não saber o que fazer diante da situação é interessante para pensarmos como a sexualidade é também um problema para os/as adultos/as que não sabem como lidar com ela. O “não saber agir” e o “susto” não são atitudes isoladas e pessoais. Esse é um conflito presente no próprio discurso da sexualidade que circula e predomina na nossa sociedade pela vigilância que existe em torno do assunto. Assim, a dificuldade para lidar com a questão poderia ser repetida por qualquer outra pessoa, especialmente na posição que ela ocupa, a fim de se redimir da responsabilidade ou para evitar que isso aconteça novamente.

Vale ressaltar que no fato ocorrido entre as duas crianças quem é convocada, a princípio, para ser repreendida e regulada pelo que fez é somente a menina. Isso talvez evidencie uma norma esperada de que a menina é quem deve ser recatada e evitar que demonstrações como essa, caracterizadas pelos/as adultos/as como um quase “ato sexual”, aconteçam. É ela quem deve evitar esses momentos a dois, o contato, a investida masculina. De acordo com Louro (2000, p. 437) cabe “às ‘boas moças’ exercer o controle não apenas sobre si mesmas, mas sobre a impetuosidade de seus namorados”. A menina é apresentada, assim, como aquela que deve controlar seus “impulsos sexuais”, sua curiosidade e, ao mesmo tempo, conter os do menino. Os meninos, por sua vez, devem ser ativos no que se refere às manifestações sexuais. Luís, a princípio, não é questionado ou punido por se comportar como a norma heterossexual masculina exige. Assim, o menino só é chamado pela coordenadora depois que a professora fala que talvez fosse bom também conversar com ele.

Mas, o que significaria ignorar o assunto e dizer apenas que o aluno e a aluna não devem mais sair da sala sozinhos? Talvez isso indique que a diretora, inspirada pelos discursos que afirmam que a sexualidade se manifesta desde a infância, considera esses toques normais (SAYÃO, 2003). Assim, não caberia à escola punir tais comportamentos. Todavia, a não problematização da questão também indica talvez o desejo de manter a sexualidade fora da instituição escolar. Talvez signifique o medo de ter que enfrentar a família para abordar o tema. Talvez ainda demonstre que, como muitos/as profissionais das escolas, ela também não sabe como tratar o tema. Dessa maneira, considera-se que a sexualidade existe, mas os/as envolvidos/as nas manifestações de sexualidade



infantil não são punidos e a questão não é sequer discutida a fim de silenciar o fato, excluindo-o da rotina escolar.

Cabe ressaltar também que, apesar do caso ter sido finalizado, Tatá e Luis passaram a ser alvo de uma maior vigilância por parte da professora. Depois do ocorrido, ela comentou que Luis e Tatá continuavam sempre juntos, e que “se não separar, eles só sentam juntos e ficam manipulando um ao outro. Mas eu vejo que é iniciativa do Luís” (Notas do diário de campo, 05/11/2008). Assim, nos momentos das atividades em sala, houve uma preocupação em sentá-los longe um do outro. Essa prática pode indicar que ela acredita que, redobrando a vigilância sobre Tatá e Luis, há garantias de que não haverá mais “perigo”. Como afirma Louro (2007, p.26), “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam, ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado”. Além disso, é interessante observar como o menino é responsabilizado pela ação. Reafirma-se que isso continua acontecendo, mas jamais por iniciativa feminina. A norma é novamente reiterada talvez, por isso, permitida. As crianças podem até se tocar, mas por empreendimento masculino, reafirmando que é função do homem, heterossexual, em nossa sociedade tomar a iniciativa.

Crianças que se comportam dando vazão a sua sexualidade são, de fato, um “contraponto da criança inocente e pura.” (LOURO, 2007). Esse contraponto pode ser percebido no currículo pesquisado não só pelos casos de maior contato físico entre “casais” heterossexuais. Chamam a atenção, por exemplo, a presença de Felipe, um menino de três anos, querendo ser *gay*; Carol se “atirando” nos meninos; Tatá e Luís se encontrando “clandestinamente”; Daniel e Amanda se beijando na boca “tão novos”. Esses e outros casos desacomodam o currículo escolar, desestabilizam a “normalidade”. Ao se apresentarem como desvios que atravessam a sexualidade normativa, essas crianças levam o imprevisto para a escola (LOURO, 2004). Esse potencial desestabilizador pode ser muito produtivo para se pensar a construção da norma e como isso vem ocorrendo desde tão cedo, já na educação infantil.

Entretanto, atravessar as fronteiras das identidades sem autorização, apesar de possível, tem consequências para as crianças que se arriscam. As normas da sexualidade exigem que haja um controle, uma vigilância constante para que essa presença da diferença não “atrapalhe” a normalidade do currículo, para não estremecer as pedagogias heteronormativas em curso na escola. Assim, quando uns e outras tentam cruzar os territórios definidos, o currículo normativo aponta novamente a direção a ser seguida, seja por meio de materiais, histórias, músicas, docentes, ou seja, pelos/as próprios/as colegas. Portanto, as instituições de educação infantil são importantes espaços



de produção de identidades sexuais que interagem constantemente. Circulam discursos nesse espaço que nomeiam e produzem certas posições de sujeito, certas identidades. Essas instituições e seus olhares vigilantes produzem e veiculam discursos importantes na produção da sexualidade de meninos e meninas. Tão importantes que, quando eficientes, fazem com que as crianças sejam marcadas como normais ou diferentes, como anormais, ao se desviar da norma padrão. Esses ensinamentos que, juntamente com outros discursos que circulam na família e na mídia, por exemplo, produzem marcas importantes que se inscrevem nos corpos desses sujeitos, seja nas formas, nos gestos, nas condutas. Marcas que insinuam, qualificam, nomeiam e que são essenciais para as identidades generificadas.

### *Bibliografia*

- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71- 96, jan./jun. 1996.
- BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 154-71.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.83-112.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.153-72.
- CRUZ, Elizabeth Franco. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadores de creche/pre escola. *Pro-Posições* (Unicamp), v. 14, p. 113-117, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras no currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-57.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *Labrys. Estudos Feministas* (Online), Brasília/Montreal/ Paris, v. 1-2, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.



LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 1-34.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. *Corpo, gênero e sexualidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95- 106.

SAYÃO, Débora Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar gênero e infância. *Pro-posições*, v.14, n.3, set./dez. 2003.

SILVA, Tomaz. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Currículo como representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 31-70.