

Pedagogia babélica para fazer o currículo falar outras línguas

João Paulo de Lorenaⁱ

Marlucy Alves Paraísoⁱⁱ

Resumo

Este artigo, de natureza cartográfica, acompanha os movimentos de professoras e profissionais da educação que, no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, criam e colocam em prática uma pedagogia babélica, fundamental para fazer o currículo se abrir à experimentação de outras linguagens. O argumento desenvolvido é o de que a pedagogia babélica, que opera por meio de estratégias como a desconstrução de si, a preparação para o novo e o tensionamento da língua, é produzida e posta em funcionamento quando infâncias em dissidências de gênero e sexualidade chegam ao território escolar. Trata-se de uma pedagogia que, ao praticar uma nova língua, faz o currículo gaguejar e experimentar outros códigos e raciocínios. O referencial teórico mobiliza conceitos extraídos das filosofias da diferença, dos estudos *queer* e das teorias curriculares de orientação pós-crítica.

Palavras-chave: pedagogia babélica; currículo; infâncias em dissidências; gênero; teoria *queer*.

Babelian pedagogy to make the curriculum speak other languages

Abstract

This article, cartographic in nature, traces the movements of teachers and education professionals who, in their encounters with childhoods in gender and sexuality dissidence, create and enact a Babelian pedagogy, an approach essential to opening the curriculum to experimentation with other languages. The argument developed is that such a pedagogy, which operates through strategies such as self-deconstruction, openness to the new, and the stretching of language, is generated and set into motion when dissident childhoods enter the school space. It is a pedagogy that, by practicing a new language, makes the curriculum stutter and experiment with different codes and ways of reasoning. The theoretical framework draws on concepts from the philosophies of difference, queer studies, and post-critical curriculum theory.

Keywords: *babelian pedagogy; curriculum; dissident childhoods; gender; queer theory.*

ⁱ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC) e professor de Filosofia na Educação Básica. E-mail: joaopaulopalmas@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4855-0197>.

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, pesquisadora PQ1 do CNPq – Nível 1B, fundadora e coordenadora do GECC. Email: marlucyparaíso@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3542-4650>.

Pedagogía babeliana para hacer que el currículo hable otras lenguas

Resumen

Este artículo, de naturaleza cartográfica, acompaña los movimientos de maestras y profesionales de la educación que, en el encuentro con infancias en disidencia de género y sexualidad, crean y ponen en práctica una pedagogía babeliana, fundamental para abrir el currículo para la experimentación con otras lenguas. El argumento que se desarrolla es que esta pedagogía, que opera mediante estrategias como la deconstrucción del sí mismo, la apertura a lo nuevo y la tensión del lenguaje, se produce y se activa cuando infancias disidentes ingresan al territorio escolar. Se trata de una pedagogía que, al practicar una nueva lengua, hace que el currículo tartamudee y experimente con otros códigos y lógicas. El marco teórico moviliza conceptos de las filosofías de la diferencia, los estudios queer y las teorías curriculares de orientación poscrítica.

Palabras clave: pedagogía babeliana; currículo; infancias en disidencias; género; teoría queer.

1 INTRODUÇÃO

A pedagogia babélica se constitui em uma prática de ensinar que opera com a polissemia das vozes, a multiplicação dos sentidos, a confusão da linguagem e a contingência das identidades, do gênero, da sexualidade e da vida. Ela gagueja e faz o currículo gaguejar, pois compreende que está praticando uma nova língua – imanente, disruptiva, transitória e múltipla. Trata-se de uma pedagogia que experimenta e que faz da experimentação o coração pulsante de seu ensinar. Contrária a qualquer resquício de transcendência, a pedagogia babélica se faz sem roteiros prévios, caminhos preestabelecidos e fundamentos universais. Por essa razão, nessa pedagogia, o que importa é a alegria novidadeira gestada em cada encontro; o que se deseja é experimentar com o trânsito e com os pequenos deslocamentos; o que se pratica está na ordem do movimento e do devir. Afinal, a pedagogia babélica reconhece que crianças em dissidências de gênero e sexualidade chegaram ao território escolar, trazendo em seus corpos desejos de proliferação e praticando uma língua que perturba e desfaz os sentidos já dados e as verdades preestabelecidas na educação e no currículo.

Em movimentos de desvio e descontinuidade, essas crianças e suas infâncias disseminam e provocam alegria, medo, angústia, curiosidade, incerteza, acolhimento, sofrimento e confusão. A escola se modifica; a pedagogia estremece e o currículo aceita “linguajar com mais de uma língua, com o *plus* de mais língua, com um basta de uma única língua” (Corazza, 2002, p. 191), ainda que apreensivo com a novidade que esses corpos

infantis são capazes de inaugurar. Professoras, orientadoras educacionais e coordenadoras pedagógicas se sentem perdidas, pois constataam que a formação que receberam no curso de pedagogia não é suficiente para lidar com a estrangeiridade das línguas praticadas nas infâncias em dissidências, e com as culturas, os valores e as opiniões das diferentes famílias que se encontram no território curricular. Elas sentem que uma pedagogia outra precisa ser praticada e que o currículo existente é excludente, pois fala e prioriza a língua única da norma. Nesse sentido, atravessadas pela imprevisibilidade e pela novidade do encontro com as crianças em dissidências, as profissionais da escola fazem da experimentação a matéria para compor uma pedagogia que se faz em ato.

Segundo o relato do capítulo 11 do Gênesis, o mito bíblico da Torre de Babel evoca o desejo humano de construir um nome e uma língua capazes de unificar todos os povos dispersos. Então, como castigo pela pretensão de construir uma torre cujo topo penetre os céus, suficiente para reunir e abrigar toda a humanidade, *lahweh* (divindade judaico-cristã) confunde a linguagem humana, fazendo com que não mais seja possível qualquer entendimento entre os habitantes da terra. Dessa Babel mítica vem o “pensamento anti-babélico na cultura, ética, linguagem, condição humana [...], que gerencia e ordena a pluralidade, canaliza fluxos e intercâmbios da diversidade” (Corazza, 2002, p. 193), demandando o imperativo de reestabelecer a unidade perdida e reunir o que está disperso. A pedagogia babélica, na contramão desses pressupostos, gosta da dispersão, da confusão das línguas e não tem nenhuma pretensão de dar um nome ao que se pretende indizível, de reabilitar o que está fragmentado e de subir aos céus em busca de qualquer transcendência.

Na pedagogia e no currículo, é certo que somos herdeiros de uma longa tradição. Uma tradição que, não poucas vezes, privilegiou a unidade em detrimento da dispersão, a convicção ao invés da suspeita, o planejamento no lugar da experimentação e da abertura para o que nem sempre pode ser previsto. Ainda que sejamos filhas e filhos desta tradição, é preciso reconhecer que vivemos em um tempo outro; em um tempo que Larrosa e Skliar (2011) nomeiam como “babélico”. Isso porque Babel fala do “fim da unanimidade, da totalidade e da mesmidade: da dispersão dos homens, da destruição da torre, da perda do nome, da confusão da língua e do aparecimento de outros homens, de outras torres, de outros nomes e de outras línguas” (Larrosa; Skliar, 2011, p. 10).

Para responder às interpelações produzidas neste tempo, como as feitas pelas crianças em dissidências que povoam esta cartografia, pedagogias outras precisam ser fabuladas. É preciso “desaprender-perder-esquecer o dado e o feito que nos legaram de herança, fazer deles uma coisa-nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito [...], desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, procriação e criação da educação” (Corazza, 2005, p. 8). É preciso, também, recriar a pedagogia e “o currículo com uma força que nos faça viver e acreditar naquilo que nos faz viver” (Paraíso, 2010, p. 149). Afinal, somente assim, com o corpo aberto às forças que afirmam a diferença, seremos capazes de aproximar pedagogias e currículos do movimento sempre pulsante da vida. Seremos capazes, também, de pensar babelicamente pedagogias, currículos e infâncias, opondo-nos às políticas de identificação e governo da diferença, à administração das fronteiras e aos investimentos dos poderes que operam para canalizar e agrupar os fluxos da vida.

Neste artigo, acompanhamos e analisamos os percursos de professoras e profissionais da educação que, atravessadas e interpeladas pelo encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, colocam em prática uma “pedagogia babélica”, fundamental para fazer o currículo gaguejar, abrindo-se a outros pensamentos e linguagens. Gaguejar não para fazer o currículo falar e reiterar a língua da norma, mas para fazê-lo operar com a gramática de uma nova língua. Gaguejar de modo que a pedagogia seja capaz de disseminar “uma língua menor no interior de nossa língua” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 12), uma espécie de dialeto que opera com signos que forçam o currículo a contar outras histórias, outras narrativas e, assim, abrir as portas para a diferença. “Encontro” é aqui compreendido como “um devir [...], um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 14). Trata-se de uma “abertura ativa, que se faz na artesanaria das relações, sempre buscando o que se passa no ‘meio’ dos corpos, das coisas e do pensamento” (Silva; Paraíso, 2023, p. 4).

Este trabalho acompanha os percursos escolares e familiares de crianças que se reconhecem e são lidas socialmente como “crianças trans”, e é resultado de uma pesquisa de doutorado que cartografou pedagogias e currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, com o objetivo de compreender como as crianças que vivenciam infâncias em dissidências disparam signos de transição em suas

famílias e escolas, e analisar o que esses signos ensinam e o que com eles se pode aprender. As crianças, escolas e famílias cujos percursos são mapeados e analisados neste artigo são de Aracaju, Sergipe, e São João del-Rei, Minas Gerais. Os fragmentos narrativos que compõem esta cartografia perpassam momentos distintos de suas vidas e infâncias, que vão desde os três até os sete anos de idade. A pesquisa, de natureza cartográfica, foi desenvolvida entre 2020 e 2023 e utilizou como referencial teórico as filosofias da diferença, os estudos *queer* e as teorias curriculares de orientação pós-crítica. Por razões de ordem ética, os nomes das crianças e adultos que são mencionados neste artigo foram substituídos por nomes fictícios, preservando o anonimato dos(as) participantes da pesquisa.

A “pedagogia babélica”, aqui discutida, nos interpela a pensar a linguagem curricular não mais em termos de representação e de unidade, mas a partir do intraduzível, do trânsito, das contaminações fronteiriças e dos movimentos intercambiáveis de corpos infantis que não querem ser calibrados e governados, mas acolhidos na diferença que os constitui. Trata-se de uma pedagogia que nasce de um encontro visceral com signos que “nos forçam a pensar” (Deleuze, 2022, p. 92). O signo, como aprendemos com Deleuze (2022), “é o objeto de um encontro; mas é a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar” (Deleuze, 2022, p. 93). É no encontro com signos disparados por um currículo externo à escola – que é produzido e praticado nas lutas de famílias de crianças em dissidências, nas produções e interrogações de especialistas e, sobretudo, nas reivindicações por acolhimento e reconhecimento feitas pelas crianças –, que as professoras e profissionais da escola se sentem interpeladas a inventar uma pedagogia capaz de experimentar com a novidade que chega, de modo a fazer o currículo falar outras línguas.

Diante disso, o argumento desenvolvido neste artigo é o de que a pedagogia babélica, que opera por meio de estratégias como a desconstrução de si, a preparação para o novo e o tensionamento da língua, é produzida e posta em funcionamento quando infâncias em dissidências de gênero e sexualidade chegam ao território escolar. Trata-se de uma pedagogia que, ao praticar uma nova língua, faz o currículo gaguejar e experimentar outros códigos e raciocínios. Fazer o currículo gaguejar, na perspectiva das filosofias da diferença, não tem o sentido de impossibilidade ou travamento da linguagem, mas de

pontos de corte que forcem o currículo a esboçar saídas para a vida. Tem a ver com um falar forasteiro, babélico, que se aprende na abertura para experimentar outros códigos, raciocínios clandestinos, modos de agir que são aprendidos e disseminados em uma pedagogia que não se recusa a experimentar.

Mais precisamente, a experimentação, que constitui a ética da pedagogia babélica, “é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 133). É porque não sabemos de antemão o que convém a cada corpo, a cada criança forasteira que chega, que é preciso experimentar. A pedagogia babélica, nesse sentido, é imanente e se faz sem roteiros prévios e caminhos preestabelecidos. Ela é praticada e se expande em um plano de imanência que “não dispõe de uma dimensão suplementar: o processo de composição deve ser captado por si mesmo, mediante aquilo que ele dá” (Deleuze, 2002, p. 133). Afinal, tal pedagogia parte do pressuposto de que “ninguém sabe antecipadamente os afetos de que é capaz; é uma longa história de experimentação, uma demorada prudência, uma sabedoria espinosista que implica a construção de um plano de imanência ou de consistência” (Deleuze, 2002, p. 130).

É compondo com as crianças em dissidências, atravessadas pelo acontecimento produzido nesse encontro, que as professoras dos territórios cartografados sentem e percebem que precisam inventar e experimentar uma pedagogia que seja capaz de trabalhar com a diferença e afirmar a multiplicidade imanente à vida das crianças e de suas infâncias estrangeiras. Uma pedagogia que compreende que é preciso “escutar o movimento; perceber o acontecimento; acolher o intempestivo; criar algo novo” (Paraíso, 2019, p. 1430), falar outras línguas, disseminar outros raciocínios e modos de ensinar e aprender.

Dessa forma, para mapear os movimentos de invenção de uma pedagogia babélica e o currículo que ela produz, este artigo está dividido em três seções, sendo a primeira esta introdução. Em seguida, na segunda seção, traçamos um mapa e analisamos os encontros que as professoras e profissionais da escola fazem e que as interpelam a inventar uma “pedagogia outra”. Analisamos, também, as estratégias que são acionadas nesta pedagogia, explicando de que modo elas são fundamentais para fazer o currículo gaguejar e, assim, abrir as portas para experimentar com a novidade que chega. Na terceira seção,

por fim, apresentamos algumas considerações finais, e evidenciamos como a pedagogia babélica é fundamental para experimentar outras linguagens e outros raciocínios em um currículo.

2 ENCONTROS COM SIGNOS QUE INTERPELAM A ESCOLA A INVENTAR E PRATICAR UMA PEDAGOGIA BABÉLICA

Hesitar

No interior de Minas Gerais, uma professora recebe a responsabilidade de anunciar à sua turma de Educação Infantil que Ada chegará em breve. “Tenho uma semana para preparar as crianças”, diz para si mesma. Enquanto se prepara, lembra-se de que no curso de Pedagogia nunca escutara falar de “crianças trans”. Pensa em como vai conduzir o processo e se pergunta a respeito do melhor caminho a seguir. Não encontra resposta e, por isso, hesita. Sente que precisa se reinventar porque está diante de uma novidade na escola. Percebe que necessita de uma pedagogia outra, uma pedagogia porvir.

Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 211.

Perder-se

Em Aracaju, uma professora busca na internet informações sobre “transgeneridade na infância”. “Eu nunca tinha visto”, comenta. Procura por livros e tem dificuldades em encontrar. Sente-se perdida e tem medo de não saber “acolher da melhor forma”. Com a sensação de “caminhar no escuro”, procura ajuda e entra em contato com a psicóloga escolar e com a diretora.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 140.

Diante da novidade inaugurada pelas infâncias em dissidências, linhas de angústia, dúvida, inquietação e apreensão com desejo de acolher conectam a vida de diferentes professoras na urgência de uma decisão: “é preciso fazer alguma coisa”. Aquilo que conecta professoras e outras profissionais de diferentes escolas é também a sensação de que é imprescindível inventar outras pedagogias e outros currículos para lidar com o novo que chega. Elas percebem, na relação com as crianças em dissidências, que “mudaram as estações”, “alguma coisa aconteceu” com as infâncias e com a escola, “está tudo assim tão diferente”. Ainda que titubeando, elas sentem que é necessário algo novo, alguma postura nova, algum conhecimento outro, pois as pedagogias existentes não são suficientes para lidar com a novidade que se costura no território da escola e da vida. Pedagogias e currículos não são eternos e não servem do mesmo modo para todas as

crianças, em diferentes tempos e espaços. Pedagogias e currículos compartilham da premissa imanente e trágica, já cantada por Renato Russo, de “que o pra sempre, sempre acaba”¹.

A percepção de que “mudaram as estações” nasce de um “primeiro encontro”. O encontro de uma professora que se despede de uma criança que conheceu e aprendeu a chamar pelo nome para acolher um “corpo outro” que chega. Corpo novidadeiro e em trânsito. Corpo estrangeiro e que não quer ser traduzido pela língua da norma. Corpo forasteiro que demanda abertura para falar outras línguas, como a da experimentação e do acolhimento. De repente, é como se os dias solares do verão dessem lugar ao recolhimento próprio da passagem e à sensação de luto pelas folhas que secam e caem. É chegado o outono e, com ele, a necessidade de mudar.

2.1 Outono: estação da passagem, do trânsito, da melancolia e de uma pedagogia que se despede e acolhe

“Virando a chave” para se despedir e acolher em uma pedagogia

A experiência de chegar e receber, de dar boas-vindas e acolher, vivenciada por Gael e sua família, também se passou em sua escola. Tia Lili, como é chamada a professora do menino, comenta: “quando eu falo de virar a chave, para mim a D.² foi embora. Ela viajou, é uma aluna que foi embora, sabe? E chegou o Gael. E eu sempre comento com Luna [mãe de Gael] que eu fui professora de D. antes da Pandemia [...]. E fui professora de Gael. E, assim, olhando a criança, analisando a criança, ele é muito mais feliz Gael. Ele é ele, sabe?”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 141.

Em *Una oda al tiempo* (2017), a coreógrafa e bailarina flamenca María Pagés narra “as estações da alegria de estar na vida, da euforia, do amor, do desejo, da exaltação dos sentidos e do corpo [...], mas também o tempo da melancolia, da entrega a si mesma, do medo, da guerra e da memória, como espaço ético para escolher o caminho”³. Na obra pagesiana, as estações e os ciclos da vida dançam e se misturam, irmanados na delicadeza sagrada e profana dos dias. Não há linearidade entre as estações, pois o tempo mítico invocado é linha reta, poliedro e círculo ao mesmo tempo. O outono, no espetáculo espanhol, aparece como tempo “*de morir como una nota*”. “*Caen las rosas secas esta noche. El otoño me pesa. El alma se aprieta como una pena. Los sueños se agrietan*”, diz a canção que embala a coreografia e o relato dramatúrgico dessa estação. Inspiramo-nos

neste fragmento para afirmar que é pressuposto de uma pedagogia babélica que a vida, o fazer pedagógico e o currículo sejam feitos de passagens, pequenas mortes, despedidas e transformações.

Portanto, ir embora, no contexto da transição que algumas crianças desta cartografia fazem, tem a ver com o que Preciado (2020) entende como apagar o nome, abdicar o gênero normativo, desenraizar-se da ficção compactuada de uma identidade coerente e estável, “riscar o mapa” da inteligibilidade corporal (Preciado, 2020, p. 143), derrubar a torre que nos conecta aos céus da transcendência em gênero e sexualidade, de modo a falar outras línguas. O processo de desidentificação de um gênero e a criação de um outro modo de vida, vivenciado por Gael, produziu na professora a sensação de que uma aluna foi embora, viajou, e de que outro aluno chegou em seu lugar. A criança que chega é “muito mais feliz”. Traz consigo a natividade forasteira de um recomeço, a folhagem nova de alguém que precisou deixar morrer uma identidade para viver de um outro modo.

É, pois, no encontro com o signo da despedida que uma professora decide “virar a chave” de uma pedagogia, de modo a abrir as portas para a novidade. Esse processo, contudo, não é fácil. É preciso deixar secar e cair as folhas de conhecimentos sedimentados e verdades preestabelecidas para ver, sentir e acompanhar os ciclos de transformação em curso no fazer pedagógico e no currículo. Em uma pedagogia capaz de se despedir, é crucial aprender a trabalhar com a imprevisibilidade das chegadas e das partidas. É necessário jogar com o movimento de um professorar que é experimental, pois não se sabe antecipadamente o que é capaz de produzir o corpo que chega, os afectos que é capaz de disparar na pedagogia e no currículo, a língua perigosa que pode disseminar.

A professora regente da turma de Gael, Lilian, percebe muito antes de a família procurar a escola que alguma coisa está acontecendo com o menino. Por ser evangélica, precisa renunciar a muitas coisas que ouviu na igreja para acolher o seu aluno. Precisa, também, se despedir de uma “forma-professora” que já não poderia existir. “Eu precisei estudar, eu precisei conversar com pessoas, eu precisei me desconstruir para acolher meu aluno. Porque eu não me aceitaria se eu não o acolhesse”, conta a docente, lembrando com emoção do movimento que realizou para acolher a família, a criança e sua história (Diário das Acontecimentos, 2022, p. 223). A “desconstrução de si” é uma das estratégias

acionadas na pedagogia babélica praticada pela professora e é fundamental para desconstruir pedagogias e currículos endurecidos e fechados para a diferença. Um movimento similar a esse foi observado por Caldeira e Paraíso (2016), que analisaram os modos pelos quais uma professora, ao reconhecer em si mesma práticas heteronormativas, agiu para modificar-se e produzir uma posição de sujeito que foi nomeada pelas pesquisadoras como “professora não heteronormativa” (Caldeira; Paraíso, 2016, p. 767).

Em outras palavras, desconstruir-se é um exercício ético que incide na desmontagem das pedagogias monolíngues – acostumadas a falar e operar com a língua única da norma –, de modo a abrir passagem para um fazer pedagógico menor, produzido no encontro com a novidade disseminada pelas crianças e suas infâncias em dissidências. Carneiro (2020) explica que “é no momento em que o corpo se desfaz de suas certezas, pressupostos, dogmas, imagens-clichês, que ele pode se esvaziar, se abrir, se deixar afectar pelo ainda não pensado” (Carneiro, 2020, p. 42). Desse modo, para praticar uma pedagogia e um currículo assim, é preciso desconstruir o corpo enrijecido pelas normas e criar para si um corpo poroso, permeável aos encontros, aberto a experimentar outras línguas, atento ao que se passa no território escolar e na vida das crianças que o constituem. O modo como a professora acolhe Gael está na ordem de uma linha de acolhimento que é traçada, arrastando consigo todas as coisas na direção de uma pedagogia que experimenta para acolher. Uma pedagogia que, embora ferida pela dor da despedida, é prenúncio de uma primavera porvir. Afinal, como expressa a professora: “Se não houvesse esse amor, essa empatia, Gael ali não estudaria mais” (Diário das Acontecências, 2022, p. 224).

Por certo, a força de transformação do outono não chegou apenas para Gael e sua professora. O território escolar, a pedagogia e o currículo não estão alheios ao que se passa na vida de uma criança em transição. Esse processo, contudo, não é linear e não está ausente de tensões e estranhamentos. Luna, mãe de Gael, explica que “todo mundo teve que lidar com a transição. Então a escola teve que fazer reunião com os funcionários para explicar a todos os funcionários, mas ainda havia funcionários que ficavam na dúvida, que achavam estranho”. Há, nesse contexto, um jogo de forças que mobiliza o carinho que os(as) profissionais da escola sentem por Gael, aquela criança que viram crescer junto

com a família, a incerteza sobre o que está acontecendo e a necessidade cada vez mais latente de praticar uma pedagogia que fosse capaz de acolher as demandas trazidas pela criança. Nesse jogo de forças, “as corporeidades, ao se deixarem afectar pelos signos que produzem incertezas, experimentam [...] colocar o corpo no movimento de abrir-se, de tatear e avaliar podendo fazer escolhas e decidir o quanto devem seguir os fluxos ou desviar-se, inventando caminhos novos” (Carneiro, 2020, p. 43).

Assim como para Gael, a experiência da transição e a criação de condições de vida hospitaleiras na escola, para Ada, não se dá sem dúvida, despedida e dor. Na escola de Ada, há o “dia da fantasia”. Trata-se de um momento em que as crianças podem escolher, em um grande baú colocado no meio da sala de aula, uma fantasia para usar durante as aulas. A criança escolhe uma “fantasia de princesa”, do mesmo modo que as outras meninas. Ao presenciar a situação, a professora, que ainda não sabe sobre a transição de gênero, sente seu corpo ser tocado pelo medo e corre para driblar os possíveis conflitos com os meninos. Por isso, Teuda e Alex, pais da criança, decidem ir à escola para conversar com a coordenação pedagógica e com a professora, de modo a contar o que está acontecendo e reivindicar acolhimento para a criança. “Isso foi dia 22 de fevereiro de 2018. Nós falamos para a escola o que era. Chegamos, levamos a psicóloga lá, tivemos uma conversa”, lembra Teuda (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 208). Como encaminhamento dessa reunião, a partir de um desejo da família, a escola decide agendar uma reunião com os familiares das crianças da turma de Ada, para explicar sobre a transição. Até essa reunião, que aconteceu uma semana depois, a criança permaneceu afastada das aulas.

A chegada das famílias de crianças trans ao território escolar dispara signos que forçam a escola a inventar uma pedagogia outra. Trata-se de um “segundo encontro”, que interpela o território escolar a dar uma resposta. Tanto a família de Gael quanto a família de Ada vão à escola não mais para receber notícias acerca do que está ocorrendo ou mesmo para responder aos inquéritos do tribunal da cisheteronormatividade a respeito de seus filhos e filhas, mas para dizer da existência de suas crianças e exigir que sejam acolhidas no gênero com o qual se reconhecem. Em diferentes relatos de adultos que vivenciaram uma infância em dissidência das normas de gênero e sexualidade, como os de Preciado (2020) e sua infância *queer*, Cornejo (2011) e sua infância de menino afeminado,

Perra (2015) e sua infância travesti, as famílias são convocadas pela escola por meio de uma denúncia carregada de ares de sentença: “O seu filho, a sua filha... esta criança é um problema de gênero!” Diagnóstico que prescreve e é disparador de uma série de violências que passam por “terapias de reversão sexual”, castigos, punições físicas e psicológicas, humilhações e rejeição.

É interessante observar que, na experiência das crianças e famílias que cartografamos neste artigo, já não é mais a escola que convoca. É a família se dirige à escola e a convoca a dar uma resposta, bem como a assumir uma posição de abertura, acolhimento e experimentação. O processo produzido nesse encontro é disruptivo, isto é, interrompe a ordem das coisas e faz com que professoras e profissionais da educação se interroguem acerca da novidade provocada pela presença e pelos movimentos das crianças em dissidências no território escolar, na pedagogia, no currículo e na comunidade escolar. Pautas e temas que até então eram desconhecidos ou que não tinham muita atenção da escola, tais como: nome social, pronome de tratamento, banheiro dividido por gênero, transfobia, transição de gênero, linguagem neutra, identidade de gênero, crianças trans, entre outros, chegam com as crianças e suas famílias, compondo as matérias que constituem o currículo, de modo a fazê-lo gaguejar e experimentar outras linguagens e conhecimentos.

2.2 Deixar morrer para que uma “pedagogia outra” possa nascer: do inverno à promessa de uma primavera redentora

O inverno na coreografia flamenca de María Pagés aparece como tempo das pequenas e inevitáveis mortes, da guerra dos sentidos e das paixões, da implacabilidade do tempo que faz todas as coisas se *transformarem*. “*Saturno devorando a sus hijos*” é a imagem ética e trágica dessa estação. “*La muerte ensucia las estrellas. El dolor muerde las noches*”, anuncia a canção que confere ritmo aos movimentos angustiados dos bailaores. A pedagogia babélica, inventada e praticada pelas professoras que povoam esta cartografia, também precisa experimentar o inverno das pequenas mortes para existir. A guerra entre o que havia sido construído ao longo de anos e a novidade que bate à porta, ameaçando destituir tudo o que até então era considerado consolidado, fazendo ruir a torre da estabilidade e da fixidez de sentidos. Precisa experimentar, por fim, a implacabilidade

do trânsito disparado por corpos em transição de crianças que reivindicam acolhimento para seus modos de vida.

No caso de Gael, a transição de gênero se dá no contexto pandêmico do coronavírus. Em sua escola, onde estuda desde o berçário (quando tinha 7 meses), as aulas passam a acontecer remotamente, por meio de uma plataforma de reuniões *online*. Por ser “uma escola de bairro”, pequena e “acolhedora”, as famílias se conhecem e convivem. Organizam festas juninas juntas, participam das festas de aniversário das crianças, frequentam espaços comuns de lazer e criam laços afetivos que ultrapassam os muros escolares. Luna conta que “nessa escola, ele nasceu lá, praticamente”, e o seu crescimento foi acompanhado com muito carinho pela equipe pedagógica e pela professora Lilian (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 70).

Quando seu filho passa a ser chamado de Gael, Luna resolve conversar com a psicóloga da escola para explicar sobre a transição de gênero da criança. Gael não quer mais participar das aulas *online*. Está triste e em guerra contra si mesmo porque o nome que aparece na plataforma e pelo qual ele é chamado pela professora e colegas de sala ainda é D. Por essa razão, a mãe decide procurar a escola. Para a sua surpresa, a psicóloga escolar explica: “A gente já sabia. Só não sabia quando ia acontecer. Mas a gente sabia que tem uma questão de gênero ali porque a gente acompanhou o crescimento, e a gente entendia que isso era uma coisa que a família e ele precisavam trilhar” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p.35).

Atenta aos movimentos de Gael, antes mesmo de conversar com Luna, a professora Lilian percebe que a criança começa a “sumir da aula *online* e não queria entrar mais”. “Aí nós fomos investigar o que estava acontecendo com D., até então, né? Por que não queria mais entrar na aula *online*? E aí foi-nos apresentado que ele não queria mais ser chamado de D., nem pela professora e nem pelos coleguinhas. Ele não se reconhecia com aquele nome” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 242). A professora é orientada por Luna a chamar a criança de Gael, nome escolhido pelo estudante. Elas combinam que, na aula do dia seguinte, o menino deveria faltar. Apenas um dia. Esse seria o tempo necessário para que as crianças e a professora iniciassem o rito de passagem, a transição de D. para Gael. O tempo

considerado fundamental, como também foi a semana em que Ada passou afastada da escola para organizar a casa, forrar a mesa do encontro e preparar os demais anfitriões, de modo que pudessem receber o hóspede que chega e organizar forças para atravessar o inverno sem perder o calor da companhia.

Durante a noite, ao chegar em casa, a professora pensa: “Meu Deus, como é que eu vou falar isso pros meninos?” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 243). Sente que não sabe como agir. Que pedagogia praticar para que as crianças entendam a necessidade do acolhimento? Que língua falar para que compreendam o que está em jogo na experiência da transição? “Porque, assim, é algo muito novo e a gente não tem, eu não tinha referências pra eu me basear e em como apresentar a situação pra uma turminha inteira”, lembra. Sentindo-se aflita e desnorteada, liga para a diretora e para a psicóloga da escola. A chegada do inverno faz com que busque companhia para as incertezas e os desafios que estão postos. A diretora a apoia, tranquilizando-a. A psicóloga responde: “Lilian, vai dar tudo certo, fique tranquila, você vai conseguir” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 244). Apesar do cansaço de um dia atípico de trabalho, a professora refaz o seu planejamento e prepara uma aula diferente, de modo a marcar a transição de Gael com as crianças.

A “preparação para o novo” é uma das estratégias da pedagogia babélica, praticada para acolher a novidade das crianças em dissidências que chegam. Nas escolas cartografadas, professoras e demais profissionais da educação falam da necessidade de se prepararem, prepararem a comunidade escolar, as crianças e as aulas para lidar com o novo das crianças em dissidências. A “preparação para o novo” é, portanto, uma estratégia pedagógica para experimentar e fazer conexões. Ela tem a ver com a “demorada prudência” (Deleuze, 2002, p. 130) que Deleuze extraiu da filosofia espinosista. Prudência que aqui é compreendida “como um manejo próprio ao vivente para lidar com a sua potência de afetar e ser afetado, seu *conatus* [o perseverar na existência]. Trata-se, portanto, de uma atitude estratégica, norteadora da experimentação” (Vinci, 2018, p. 332-333). Afinal, não há métodos corretos em uma pedagogia que experimenta, nada está garantido ou dado antecipadamente. Tudo está em vias de ser inventado, fabulado, criado.

Por isso, é necessário um exercício de preparação imanente e que considere os encontros e as relações que aumentam ou diminuem a potência da vida.

A professora Lilian, em exercícios de preparação para lidar com a novidade, tem uma ideia: utilizar os “apelidos do coração” para marcar a mudança do nome D. para Gael. Ao jogar com os apelidos na pedagogia babélica, deseja-se multiplicar os sentidos, as vozes, as possibilidades de nomear um corpo. Trata-se de uma aposta na polissemia, que se afasta da obrigação de um único nome. Enquanto a docente refaz o seu planejamento, um filme passa por sua cabeça. Recorda-se da criança chegando na escola, ainda um bebê de 7 meses. Lembra-se dos “parabéns” no aniversário de 1 ano, das primeiras letras e números, dos primeiros passos na escola, das primeiras palavras faladas, da primeira vez em que ouviu dela a palavra “tia”, da “fase de D. rockeira”, do “primeiro corte do cabelo, raspar de um lado, deixar comprido, aí depois cortou mais um pouquinho” (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 147). A aula é preparada entre memórias, lágrimas, sorrisos e desejo de acolhimento (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 147-148). Sensações que fazem uma pedagogia “vacilar sobre as pernas”, titubear, tremer e desejar. Desejo que se materializa na abertura para experimentar com o signo do acolhimento e do coração, como evidenciamos no fragmento narrativo a seguir.

Os “Apelidos do coração” como modo de preparar as crianças para um novo nome

A professora Lilian entra na aula *online* dizendo: “Bom dia, meus amores! Todo mundo está me ouvindo bem?”. No chat, mensagens de bom dia e emojis de corações, sorrisos e flores sobem rapidamente. As crianças estão com câmeras abertas e muitas ligam o microfone para cumprimentar a professora com um sorridente “bom dia”. Dados os cumprimentos, a professora explica que, naquela aula, conversarão sobre “apelidos do coração”. “Vamos lá crianças! Qual é o meu apelido? Vocês me chamam de quê? De Lili!”, inicia. “E qual é o seu apelido, Gabriela?”, “E você, Heitor, tem um apelido?”. As crianças ligam o microfone e contam os apelidos. Algumas respondem que não têm, mas que a mãe e o pai usam apelidos. Após as crianças falarem, a professora pergunta: “Olha, vocês perceberam que alguém não entrou na nossa aula hoje? Quem foi?”. “Ah, foi a D.”, responde uma criança no microfone. Outras escrevem o nome “D.” no chat. “Então, a partir de agora, D. não quer mais ser chamada assim. D. quer ser chamada de Gael. Esse é o apelido do coração. Se sente feliz assim. E nós vamos chamar ‘ele’ de Gael, porque se sente feliz assim”, explica a professora Lilian. “Às vezes eu soltava o

pronome [masculino], sabe? É... Às vezes eu soltava, às vezes eu segurava, às vezes eu soltava, segurava”, relembra acerca do início do processo. A professora continua: “Eu posso contar com vocês?”. “Pode tia!”, “Pode!”, respondem as crianças. Ao término da aula, a professora fecha o notebook e fala em voz alta, sozinha: “Meu Deus, vai dar certo, vai dar certo, vai dar certo!”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 163-164.

Em outros termos, o “apelido do coração” é um modo de, na pedagogia babélica, preparar as crianças e fazer com que acolham com tranquilidade a mudança de nome de uma criança trans. As crianças escutam a língua do acolhimento falada nessa pedagogia que, em uma espécie de devir-hospitaleiro, faz do “signo do amor” a força de seu ensinar. Elas compreendem o que está em jogo quando a professora explica que Gael “se sente feliz assim”. No meio da conversa, a professora introduz o pronome “ele”, de modo a marcar o trânsito. Ao mudar o pronome, a pedagogia babélica, praticada pela professora, embaralha os códigos da língua e, mesmo que por alguns instantes, faz o currículo falar outras línguas. Nessa estratégia pedagógica, experimenta-se segurar e soltar o pronome, em um movimento de alternância, como se estivesse gaguejando, com a intenção de preparar as crianças para lidar com a novidade da transição de gênero. As crianças permanecem atentas, sensíveis ao que está sendo dito e ensinado. Antes de a aula acabar, a professora pergunta: “Eu posso contar com vocês?”.

Esta indagação nos faz pensar que, em uma pedagogia que experimenta e em um currículo que se abre para praticar outros pensamentos, outros modos de nomear as palavras e as coisas e de acolher a novidade que chega, o ensinar e o aprender se tornam “um apelo sem proporções, incalculável, em permanente luta contra suas condições sempre limitantes e negociáveis. Mas essa luta é a condição de conviver e compartilhar o mundo” (Farias, 2018, p. 118). Trata-se de um apelo que implica assumir, ainda que provisoriamente, “a nossa condição provavelmente mais genuína, a de que somos todos estrangeiros, ausentes do mundo, à espera de mundo” (Farias, 2018, p. 118) e de uma pedagogia que precisa ser feita todos os dias para lidar com a estrangeiridade que nos atravessa e com as múltiplas línguas que nos constituem. Afinal, a pedagogia babélica sabe que ensinar e aprender “não é uma operação que se dá *na* língua, nem sequer em *uma* língua, mas uma operação que se dá *entre* as línguas, e entre línguas, além do mais,

que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão (Larrosa, 2004, p. 69).

No dia seguinte aos preparativos do acolhimento, Gael entra na aula *online* e vê que seu nome já está alterado no sistema. O menino abre um sorriso, como se já fosse possível vislumbrar o sol e a energia quente de uma outra estação. A professora liga o microfone e diz com entusiasmo: “Bom dia, Gael!”. Imediatamente, no chat e no microfone, as crianças começam a dizer: “Bom dia, Gael!”, “E aí, Gael?”, “Tudo bem, Gael?”. O menino responde cada “bom dia” com um sorriso que não cabe no rosto. A mãe, que está por perto, fingindo fazer outra coisa enquanto observa o filho na aula, não contém as lágrimas e chora de felicidade. “Foi tão espontâneo que todos os coleguinhas abriram o microfone. Eu não pedi, eu não pedi, não! Foi muito espontâneo!”, recorda a professora. “Foi o que ele precisava, sabe? foi o que ele precisava. Você vê que pequenas coisas que para nós é tão bobo, né? Para ele foi tão grande aquilo. [...] Ele se sentiu muito acolhido com a turminha e dali em diante mudou”, conclui a professora Lilian (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 121).

Após essa aula, Gael passou a ser o primeiro a entrar na sala virtual e o último a sair. “Ele participava de tudo”, explica a professora. As crianças, percebendo as mudanças na aparência do menino, comentam: “Tia, ele cortou o cabelo”, “Está bonito, Gael!”, “Seu cabelo está bonito!”. Para as crianças, explica Lilian, “é muito natural”. Antes mesmo de Gael iniciar a transição, muitas delas já comentavam: “D. gosta de coisas de menino, tia!” e, por isso, acolheram as mudanças com amorosidade (Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 128). A professora, contudo, decidiu ficar atenta e acompanhar os movimentos de Gael na escola. Ficou feliz ao perceber que tudo estava caminhando com tranquilidade. Todas as crianças estavam chamando o menino de Gael e o fato de o aluno ser uma criança trans não havia se transformado em uma questão entre elas.

Nise, professora de Ada, explica que, assim como Lilian, precisou estudar sobre o tema e “preparar-se” para atuar ou, podemos dizer, para inventar uma pedagogia outra: “Eu também fui correr atrás, fui estudar, fui ver como poderia me dirigir a essa criança e aos outros contextos. Como que eu faria isso de maneira bem natural [...]” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 299).

Esse processo, de acordo com ela, não foi fácil. Isso porque, na pedagogia babélica, é preciso aprender a conviver com a sensação de imprevisibilidade diante de uma situação nova para a escola, administrar o medo de não saber qual será a reação das crianças e das famílias, abrir-se para a busca de conhecimentos outros.

O inverno também é tempo propício de preparar um corpo para o porvir. Apesar de todas as dúvidas que cabem em uma pedagogia e em um currículo que experimentam falar outras línguas, há neles um coração que pulsa e acredita que nenhuma noite e nenhum inverno duram para sempre. A primavera e o reflorescer da vida são movimentos que sempre retornam para cumprir a promessa de que é próprio da vida perseverar e resistir.

2.3 Uma pedagogia que celebra a transição: é primavera, tempo de alegrias e renascimento

“No hay muralla que pueda, no hay muralla que pueda con mi alma cuando vuela. No hay paraíso que pueda con mi arrojo cuando desea. Soy pura felicidad. Invento las pasiones. Navego sus abismos [...]. Exaltación de los sentidos, deseo, deseo, deseo”. A primavera abre e encerra o círculo espiral da ode ao tempo que María Pagés faz com seu grupo de flamenco. Tempo de exaltação dos sentidos, de pura felicidade e de celebrar as paixões alegres que fazem a vida pulsar. A primavera chega, apesar dos longos e difíceis invernos. Em uma pedagogia e em um currículo que se abrem para experimentar com as forças da vida, em seus movimentos cíclicos e de trânsito, também é possível ver e sentir o desabrochar desta estação, como demonstramos no fragmento narrativo a seguir.

“Parecia uma festa!”: Alegria hospitaleira de um tempo-flor no currículo

A reunião foi marcada e aconteceu ao final da semana que Ada permaneceu afastada da escola. Teuda e Alex combinam de chegar com a criança meia hora após o início da aula, às 13:30h. A reunião estava marcada para as 16:30h, uma hora antes do término das aulas. A professora de Ada, Nise, que também é psicóloga, faz um trabalho de acolhimento com as crianças, que escrevem cartazes decorados com desenhos coloridos dizendo “Bem-vinda, Ada!”. As meninas da turma levam bolsas e outros presentes para demonstrar carinho pela colega. Durante a reunião com as famílias, ao escutarem o relato de Teuda e Alex, as famílias se emocionam e choram. Comovidadas, levantam-se para abraçar e acolher o casal. “Aí vierem abraçar a gente, deram o maior apoio”, explica Teuda. Nesse momento, que coincidiu com o término das aulas, a professora vem com as crianças ao encontro de suas famílias. As meninas da turma vêm abraçadas com Ada, “igual jogador de futebol”. As crianças, sorridentes, pulam e gritam, como se estivessem celebrando a chegada de um tempo-flor. “E a gente chorava. Os pais, a gente, todo mundo chorava de ver como ela e as meninas estavam felizes. Parecia uma festa!”, comenta Teuda acerca desse episódio. Ada, muito sincera, brinca com as meninas dizendo: “ah, não, essa bolsa eu não gostei, não”. Todas riem.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 188-189.

Oferecer uma festa é, em muitas culturas, um modo de celebrar e dar boas-vindas a uma pessoa querida que chega. Uma pedagogia que se abre para experimentar, também faz festa e é contagiada pelas forças alegres que são disparadas no encontro com a estrangeiridade da diferença. A escola em que Ada estuda, nas palavras de Teuda, “foi super dez; fez um trabalho com os outros alunos, fez um trabalho com os funcionários [...] Foi excelente!” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 190). A pedagogia praticada na escola investigada foi importante, nesse sentido, para criar condições de acolhimento para Ada, para fazê-la sentir-se amada e reconhecida como menina.

Desse modo, a linguagem das boas-vindas, praticada nessa pedagogia, contrapõe-se à linguagem da hostilidade, que não é capaz de reconhecer e abrir as portas para a diferença, para o que está em trânsito, diferindo, transmutando. Contrapõe-se, por exemplo, à linguagem da zombaria, do escárnio e do deboche, analisada por Oliveira (2020), em um estudo sobre crianças que corrompem às expectativas de gênero e sexualidade investidas sobre seus corpos. Contrapõe-se, também, à linguagem da exclusão, problematizada por Ferrari e Oliveira (2018), em uma pesquisa que analisou o caso de “um aluno gay expulso da escola” após confrontar a normatividade sexual e de gênero. Paraíso (2010) explica que um currículo é “espaço em que se pode valer-se de muitas linguagens. Linguagens diferentes para salvar-se dos próprios limites que asfixiam” (Paraíso, 2010, p. 148). Linguagens outras, como a do acolhimento e da amorosidade, praticadas na pedagogia babélica, e que funcionam como linhas de fuga às linguagens duras do ódio, da hostilidade e da discriminação.

Na semana que antecedeu o encontro de Ada com as crianças de sua turma e a reunião com as famílias, a professora Nise conversou com as crianças. A respeito desse dia, recorda com emoção: “As crianças, professor, elas não têm dificuldade em relação a isso. Foi o mais bonito! Nossa, eu te conto isso arrepiando! Porque foi me dada uma tarefa de confiança. Também não esperava por esse procedimento. E ela [Teuda] chegou até a mim falando que isso fosse revelado à criança quando estivesse perante a minha turma. Achei isso um presente maravilhoso, uma experiência incrível, né?” (Registro de conversa com a professora Nise, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 243). Os cartazes

de boas-vindas, que agora estão decorando a casa de Ada, foram produzidos durante as aulas, utilizando como materiais folhas de cartolina, lápis de colorir, tintas, canetinhas e os sentimentos de um fazer pedagógico que se prepara com antecedência para acolher quem chega. Há, nesse currículo, expectativa hospitaleira. As crianças e a professora que conviviam com T., se preparam para receber Ada. Linhas de mudança se instalam e se embaralham na sala de aula, na pedagogia, no currículo, nos corpos e na vida das crianças e professora.

Algumas das estratégias acionadas na pedagogia babélica nasceram da sensação de fracasso e do medo de errar. Aprender a operar com pedagogias outras, é exercício que se fez na artesanaria do cotidiano, das relações, das sensações e dos encontros que nem sempre compõem com forças que aumentam a potência de existir. Por ser uma pedagogia que se faz em ato, experimentando sempre, é possível que alguns encontros produzam “paixões tristes” e façam uma criança e uma professora sofrer. Extrair desses encontros linhas que levam para a vida é tarefa de uma pedagogia que, no jogo das relações, assume o imperativo ético de hospedar as crianças em suas dissidências. Isso fica evidente no fragmento narrativo a seguir.

Tensionamento da língua e vigilância de si no currículo escolar

No início da aula, a professora Lilian explica às crianças que fará a chamada para saber se todas estão presentes. Na lista de chamada, oficialmente, ainda está escrito D. Embaixo, após o último nome, há uma observação com o nome social Gael. A professora se confunde e chama a criança pelo “nome morto”. Toda a turma fica em silêncio e olha para a professora. Uma tensão se instala na sala de aula. A criança olha para ela e diz, com uma expressão de tristeza: ‘Não, tia! É Gael!’. A professora se corrige e chama mais uma vez o nome da criança, dizendo “Gael”. O menino responde em voz baixa: “Presente!”. “Aquilo me matou, sabe? Aquilo me matou [...]”. O dizer dele parecia que estava enfiando uma faca em mim porque aquilo me doeu. Aquilo me doeu porque, meu Deus, como é que eu errei? Eu não podia ter errado! E aquilo me fez ficar policiando ainda mais”, relata a professora. Após esse dia, a professora passa a fazer a chamada pausadamente, pensando antes de falar. “Hoje, já é muito natural. Mas no começo, não. No começo eu tive de me policiar muito. Mas, assim, deu tudo certo!”, explica. Recordando o processo, Lilian conclui: “Foi muito difícil, foi muito desafiador, mas não me arrependo em nada, sabe? Os erros e os acertos foram sempre tentando fazer o melhor para ele sempre, em todos os momentos. Foi sempre assim tentando acertar de alguma forma”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 119-120.

“Falar pausadamente” e “pensar antes de falar” são estratégias comumente utilizadas quando estamos aprendendo uma nova língua. Na gramática do acolhimento e da experimentação, a pedagogia babélica aciona a estratégia do “tensionamento da língua”, de modo a evitar que um erro que produz sofrimento se repita. Trata-se de uma estratégia que demanda uma atenção contínua, uma espécie de vigilância sobre si, um tipo de autocontrole do corpo e da fala. Assim como Ada, que alertava sua família sempre que a chamavam pelo “nome morto” – expressão que Luna utilizou em uma de nossas conversas –, Gael se entristece e contesta a professora.

Além da preocupação com o respeito ao nome social, a estratégia do “tensionamento da língua”, acionada na pedagogia babélica, demanda um cuidado em relação ao uso dos pronomes e à flexão de gênero para se referir às crianças trans. Esse estado de cuidado e vigilância permanentes produz nas professoras a sensação de temor. Elas relatam que, no início do processo de transição, sentiram-se temerosas e angustiadas, pois não sabiam qual seria a “reação” das outras crianças. Tinham medo de ficar intervindo o tempo todo e gerar um desconforto ou um sofrimento para as crianças trans. Para a surpresa delas, as crianças foram receptivas e acolheram com leveza e abertura o “nascimento” de Ada e Gael. Nise relata, por exemplo, que quando Ada voltou à escola, muitas crianças fizeram cartinhas, bilhetinhos e pulseirinhas de miçanga para a estudante. Nas palavras da professora, “a escola foi um berço. Foi um berço! Eu acho que a turma favoreceu o nascimento da Ada”. A professora Lilian, por sua vez, relembra um momento que se sentiu tensa, durante uma aula sobre “adjetivos”.

“Eles entenderam que não era mais ela”: temores e alegrias em um currículo em transição

A aula é sobre “adjetivos” e a professora Lilian decide fazer uma dinâmica. Cada uma das crianças é chamada para a frente, de modo a ficarem virados frontalmente para os(as) demais estudantes. A proposta é que cada uma delas dê adjetivos para descrever como percebem a criança que está de pé. As crianças, em sua maioria, dizem “linda”, “lindo”, “bonita”, “bonito”, “inteligente”. Quando chega a vez de Gael, a professora sente um frio na barriga e pensa: “Meu Deus! Quais são os adjetivos que eles vão dar a ele? [...] Meu Deus, me ajude!”. Ela teme que utilizem adjetivos com a flexão de gênero feminina. Lilian, então, convoca a turma: “Vamos dizer os adjetivos de Gael!”. Para a sua surpresa, muito rapidamente as crianças começam: “lindo”, “maravilhoso”, “educado”. Em seu coração, a professora diz: “Meu Deus, obrigada! Eles entenderam, eles entenderam, eles entenderam que ele não era mais ela. Né? Não era linda. E que ele era lindo”. Nessa dinâmica, Lilian compreendeu que “os meninos tinham

aceitado Gael de vez”. Em outros momentos, recorda: “os meninos chamavam, ainda trocavam. Porque eles conviviam desde pequeninhos, então houve, sim, alguns momentos do tipo ‘é D., oh, é Gael’, entendeu? E, assim, ele ficava no início um pouco chateado e aí eu pedi a Luna que conversasse com a terapeuta dele para explicar que era um processo natural, que os amiguinhos estavam se acostumando, né? E se às vezes chamavam, mas logo já corrigiam. Mas eu sempre percebi que isso trazia um incômodo para ele”.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 172-173.

Por certo, a transição de gênero na infância escolar não é um processo linear, homogêneo e ausente de conflitos. Ainda que abertas ao acolhimento, algumas crianças se confundem com o nome e o pronome a serem utilizados. A professora busca apoio da família, solicita uma intervenção da terapeuta, de modo que Gael compreenda que os seus “amiguinhos” estão se acostumando. A professora não faz “vista grossa” e não ignora o incômodo da criança. A pedagogia babélica, praticada por ela, diferencia-se da “pedagogia do silêncio” (Paraíso, Silva, Sontag, 2021, p. 34), que atua para silenciar, ignorar e boicotar questões em torno de gênero e sexualidade na escola, em nome de uma suposta proteção da infância. Nesse sentido, a pedagogia babélica experimenta fazer aliança e a psicóloga é convocada para colaborar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao acompanhar os movimentos de uma pedagogia que existe em ato e, por isso, não está finalizada, sentimos e percebemos que a alegria do acolhimento e o reconhecimento da diferença só se tornam possíveis quando abrimos os nossos corpos, os currículos que praticamos e a pedagogia que inventamos para “experimentarmos a multiplicidade, a descontinuidade, a abertura para as diferenças e quem sabe até a liberdade de uma possível (des)construção de si” (Carneiro, 2018, p. 341). Isso porque uma pedagogia e um currículo assim não se fazem sem desejo, inquietudes, sonhos, dúvidas, medos e paixão. Trata-se de uma pedagogia que demanda um currículo capaz de ativar as sensações, embaralhar os sentidos, provocar modos de desaprender e desfazer costumes, verdades preestabelecidas, crenças e normas. Um currículo que faz vacilar o planejado, o certo e o errado, o que já havia se consolidado como costumeiro.

O currículo demandado na pedagogia babélica sabe e ensina que “não há nenhuma verdade a ser descoberta ou revelada porque a única verdade é aquela que nós criamos. A verdade é uma coisa deste mundo” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 39-40). Por isso, nesse currículo, trabalha-se com saberes provisórios, forjados em exercícios de experimentação, de multiplicação dos sentidos, de criação de possibilidades, de abertura para falar em línguas menores, dissidentes, em trânsito. Saberes que, ao circularem no território escolar, instigam professoras e crianças a aprenderem e praticarem outras línguas, tais como a do acolhimento da diferença e da abertura aos trânsitos e aos deslocamentos. Afinal, nesse currículo aprende-se que “qualquer comunicação é babélica porque, no ato mesmo de comunicar-se, qualquer sentido se multiplica e nos multiplica, confunde-se e nos confunde” (Larrosa, 2004, p. 84).

Por não desejar a unificação e o conforto ontológico das verdades preestabelecidas, a pedagogia babélica funciona como uma prática de ensinar que aceita trabalhar com o risco, a imprevisibilidade, as incertezas e a apreensão, de modo a produzir gagueira nas linguagens costumeiras de um currículo. Trata-se de uma pedagogia que movimenta diferentes estratégias, tais como: desconstrução de si, preparação para o novo e tensionamento da língua. Uma pedagogia que, ao praticar outras línguas, se abre à experimentação com as forças da vida. Gaguejar, no currículo demandado nessa pedagogia, refere-se à produção de um falar forasteiro, menor, dissidente. Um falar que, atravessando o currículo, embaralha os códigos normativos de gênero e sexualidade, possibilitando que crianças, professoras e famílias experimentem a clandestinidade da diferença. Diferença que, em seus jogos sempre babélicos, não cessa de criar, multiplicar e resistir.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609152282>. Acesso em: 09 out. 2024.

CARNEIRO, Gláucia. Corpo em trânsito e desterritorializações de gênero no currículo da cidade com a arte. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 327-344.

CARNEIRO, Gláucia Conceição. **Currículo das errâncias com a pedagogia da hesitação: corpo, cidade e artivismos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Habitantes de Babel. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 1, 2002. Disponível em: <https://encurtador.com.br/pe7tg>. Acesso em: 09 out. 2024.

CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 7-10, mar. 2005. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/issue/view/26>. Acesso em: 09 out. 2024.

CORNEJO, Giancarlo. La guerra declarada contra el niño afeminado: Una autoetnografía "queer". Iconos: **Revista de Ciencias Sociales**, n. 39, p. 79-95, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.17141/iconos.39.2011.747>. Acesso em: 09 out. 2024.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. São Paulo: 34, 2022.

FARIAS, André Brayner de. **Poéticas da Hospitalidade**: ensaios para uma filosofia do acolhimento. Porto Alegre: Zouk, 2018.

FERRARI, Anderson; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. O caso do aluno gay expulso da escola: moral, verdade e ética nas construções das homossexualidades masculinas no contexto escolar. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). **Crianças em dissidências**: narrativas desobedientes da infância. Salvador: Devires, 2018. p. 35-56.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Salvador: Devires, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: SANTOS, Lucíola *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 132-152.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, João Paulo de Lorena; SONTAG, Sabrina Sanches Martins. Currículo, gênero e sexualidade: crianças entre a vontade de saber e o risco de se perder em meio ao silêncio da escola. In: TRAVERSINI, Clarice Salette; LOCKMANN, Kamila;

SPERRHAKE, Renata (orgs.). **Pesquisar com a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 28-41.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões, **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925/30886>. Acesso em: 09 out. 2024.

PERRA, Hija de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/d1Wyz>. Acesso em: 09 out. 2024.

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

SILVA, João Paulo de Lorena; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos e infâncias em dissidências: um exercício experimental de invenção. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, n. 1, p. e65889, 10 ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.65889>. Acesso em: 09 out. 2024.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, Espírito Santo, v. 7, n. 2, p. 322-342, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/sofia.v7i2.20467>. Acesso em: 09 out. 2024.

NOTAS:

¹ Trechos da canção *Por enquanto*, de Legião Urbana. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/46970/>. Acesso em: 02 jul. 2025.

² O *nome morto* das crianças trans participantes da pesquisa foi omitido por razões éticas, em conformidade com as diretrizes aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG. Embora nem todas as crianças e seus familiares tenham manifestado desconforto em relação às memórias associadas ao nome atribuído ao nascimento, considerou-se necessário, em diálogo com ativistas do movimento social de pessoas trans/travestis e pesquisadoras transfeministas, preservar tal informação. Essa medida visa resguardar a integridade psicológica das crianças e de seus familiares, prevenindo eventuais danos decorrentes da exposição desse dado sensível.

³ Fragmento extraído do libreto do espetáculo *Una oda al tiempo*, de María Pagés, apresentado no Grande Teatro do Sesc Palladium, em Belo Horizonte, durante a turnê brasileira de 2022.

Recebido em: 09/10/2024

Aprovado em: 15/04/2025

Publicado em: 08/07/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.