

Entre o estranho e o familiar: Pedagogia da hospitalidade e currículo de portas abertas no encontro com infâncias trans

Between the strange and the familiar: Pedagogy of hospitality and open-door curriculum in encounters with trans childhoods

Entre lo extraño y lo familiar: Pedagogía de la hospitalidad y currículo de puertas abiertas en el encuentro con las infancias trans

João Paulo de Lorena ^[a] 

Belo Horizonte, MG, Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Marlucy Alves Paraíso ^[b] 

Belo Horizonte, MG, Brasil

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Como citar: LORENA, J. P.; PARAÍSO, M. A.; Entre o estranho e o familiar: Pedagogia da hospitalidade e currículo de portas abertas no encontro com infâncias trans. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 1993-2019, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.DS13>

Resumo

A pedagogia da hospitalidade é constituída por práticas de ensinar que se abrem à alteridade, acolhendo o inesperado, o estrangeiro e o que nem sempre tem um nome, uma identidade ou um rosto. Trata-se de uma pedagogia criada no encontro com infâncias de crianças trans e que, para existir, demanda a criação de um currículo de portas abertas, capaz de acolher a diferença sem capturá-la. Com base em um exercício cartográfico que mapeou os percursos de crianças trans e de suas famílias, este artigo mostra os efeitos que infâncias em transição de gênero produzem sobre as práticas pedagógicas e

^[a] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, e-mail: joapaulopalmas@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e-mail: marlucyparaiso@gmail.com

curriculares. Inspirando-se na ética da hospitalidade, tal como formulada por Jacques Derrida, nas filosofias da diferença, nos estudos *queer* e nas perspectivas curriculares pós-críticas, o argumento desenvolvido é o de que, ao se abrirem para o acolhimento da diferença, as famílias de crianças trans movimentam e praticam uma pedagogia da hospitalidade, constituída por linhas de despedida, luto, alegria e renascimento. Essa pedagogia se conecta ao currículo escolar, interpelando-o a abrir as portas à novidade que as infâncias em dissidências anunciam para a educação.

Palavras-chave: Pedagogia da hospitalidade. Currículo de portas abertas. Infâncias trans. Cartografia. Transição de gênero.

Abstract

The pedagogy of hospitality is composed of teaching practices that open themselves to alterity, welcoming the unexpected, the foreign, and that which does not always have a name, an identity, or a face. It is a pedagogy forged in encounters with the childhoods of trans children and, in order to exist, it demands the creation of an open-door curriculum, one capable of welcoming difference without capturing or reducing it. Based on a cartographic exercise that traced the paths of trans children and their families, this paper shows the effects that gender-transitioning childhoods produce on pedagogical and curricular practices. Drawing on the ethics of hospitality as formulated by Jacques Derrida, along with the philosophies of difference, queer studies, and post-critical curriculum perspectives, the argument developed is that, by opening themselves to the welcoming of difference, the families of trans children mobilize and practice a pedagogy of hospitality, composed of lines of farewell, mourning, joy, and rebirth. This pedagogy connects with the school curriculum, calling it to open its doors to the novelty that dissident childhoods announce for education.

Keywords: Pedagogy of hospitality. Open-door curriculum. Trans childhoods. Cartography. Gender transition.

1. Introdução

E se ensinar e aprender fosse, antes de tudo, gestos ambivalentes de acolhimento? E se o currículo pudesse *abrir suas portas* ao que chega sem nome, sem forma definida, sem pedir licença? E se déssemos nome e mostrássemos como vem operando essa pedagogia e o currículo que ela demanda para acolher infâncias trans em suas famílias e escolas? Este artigo propõe um exercício de pensamento em torno do que chamamos de *pedagogia da hospitalidade*: uma prática de ensinar inventiva e arriscada, atravessada por tensões entre o desejo de acolher incondicionalmente e os limites institucionais, normativos e subjetivos que moldam esse acolhimento. Trata-se de uma pedagogia que reconhece que todo gesto hospitaleiro implica escolhas, tensões, estranhamentos, riscos e deslocamentos. Para existir e funcionar, a pedagogia da hospitalidade demanda a invenção de um *currículo de portas abertas*, que não captura a diferença nem transforma o hóspede em prisioneiro, mas que possibilita o trânsito, o atravessamento, a presença fugidia do que chega sem pedir permissão e pode partir a qualquer momento. Nesse movimento, ensinar e aprender deixam de ser processos de fixação e controle para se tornarem experiências de abertura e criação, nas quais a alteridade não é assimilada, mas afirmada em sua potência de desestabilização.

É assim que adentramos, ainda que não sem convite, a “poética do cotidiano” (Lopes, 2007, p. 83) de famílias de *crianças trans*, com o *objetivo* de cartografar os modos pelos quais a experiência da transição de gênero na infância dispara linhas que, ao se conectarem ao gesto hospitaleiro de mães e pais que se abrem para acolher a novidade de quem chega, produzem uma pedagogia que interpela o currículo escolar a abrir as portas para o acolhimento da diferença. Trabalhar com a poética do cotidiano “implica enfrentar o embate ético e estético de pensar os espaços e as narrativas da intimidade, especialmente o da casa” (Lopes, 2017, p. 83). A casa, nesse contexto, emerge como espaço de aninhamento, dos encontros mais íntimos e selvagens, dos nascimentos e despedidas, das celebrações e rituais de passagem, das dores e alegrias, do germinar das sementes e de seu crescimento, das primeiras palavras que se aprendem. É, sobretudo, um espaço em que a vida insiste em pedir passagem. Passagem que se realiza com dor, saudade e luto, mas também com a alegria novidadeira do renascimento.

É nesse espaço de passagem, entre linhas de vida e morte, que se inscrevem as histórias de Ada e Gael¹, crianças trans que integram a pesquisa que subsidia este artigo e cujas vidas se conectam pela experiência da *transição de gênero* na infância. Trata-se de crianças que precisaram, desde muito cedo, lidar com o medo de não serem aceitas, com as dificuldades de não se reconhecerem no “gênero compulsoriamente atribuído” (Butler, 2015) e com a urgência de inventar caminhos possíveis para existir. Ambas compartilham a experiência de deixar morrer um nome, um gênero e um corpo para, então, poder viver de outro modo. Suas trajetórias se entrelaçam numa infância atravessada e constituída por linhas de luto, medo e insegurança, mas também tecida entre linhas de alegria, acolhimento e hospitalidade, experiências que, em meio ao processo de transição, tornam possível afirmar, como diz Gael, que a vida pode, sim, ser “mais feliz do que antes” (Brasil, 2021, 13min26s).

A pesquisa que subsidia este artigo, realizada para uma tese de doutorado, cartografou pedagogias e currículos inventados no encontro com infâncias em dissidências de gênero e sexualidade, buscando compreender como crianças que vivenciam essas infâncias disparam signos de transição em suas famílias e escolas, bem como o que tais signos ensinam e o que deles se pode aprender. Participaram da investigação 10 crianças, 5 mães, 8 professoras, 2 orientadoras educacionais, 1 assistente pedagógica, 1 auxiliar educacional e 1 profissional da saúde, provenientes de diversas cidades e estados do Brasil: Aracaju (SE), Belo Horizonte, Uberlândia e São João del-Rei (MG), Itaúna (SP) e Petrópolis (RJ). Entre as crianças, 4 são lidas socialmente e se reconhecem como “crianças trans”, 1 se identifica como “pansexual”, 1 se define como “bicha preta” e 4 são percebidas na escola como “meninos afeminados”, “delicados” ou “mulherzinha”, produzindo, por isso, tensões e desestabilizações nas normas de gênero e sexualidade.

¹ Todos os nomes das pessoas que participaram da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, em atenção ao cuidado ético de preservar suas identidades e garantir a confidencialidade de suas narrativas.

Neste artigo, acompanhamos especialmente os percursos de Ada (São João del-Rei/MG) e Gael (Aracaju/SE), cujas trajetórias se entrelaçam com as vidas das demais crianças que participaram da investigação. Os fragmentos narrativos que constituem este mapa, transcritos e registrados no que denominamos *Diário das Acontecimentos* (2023), atravessam diferentes momentos de suas infâncias, entre 3 e 11 anos, e foram construídos ao longo da pesquisa cartográfica realizada entre 2020 e 2023. Por cartografia compreendemos uma “prática investigativa produzida nos interstícios dos encontros, conectando matérias díspares, compondo com as sensações e com os processos em curso” (Silva; Paraíso, 2023, p. 2). O fazer cartográfico, portanto, exigiu de nós a “criação de um corpo poroso, capaz de ser afetado e de experimentar com as sensações” (Silva; Paraíso, 2023, p. 5) produzidas no encontro com crianças trans e suas infâncias em dissidências, bem como com suas famílias, escolas e serviços de saúde.

Para pensar e discutir as experiências narradas neste artigo, tomamos como inspiração o conceito de *linhas* que, segundo Deleuze e Guattari (2012a), atravessam os sujeitos. Afinal, “somos feitos de linhas” (Deleuze; Guattari, 2012a, p. 72). Algumas dessas linhas são rígidas, impostas, moldadas por segmentações normativas; outras se apresentam de modo inesperado, fugidio; e há, ainda, aquelas que precisam ser inventadas no risco, traçadas no entre, sem modelo, sem destino certo, sem garantias. Em todo caso, esses três grupos de linhas “são imanentes, tomadas umas nas outras” [...], e aquilo “que chamamos por nomes diversos — esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia — não tem outro objetivo do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 146).

Nas experiências infantis de trânsito e deslocamento, não são apenas as crianças que se colocam em movimento. As famílias, as escolas, as pedagogias e os currículos também são atravessados por linhas que os arrastam para a transição, participando desse processo, não como coadjuvantes ou expectadores, mas como parte constitutiva, na medida em que se agenciam ao “devir-trans” (Preciado, 2020, p. 144) das infâncias em dissidências. Este artigo compreende a “transição de gênero” como “o processo de apagar o gênero normativo e de inventar uma nova forma de vida” (Preciado, 2020, p. 143). Nesse sentido, a experiência da transição, embora constantemente capturada pela “forma-trans” identitária, também pode escapar e se abrir à experimentação, acionando “um conjunto de práticas de desestabilização das forças de dominação do corpo que possam dar lugar à invenção de uma nova forma somatopolítica viva” (Preciado, 2020, p. 144).

É justamente nessa linha de fuga, que tensiona as identidades fixas, que a transição de gênero se aproxima mais de um *devir* do que de uma *forma*, evitando aprisionar a infância em uma essência estável e universal cisgênera. Os devires, como explicam Deleuze e Parnet (1998, p. 10), “não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos”. Trata-se de “jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 10), mas de inventar um modo de vida “menor”, uma existência que resiste aos poderes que trabalham para capturar a diferença e estancar os seus movimentos de criação. Em um “devir-trans”, como argumenta Preciado (2020), o que está em jogo é a renúncia da “anatomia como destino” (Preciado, 2020, p. 145). Essa recusa também atravessa a experiência de crianças trans que participaram da pesquisa que subsidia este artigo, cujas infâncias desenham modos de existência que escapam à normatividade de gênero. Ao fazê-lo, essas crianças e suas infâncias dissidentes mostram que, no gênero, “não há verdades ontológicas nem necessidades empíricas das quais seja possível derivar pertinências ou demarcações; não há nada a verificar ou a demonstrar, tudo está por experimentar” (Preciado, 2020, p. 145).

Escapar da identidade, contudo, não é tarefa simples, sobretudo quando se trata da infância, historicamente produzida no seio da família patriarcal moderna, habituada a “batizar” as crianças com um nome, registrá-las no cartório com um sexo e um gênero definidos, e acolhê-las com um enxoval que, com frequência, enuncia a binaridade de gênero por meio de cores, formas e símbolos. Este artigo, mapeando percursos traçados por crianças em transição de gênero, *argumenta* que, ao se abrirem para o acolhimento da diferença, as famílias de crianças trans movimentam e praticam uma pedagogia da hospitalidade, constituída por linhas de despedida, luto, alegria e renascimento. Trata-se de uma pedagogia que se conecta ao currículo escolar, interpelando-o a *abrir as portas* para a novidade inaugurada pelas

infâncias em dissidências. Há, nesse encontro entre família, crianças e escola, um agenciamento de linhas que, embora conflitivas, conectam-se e produzem movimento, fazendo com que famílias, escolas, pedagogias e currículos também entrem em transição.

Inspirando-se na “ética da hospitalidade”, tal como formulada por Jacques Derrida, este artigo compreende a hospitalidade como o ato radical de “deixar vir o outro”, como abertura incondicional ao estrangeiro que chega, mesmo quando esse outro desestabiliza, desafia ou ameaça a ordem existente (Derrida, 2003; Derrida, 2015). O conceito tem sua origem na palavra latina *hostis*, que “significa hóspede, mas também hostil, inimigo” (Derrida, 2003, p. 6). Hospedar é sempre um gesto ambivalente, pois quem é acolhido também carrega o potencial de perturbar a ordem, ameaçar a continuidade, deslocar verdades e instaurar outras formas de convivência. Nessa ambivalência constitutiva, a pedagogia da hospitalidade encontra seu campo de ação: ela acolhe o outro não apesar do risco, mas exatamente porque sua chegada desorganiza o que está estabelecido.

Nesse terreno de tensões, inscrevem-se as trajetórias de Ada e Gael, crianças que, ao experimentarem processos de transição de gênero, são compreendidas, como propõe Preciado (2020), como “exiladas” ou “refugiadas” de gênero, na medida em que colocam em questão as normas que sustentam a identidade de gênero como destino fixo e irrenunciável. Preciado (2020) observa que “transição é o nome que se dá ao processo que leva supostamente da feminilidade à masculinidade (ou vice-versa), através de um protocolo médico e legal de redesignação de identidade de gênero”. Para o filósofo, contudo, esse processo “não ocorre entre a feminilidade e a masculinidade”. Isso porque “nenhum dos dois gêneros tem entidade ontológica, mas apenas biopolítica”. Nesse sentido, a transição ocorre “de um aparato de produção de verdade para outro” (Preciado, 2020, p. 221).

Em interlocução com Judith Butler (2019a), compreendemos gênero como uma “construção performativa”, resultado de normas linguísticas e sociais que produzem efeitos de verdade. O gênero “aparece” não porque seja expressão de uma essência interna, mas porque é reiterado por discursos e práticas que nos forçam a nos tornarmos um ou outro. Essa exigência, contudo, é impossível de ser cumprida plenamente. Afinal, como lembra Preciado (2020), não existe um gênero “puro”, somos composições instáveis, ambivalentes, atravessadas por feminilidades e masculinidades que se constroem de modo relacional.

Nesse cenário, tanto para pessoas trans quanto para “corpos migrantes”, o que se reivindica é um “refúgio político”: um espaço em que se possa existir com dignidade e reconhecimento (Preciado, 2020, p. 222). Essa demanda aparece de forma contundente nas lutas políticas empreendidas pelas famílias que compõem o mapa da cartografia que subsidiou este artigo: lutas pelo direito ao uso do nome social nas escolas, pelo reconhecimento da identidade de gênero das crianças em diferentes espaços sociais e pela invenção de pedagogias e currículos capazes de acolher, sem capturar, a estrangeiridade de gênero de seus filhos e filhas. Desse modo, as experiências de transição de gênero vividas pelas crianças que fizeram parte desta pesquisa não podem ser dissociadas das práticas de acolhimento, escuta e abertura que emergem no interior de suas famílias, práticas que, ao se articularem com a escola, demandam a criação de um currículo capaz de possibilitar o trânsito e afirmar a diferença. Essas práticas evidenciam que toda hospitalidade implica risco, desestabilização e reinvenção.

Assim, para mostrar como a experiência de transição de gênero na infância interpela pedagogias e currículos à hospitalidade, este artigo organiza-se em quatro seções, sendo a primeira dedicada à introdução. Na segunda seção, analisamos os efeitos da transição de gênero das crianças em suas famílias. Na terceira, examinamos como a *pedagogia da hospitalidade* interpela a escola a criar um *currículo de portas abertas*, capaz de oportunizar e acolher a chegada do outro em sua estrangeiridade. Na quarta e última seção, apresentamos as considerações finais, mapeando alguns dos saberes e práticas que constituem esse currículo, de modo a demonstrar que ele não se orienta por uma lógica de normalização e captura, mas por uma ética da presença, da atenção e da invenção, capaz de acolher a diferença sem apriacioná-la.

2. Entrando na intimidade da casa: efeitos da transição de gênero de crianças em suas famílias

“Você tem que ficar de vestido, minha filha. Olha como ele é bonito!”: normas de gênero e a produção de corpos infantis femininos e masculinos

Mês de junho em Aracaju. A capital sergipana se veste de bandeirolas, balões e palhoças juninas. A festa de São João se aproxima, e já é possível ouvir o som alegre das sanfonas nos ensaios de quadrilha. A zabumba marca as temporalidades da música, e o triângulo embala o movimento ligeiro do forró. Em casa, D²., que tem 3 anos, chora copiosamente porque não quer usar o vestido de quadrilha comprado por sua família para a noite de festejo. A criança, de tanto chorar, vomita. Seu vômito, coloca para fora a ânsia de não se reconhecer naquele vestido, a sensação de prisão que ele impõe ao seu pequeno corpo. O pai, Omar, professor universitário, insiste. “Você tem que ficar de vestido, minha filha. Olha como ele é bonito!”. A criança chora mais uma vez. Por fim, expressa o seu desejo: “Eu quero uma camisa assim, com uma calça”, apontando para a camisa xadrez do pai. O incômodo com algumas peças do vestuário feminino é antigo. Com 1 ano e 8 meses D. diz para Luna, sua mãe, também professora universitária: “Eu sou um ninino”. Já nesse período, não gostava de vestidos, saias, laços e meia-calça. De vez em quando, sua família conseguia fazer com que vestisse uma saia. D. dizia que não gostava, que coçava, que apertava. O tempo todo, a criança repete: “Eu sou o capitão América”, “eu vou crescer e vou ser o Batman”, “eu vou crescer e vou ser um policial”, ao que sua mãe retruca: “Não! Vai ser *uma* policial”. Luna a matricula nas aulas de balé, e a criança não aceita. Quer ir para o judô. Seis meses antes de seu aniversário de 4 anos, D. faz um pedido: “Mãe, meu próximo aniversário eu quero da Elena de Avalor”, princesa da Disney. Luna, entusiasmada e feliz pelo desejo da criança, responde: “Meu Deus! Você vai ficar linda de Elena de Avalor”. A criança ri e explica: “Não! Elena vai ser você! Eu vou ser o Gabe, o guarda real”. Até os 3 anos de idade, a família não dá muita importância para isso. Pensa ser coisa de criança. Coisa que passa...

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 18.

As normas de gênero operam, desde muito cedo, como linhas que traçam fronteiras, circunscrevendo os limites do que pode ser reconhecido como masculino ou feminino. Trata-se de um traçado que, no interior de um sistema binário, delimita o que é considerado próprio de cada gênero, fixando identidades e regulando as formas de aparecimento de um corpo no mundo (Butler, 2019a). Os corpos infantis não estão imunes a esses investimentos normativos. Pais, mães e demais pessoas cuidadoras, quase sempre sem perceber, reiteram tais normas nos gestos cotidianos, na escolha das roupas, dos brinquedos, das cores, dos tons de voz, como se acolher um corpo infantil recém-chegado ao mundo implicasse, necessariamente, dobrá-lo às formas reconhecíveis de um gênero estabelecido. No entanto, como recorda Arendt (2013), cada criança que nasce é capaz, como principiante e recém-chegada, a começar algo novo, interrompendo a repetição do mesmo e colocando em crise o instituído. A educação, a pedagogia e o currículo, nesse sentido, confrontam-se com a tensão entre conservar o mundo e acolher a imprevisibilidade de quem chega. Essa tensão fica evidente quando o susto e o estranhamento surgem diante de qualquer fala ou gesto que possa colocar em questão a norma estabelecida.

A produção de um corpo passível de ser reconhecido e acolhido como menino ou menina é sofisticada, contínua e reiterada constantemente por meio de investimentos discursivos que contornam os limites e as formas às quais cada gênero deve se sujeitar. Tais investimentos “nos recortam em todos os sentidos” como “pacotes de linhas segmentarizadas” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 145). Recortam os fluxos que se passam em nós, instituindo um segmento: Você é menina! Você não é menino! Agora você já é grande! Você é menino e não deve brincar com isso... Essa roupa é de menina! Esse brinquedo é de menina! Esse esporte é de menino... Essas linhas nos conduzem a “todas as espécies

² Por critérios de cuidado ético e em conformidade com os procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP-UFMG), optamos por omitir o “nome morto” das crianças trans participantes da pesquisa. Ainda que nem todas as crianças e familiares tenham manifestado desconforto em relação às memórias ligadas ao nome atribuído no nascimento, consideramos, em diálogo com ativistas do movimento trans e com a produção científica de pesquisadoras transfeministas, que essa omissão é uma medida necessária para resguardar a integridade psicológica das crianças e de seus familiares, prevenindo qualquer forma de exposição ou violência.

de segmentos bem determinados” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 145), investindo e trabalhando para a fixação dos corpos em um território.

O vestido da festa junina, as saias, os laços e as meias-calça ritualizam e inscrevem um corpo como feminino, delimitando seu espaço de inteligibilidade social e reconhecimento. Por sua vez, a camisa xadrez, a calça com remendos e o chapéu de palha demarcam as fronteiras do masculino nos festejos de São João. As profissões desejadas para o futuro, os personagens de desenhos animados e os esportes também são atravessados e capturados por normas de gênero, que atuam na produção de corpos infantis generificados. Nada escapa ao olhar atento da norma. Do berço ao enxoval, dos sapatos aos laços de cabeça, do quarto à cozinha, da sala de estar à rua... As normas de gênero prescrevem, ensinam, definem as coordenadas de um corpo, corrigem falhas e desvios, buscam quem se perdeu no caminho e punem até mesmo as pequenas infrações. Tais investimentos funcionam como protocolos de uma “hospitalidade condicional” (Derrida, 2003, p. 23), que regula a acolhida dos corpos infantis, permitindo-lhes entrar apenas se cumprirem as expectativas estabelecidas.

Preciado (2020) explica que “a norma faz a ronda ao redor dos recém-nascidos, exige qualidades femininas e masculinas distintas da menina e do menino. Modela os corpos e os gestos [...]” (Preciado, 2020, p. 71), traçando limites e fronteiras que não devem ser borrados. Nesse sentido, a normatividade de gênero funciona como uma “ficção reguladora” (Butler, 2015, p. 55), disciplinando e produzindo corpos coerentes, estáveis e inteligíveis dentro do sistema binário. Deleuze e Guattari (2012) evocam essa rigidez ao falar de “uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 73). Todavia, nenhuma cartografia é estanque: nas infâncias, nos corpos e na vida, outras linhas podem cruzar os segmentos, desviando caminhos, gerando fissuras, contestações e pequenas resistências.

Ainda que “as normas de gênero nos precedam e atuem sobre nós [...], somos obrigados a reproduzi-las, e quando de fato começamos, sempre involuntariamente, a reproduzi-las, alguma coisa sempre pode dar errado” (Butler, 2019a, p. 38). Sendo o gênero uma ficção discursiva que se materializa nos corpos (Butler, 2015; 2019a), sempre há a possibilidade de ocorrer algo inesperado, produzindo falhas, escapes, rupturas e fluxos maleáveis entre as linhas de segmentaridade. Assim, quando uma criança se recusa a usar o vestido da festa junina, preferindo a camisa do pai; quando rejeita o papel de princesa e opta por ser o guarda-real; quando escolhe o judô em vez do balé ou brinca de boneca e inventa para si cabelos grandes e volumosos, ela cria uma ruptura, um gesto de hospitalidade para consigo mesma, uma recusa das fronteiras normativas impostas. Essa recusa pode ser lida como uma forma de abertura ao outro que habita em si, um modo de forjar pequenos espaços de liberdade, que desterritorializa a estabilidade das normas e convida à invenção de *outros* territórios, nos quais o acolhimento do imprevisível deixa de ser ameaça para tornar-se potência.

A linha de recusa aos investimentos normativos de gênero que atravessa a vida de D. conecta-se, nesta cartografia, às linhas de criação traçadas por outra criança que, diante do espelho, inventa para si um corpo *outro*, como se verá no fragmento narrativo a seguir.

Fabricando cabelos para brincar de gênero e inventar um corpo feminino possível

No oeste de Minas Gerais, em São João del-Rei, T., uma criança de 1 ano e 7 meses, brinca de enrolar uma toalha na cabeça, imaginando que tem cabelos longos e volumosos. Sabe que o pai se irrita quando a encontra com a toalha, por isso escolhe os momentos em que está sob os cuidados da babá, enquanto a família trabalha. Diante de um antigo espelho colonial, contempla sua imagem e admira a beleza dos cabelos inventados, fabricados como uma espécie de prótese de gênero, da mesma forma que os cabelos da boneca imaginária que segura em uma das mãos. T. não se interessa por carrinhos, fazendinhas, super-heróis ou pelas brincadeiras que sua família associa ao universo “masculino”. Prefere imaginar que os fios de barbante amarrados em sua mão são os cabelos da boneca que tanto sonha em ganhar. Quando não encontra barbante em casa, improvisa com tiras de papel, plástico ou qualquer outro material disponível. Até completar 1 ano, a família acreditava que se tratava apenas de uma fase. “Vai passar”, “isso é bobeira”, “é muito pequeno ainda”, “não liga pra isso”, “tem que sair mais com vocês”, “precisa de mais atenção”, “tem que conviver mais com o pai”, “melhor afastar da prima”: esses eram os conselhos que a

mãe, Teuda, dentista, ouvia de pessoas próximas e acolhia com certa leveza, sem dar grande importância. No entanto, a fase não passou. O pai, Alex, comerciante, começa a responsabilizar a mãe. Diz que ela está “mimando demais” o menino, que “dá tudo” e o “protege em excesso”. Por causa disso, o casal vive um verdadeiro inferno na relação. Teuda sente medo de tudo se perder, medo por não compreender o que está acontecendo com o filho tão desejado e amado.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 24.

As linhas de vida de T. e D. se encontram na dobra de uma mesma experiência: a de habitar um mundo em que a hospitalidade familiar é atravessada e condicionada pelas normas de gênero. Suas histórias, embora singulares, se cruzam no momento em que gestos, corpos e (im)possibilidades de reinvenção do gênero tensionam os limites do acolhimento possível no lar. Trata-se de uma cartografia compartilhada de recusas, inseguranças, sofrimentos e criações, em que uma infância dissidente insiste em existir para além do que foi previamente autorizado. A “polícia de gênero”, que, como aponta Preciado (2020, p. 71), “vigia os berços para transformar todos os corpos em crianças heterossexuais” e cisgêneras, entra em cena justamente quando as crianças escapam aos seus investimentos normativos. Assim como D., a quem foi imposta a sentença “você tem que ficar de vestido”, T. também é capturada pelas malhas da norma e não demora a ouvir: “tem que conviver mais com o pai”. “Tem que...”, “faça isso...”, “leve para...”, “vai ser...”: essas orientações funcionam como comandos que tentam corrigir o que passa a ser percebido como um *problema de gênero*. Diante disso, as crianças resistem, mas não sem sofrimento. As famílias também sofrem. O choro compulsivo e o vômito de D.; o medo que leva T. a esperar a casa esvaziar para, só então, poder fabricar seus cabelos; o ruir das expectativas e os conflitos que rapidamente transformam o lar em um “inferno”. Todos esses efeitos evidenciam a violência que as normas de gênero produzem quando se inscrevem nos corpos como exigência de conformidade.

Ora, como lembra Butler (2019a), “o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infraestrutura da sua vida e da sua ação” (Butler, 2019a, p. 72). Quando essas condições se organizam sob o signo da hostilidade, da vigilância e da normalização, aquilo que poderia ser acolhimento transforma-se em desamparo. A hospitalidade, como exercício de se abrir ao outro em sua alteridade (Derrida, 2003), torna-se, nesse contexto, um gesto condicionado, que só acolhe o que é reconhecível, assimilável e passível de ser domesticado.

Nesse cenário, a palavra “risco” começa a rondar a família de T. desde muito cedo. Quando a criança completa 1 ano e 10 meses, sua mãe, Teuda, decide procurar uma psicóloga. Deseja compreender o que está acontecendo, ajudar a criança e, talvez, salvar o próprio casamento, já abalado pelo risco do divórcio. “Não! Está muito cedo!”, responde a terapeuta, recusando-se a atender a criança, por considerar que ainda não havia necessidade clínica. Teuda, então, leva o marido. “Você vai procurar se aproximar dele, vai levar pra brincar, pra jogar bola...”, orienta a psicóloga, dirigindo ao pai a tarefa de reconduzir o “filho” à norma (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 76). Alex aceita a recomendação e leva T. para jogar futebol em um campo no bairro onde vivem.

A escolha do tipo de esporte não é neutra. Como mostram Bandeira e Seffner (2013), os “modos de construção das masculinidades no Brasil guardam íntima conexão com o futebol, seja para adesão ao esporte, seja para sua negação, que implica em geral a construção de masculinidades subalternas” (Bandeira; Seffner, 2013, p. 247). No entanto, ao voltarem para casa, T. corre para pegar a toalha e colocá-la novamente na cabeça. Agora, deseja usá-la o tempo todo e, por isso, prende-a com os óculos de sol ou com o boné que ganhou de presente no último aniversário. Nesse gesto simples, insistente e criativo, T. fabrica um espaço mínimo de hospitalidade para si, costurado entre a recusa e a reinvenção. A toalha na cabeça não é apenas ornamento, é resistência à normatividade que tenta expulsar a criança de si mesma. Ela parece apontar para outras possibilidades de existência, capazes de abrigar infâncias que ainda não têm lugar.

Os efeitos dessa inospitalidade persistente, contudo, se inscrevem no corpo. As discussões constantes entre os pais ganham novos contornos quando a criança começa a adoecer com frequência, como relata sua mãe:

Cada hora uma coisa. Era garganta, era um ouvido, era outro ouvido, era isso, era aquilo. Eu entrava em desespero. [...] Levei pra Belo Horizonte, levei para vários lugares para fazer exame... O menino não tinha nada! Não achavam nada. E vivia doente. Aí na fase de 3 anos, ele tomou antibiótico todos os meses do ano. Todos! Não pulou um. Era assim: tomava 15 dias, folgava uma semana, na outra semana começava de novo com outra coisa.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 40.

Na Santa Casa, no entanto, um outro tipo de hospitalidade se anuncia. T. encontra uma boneca na brinquedoteca e, com ela, um espaço no qual sua imaginação e seu corpo podem, ainda que por um instante, respirar. Teuda relembra:

T. pegava a boneca e ia para o quarto. Aí ficava tomando medicamento. No dia de ir embora, teve uma vez que falou assim comigo: “Oh, mamãe! Será que a gente não pode ficar aqui mais um dia, não? Para eu poder brincar!”. Então quer dizer que ele preferia ficar com soro e tomando medicamento para poder ficar na Santa Casa e brincar com a boneca. Então aquilo começou a ficar muito forte, entendeu? Muito forte!

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 41.

Movimentando-nos com T. pelos trajetos de sua infância em dissidência, acompanhamos os traçados de uma linha de sofrimento que leva a criança a desejar trocar a casa pelo hospital. A dor de não poder brincar de boneca em casa, de não poder existir no gênero que, em atos performativos, inventa para si, a adocece. Para Butler (2019a), atos performativos são “inscrições e interpelações” discursivas que têm o poder “de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (Butler, 2019a, p. 35) que se materializam nos corpos. Na Santa Casa, essa linha de sofrimento, ao se encontrar com a boneca desejada, se transforma em linha de alegria silenciosa. A criança deseja ficar: ficar para experimentar o trânsito, para reinventar o lugar da dor, para fabular, ainda que por breves instantes, uma infância em que seja possível existir com a liberdade, com a alegria e com a ficção de um corpo-boneca. Ficar para, de repente, conseguir escapar do policiamento das normas e “afetar-se de alegria, multiplicar os afetos que exprimem ou envolvem um máximo de afirmação” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 75).

Deleuze (2002), inspirado na ética de Spinoza, explica que “quando encontramos um corpo exterior que não convém ao nosso (isto é, cuja relação não se compõe com a nossa), tudo ocorre como se a potência desse corpo se opusesse à nossa potência, operando uma subtração” (Deleuze, 2002, p. 33). Nessa perspectiva filosófica, não existem o bem e o mal, como categorias ontológicas, mas o bom e o mau, como categorias de relação. É bom aquilo que aumenta a potência da vida; é mau o que a diminui. Sob essa perspectiva, a linha de sofrimento traçada na infância de T. demonstra que a imposição compulsória de um gênero pode decompor uma vida, subtrair sua alegria e produzir tristezas. Ainda que fisiologicamente seu corpo esteja são, T. se percebe adoecida como efeito de uma norma que recusa sua existência. E, ao mesmo tempo, resiste.

O corpo humano, como depreendemos de Spinoza (2017), “pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída” (Spinoza, 2017, p. 99). Ao entrar em relação com normas de gênero que lhe são hostis, o corpo de T. é afetado pelo adoecimento. Sua potência é diminuída e a criança vai parar no hospital. As linhas de sofrimento na infância de T. fazem a criança buscar um agenciamento para escapar e encontrar espaços de liberdade e experimentação de gênero. Trata-se de linhas que atestam que as crianças em dissidências “aprendem na mais íntima relação com a vida a desviar das mãos que lhes tiram o sonho” (Rodrigues; Prado; Roseiro, 2018, p. 27). A angústia da mãe, que sofre ao perceber que algo “muito forte” está em curso, encontra ressonância na dor de outra mãe, também participante da pesquisa, que se angustia ao perceber que algo está em trânsito, alguma coisa está em vias de se tornar. Um acontecimento, uma linha entre a vida e a morte, uma experiência limiar, como se evidencia no fragmento narrativo a seguir.

“Não, eu não estou falando disso. Eu estou falando de gênero”: dúvida, medo e apreensão entre a suspeita de ter uma filha lésbica e a possibilidade de ser mãe de uma criança trans

No final de 2018, após um divórcio que deixou D. muito triste, a psicóloga chama Luna e, de forma muito cuidadosa, diz: “Olha, a questão do divórcio está resolvida. D. entende que vocês se separaram, que é definitivo, mas que continuam amigos. Mas eu sugiro que a gente continue investigando, conversando, vivenciando o mundo de D., porque pode haver ali uma questão de gênero”. A palavra “gênero” atravessa o coração da mãe, produzindo, em um primeiro momento, medo e apreensão. Luna lembra, naquele instante, da recente eleição de Bolsonaro, da perseguição aos gays, do discurso sobre “cura gay” que circulava com muita força no Brasil, do medo que assolava parte do país. Nos segundos que se seguem à fala de Amanda, um turbilhão de emoções, dúvidas e lembranças se espalha pelo seu corpo. Ao tentar dar voz ao que sente, diz à psicóloga: “Olha, eu não me importo! Eu não acredito em ‘cura gay’, não!”. A terapeuta responde: “Não! Eu também não trabalho assim...”. A mãe continua: “E outra coisa, se ela crescer e for sapatão, eu não vou me importar”. Na época, Luna não sabia sobre a existência de crianças trans e pensava que essa identidade de gênero era algo construído na adolescência ou na vida adulta. Por isso, entendeu que a psicóloga suspeitava de uma possível lesbianidade. “Não, eu não estou falando disso. Eu estou falando de gênero”, esclarece Amanda. A mãe para, tentando entender o que diz a psicóloga, e pergunta: “Como Pablo Vittar?”. “Não! Como Thammy Gretchen”, responde a terapeuta. A ficha cai. “Eita, porra! Vai se fuder”, reage Luna, quase que de forma automática. A psicóloga, que havia participado de um grupo de estudos sobre gênero e sexualidade na universidade em que se formou, explica o que é identidade de gênero e conversa com ela. “Mas e por que acompanhar, se eu não quero proibir?”, pergunta a mãe. “Porque o mundo não está adaptado para as pessoas trans. As pessoas trans sofrem muito. E, se D. for uma criança trans, uma adolescente trans ou um adulto trans, vai precisar se fortalecer em relação ao mundo”, elucida Amanda. “Tá, mas quando é que vai acontecer?”, interroga Luna. “Eu não sei.”, responde a psicóloga. “Como é que vai ser?”. A terapeuta responde que também não sabe. “A gente não sabe nem se é certeza”, conclui. Luna pensa: “Meu Deus, essa mulher não sabe de nada. Ela botou um monte de minhoca na minha cabeça e não sabe me dar uma resposta”. Com muitas perguntas na cabeça, Luna vai para casa. Por ser uma “pessoa das palavras”, decide buscar informação na internet. Após alguns cliques, fica frustrada com o que encontra: sites de igrejas fundamentalistas falando sobre pecado, matérias falando sobre destruição de gênero, entre outras coisas que considera absurdas. Naquele momento, diz para si mesma: “Não quero ver isso, não quero ver isso”. Luna, o pai de D. e a psicóloga fazem um combinado: não conversarão com a criança sobre o assunto, para não dizerem “nenhuma besteira e inibir os processos [...] ou deixar os processos [...] mais confusos”. Por isso, não falam diretamente sobre o tema e tentam deixar que as coisas fluam espontaneamente. Cada vez que D. traz uma demanda, acolhem. “Quero uma fantasia de zumbi”, “não quero mais saia”, “quero cortar o cabelo”, as demandas surgem, e a família vai acolhendo na medida em que aparecem, sem proibir, nem estimular.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 13-14.

Sofia Favero (2020), ao se debruçar sobre as experiências trans na infância, interroga o que estamos dizendo e fazendo ao mobilizarmos a categoria “criança trans”. De acordo com ela, se a criança trans for aquela que tem “aversão à autoimagem”, muitas crianças poderiam ser assim definidas, “pois ninguém está alheio ao que está sendo produzido em termos de corpo e norma por uma sociedade” (Favero, 2020, p.21). Se o critério for a preferência por brincadeiras culturalmente atribuídas ao outro gênero, o número de crianças trans se expande ainda mais, “pois algumas brincadeiras ditas femininas poderão ser consideradas mais divertidas que algumas brincadeiras supostamente masculinas, e vice-versa” (Favero, 2020, p. 21). A pergunta, então, se desloca: o que está em jogo, de fato, na produção dessa categoria? Rosa ou azul, futebol ou boneca: seriam essas escolhas suficientes para ancorar uma produção de sujeito? O que torna uma infância inteligível como trans? E, sobretudo, o que essa inteligibilidade exige em termos de reconhecimento, tutela, vigilância ou cuidado?

No caso de D., a suspeita lançada pela psicóloga, não vem acompanhada de uma certeza, mas de um gesto de acompanhamento e espera. Não se trata de apontar um nome, mas de sustentar uma escuta. A proposta da terapeuta é abrir um espaço de acolhimento ao que está em trânsito, ao que ainda não se disse por completo, ao que ainda está por vir. Em outras palavras, o que se esboça é uma “hospitalidade radical”: não uma aceitação condicionada ao reconhecimento de uma identidade estável, mas uma disposição a acolher o que escapa, àquilo que ainda não tem nome,

forma ou rosto. Afinal, como argumenta Derrida (2003), a hospitalidade implica a abertura ao estrangeiro em sua alteridade, não ao outro já nomeado, mas à alteridade que desafia as normas da casa, da linguagem, da identidade.

É justamente nessa perspectiva que a clínica se torna um espaço de fronteira: uma zona de hospitalidade e, ao mesmo tempo, de risco. Quando o cuidado é acionado, como nos lembra o estudo de Helena Fietz e Anahi Mello (2018), não estamos diante de uma prática unívoca. A prática do cuidado, frequentemente percebida com benevolência e passividade, revela-se conflitiva, polissêmica e multifacetada. O cuidado pode ser relação de interdependência, mas também pode se converter em tutela excessiva, controle, superproteção e violência. Nesse sentido, a criança trans pode ser acolhida como alguém que precisa de escuta e espaço para experimentar ou pode ser capturada pela norma da proteção, reduzida à condição de “probleminha de gênero” (Favero, 2020, p. 156), como se sua existência exigisse constante monitoramento. É nessa ambivalência que se situa a demanda por uma hospitalidade incondicional, que implica acolher sem assimilar, proteger sem sufocar, nomear sem encerrar.

Ora, se entendemos que “o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro [...]”; a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder” (Butler, 2019a, p. 39). Nesse sentido, a categoria “criança trans” também é fabricada e emerge na relação com as normas. Poderíamos, então, perguntar com Favero (2020): “O que é ser uma criança trans?” (Favero, 2020, p. 21). Enquadrar a performatividade corporal de uma criança como sendo trans é, realmente, necessário para protegê-la de um mundo que é hostil e violento aos corpos que escapam às normas de gênero? Uma criança que transiciona e apaga o gênero normativo, ao assumir uma outra possibilidade de gênero, estaria caindo em uma nova armadilha identitária? Ser uma “criança trans” também não é buscar uma outra fixidez de gênero? Se o gênero é performativo, não poderia ser apenas um jogo de experimentações que busca a liberdade e não uma forma identitária?

Butler (2019b) alerta para os riscos de uma crítica que capture o desejo transexual como mera submissão às categorias binárias. Para a filósofa, “o desejo transexual de se converter em um homem ou mulher não deve ser descartado como um mero desejo de se conformar com as categorias identitárias estabelecidas”, pois “se pode desejar a transformação em si mesma, uma busca de identidade pode ocorrer como um exercício de transformação” (Butler, 2019b, p. 22-23). Ademais, do mesmo modo que “uma vida para a qual não existam categorias de reconhecimento não é uma vida habitável, tampouco é uma opção aceitável uma vida para a qual essas categorias constituem uma restrição insuportável” (Butler, 2019b, p. 23). O que é necessário, portanto, é distinguir “as normas e convenções que nos permitem respirar, desejar, amar e viver, e aquelas normas e convenções que restringem ou inibem as condições de vida” (Butler, 2019b, p. 23). Nesse sentido, as condições de reconhecimento e inteligibilidade social, que potencializam ou subtraem a potência de uma vida, emergem como centrais. A inteligibilidade social é, então, compreendida como as “condições de suporte” e de “relações” que fazem a “vida e a ação” possíveis (Butler, 2019a, p. 144-145).

Nesse contexto, em que a inteligibilidade social emerge como condição para que a vida possa florescer, ganha relevância a escuta de experiências em que tal inteligibilidade é negada ou profundamente ameaçada. É o que se evidencia no relato de Ada, cuja sensação de sufocamento e ausência de controle é comunicada à sua família, que, assustada, busca apoio terapêutico.

“Eu não consigo controlar a minha vida”: quando gênero se torna um problema que produz sofrimento

No interior de Minas Gerais, Teuda continua aflita, temerosa quanto ao futuro da família e preocupada com o que está acontecendo. “Ele vai virar gay”, pensa, sem ainda compreender a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual. “A gente estava vivendo um inferno dentro de casa. Já estávamos praticamente separados, embora ainda sob o mesmo teto. Na escola, as amizades eram com meninas. E eu tentava trazer meninos para brincar aqui em casa. Brincava até certo ponto”, relembra. Em uma tarde aparentemente comum de domingo, Teuda aproveita para descansar e senta-se com o pai, avô de T., em uma cadeira no terraço, observando o movimento da rua. Esse movimento é interrompido pela criança que chega apressada e exclama: “Oh, mamãe! Eu quero ser uma menina. Sou uma menina. Não sou menino”. Tinha apenas 3 anos. “Quase caí para trás. Falei: ‘Meu Deus, com 3 anos! O que eu faço?’”, conta a mãe. Teuda se agacha, olha nos olhos da criança e responde: “A mamãe

pediu um menino a papai do céu, eu queria um menino, e papai do céu mandou um menino pra mim”. T. começa a chorar. Chora muito, repetindo várias vezes: “Eu não consigo controlar a minha vida!”. O avô, então com 77 anos, fica apavorado ao ouvir uma criança tão pequena expressar algo tão sério e doloroso. Teuda também chora. Ao completar 4 anos, em 2017, “já não dava mais pra disfarçar diante dos outros”. Sempre que saía de casa, T. colocava uma blusa com capuz, “para fingir que era cabelo. A gente não conseguia esconder das pessoas. Eu e meu marido dizíamos: temos que levá-lo à psicóloga de novo. Não dá para continuar assim”, recorda Teuda. “Foi então que encontramos essa psicóloga, que é um anjo na nossa vida. Ela está com a gente até hoje”, comenta. A profissional explicou que seria necessário acompanhar o caso para entender o que estava acontecendo. Tentou fazer com que Alex, o pai, se aproximasse mais da criança, construindo uma relação mais próxima. “Ela tentou de tudo, mas a gente sempre voltava à estaca zero”, conclui a mãe.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 49.

As linhas de movimento que atravessam as famílias cartografadas revelam trajetórias marcadas por dúvidas, medos, conflitos e descobertas no encontro com infâncias que tensionam as normas de gênero. A tentativa de compreender o que se passa na vida de suas crianças mobiliza um processo complexo, no qual sentimentos ambíguos, como o desejo de acolher e o receio diante do desconhecido, coexistem. O medo de “não poder mais disfarçar com os outros”, a angústia provocada pela instabilidade política do país, a confusão entre identidade de gênero e sexualidade, a frustração em relação aos sonhos projetados para os filhos e a busca por respostas no acompanhamento terapêutico constituem um emaranhado de forças que atravessam as dinâmicas familiares. Ambas as famílias passaram pela experiência de acreditar que “era só uma fase”. Ambas vivenciaram a desorientação diante daquilo que não compreendiam e buscaram apoio profissional na tentativa de nomear e conter o que emergia com força nos corpos e vozes de suas crianças.

Nesse cenário, delineiam-se contornos de uma *pedagogia da hospitalidade* criada nos cotidianos, à medida que essas famílias são convocadas a reinventar seus modos de escuta, linguagem, acolhimento e relação com o outro que chega: um outro que, embora filho, se apresenta como estrangeiro, inesperado e incompreensível. Trata-se de uma pedagogia atravessada por tensões e assimetrias, em que o reconhecimento do outro frequentemente se dá por meio de linguagens que não lhe pertencem. Como afirma Derrida, o estrangeiro, desajeitado ao falar a língua do anfitrião, “deve pedir hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa [...]. Esta é a primeira violência” (Derrida, 2003, p. 15).

Nessa pedagogia que se forja na urgência de encontros desajeitados, o acolhimento não se dá como um gesto pleno ou idealizado, mas como um processo ético atravessado por fragilidades, hesitações e incertezas. O que se ensina na pedagogia da hospitalidade desloca os adultos de seus lugares de saber e controle, convocando-os a reaprender com as crianças, a desmontar os códigos estabelecidos e a sustentar a presença do que escapa, desorganiza e insiste em não se encaixar. Assim, o gesto de levar a criança ao consultório não deve ser lido apenas como um ato de correção ou adequação às normas, mas também como parte de um movimento ético de cuidado, ambivalente e contraditório (Helena Fietz; Anahi Mello, 2018), que pode funcionar tanto como forma de controle quanto como abertura de brechas para o desconhecido e o inominável.

O ano de 2017, momento em que a família de T. busca apoio psicológico, coincide com a exibição da telenovela *A Força do Querer*, de Glória Perez (2017), veiculada pela TV Globo, cuja trama acompanha a transição de gênero de Ivan, um personagem transmasculino. Embora Teuda não acompanhasse a novela, uma colega de trabalho, que assistia e se sensibilizara com a narrativa, inicia com ela uma conversa que se revelará decisiva no processo de reconhecimento da experiência de sua filha. Ao notar que Teuda chegava todos os dias ao trabalho chorando, tomada por uma angústia que ainda não conseguia nomear, a colega decide mostrar-lhe um vídeo de uma criança trans americana, encontrado a partir da curiosidade despertada pela novela. O vídeo funciona como chave de leitura e espelho. Como relata Teuda:

Na hora em que eu assisti aquele vídeo, eu tive um frio assim por dentro... Porque eu não sabia que existia! Na hora que eu vi aquilo, eu falei: “Nossa! É isso! Sem tirar nem pôr”. Sabe que, assim, é a mesma coisa, mesma mesmo, mesmíssima, sem tirar nem pôr nada. (...) Aquilo eu lembro que foi numa sexta-feira, foi um final de semana que eu fiquei no fundo do poço, daquele, assim, de você se arrastar no fundo do poço. Eu descobri ali.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 55.

A chamada “descoberta” de que sua criança seria trans não se dá, portanto, como acesso a uma verdade pronta, mas como o atravessamento de uma experiência-limite, marcada por medo, desorientação e dor. O “fundo do poço” nomeia esse momento de colapso das referências anteriores, em que o desconhecido irrompe exigindo novas formas de compreender e habitar o mundo. É justamente nesse colapso que se inicia uma *pedagogia da hospitalidade*: uma travessia relacional em que a mãe é convocada a escutar o que não compreende, a sustentar o que desorganiza e a permitir que algo novo possa emergir. No relato, Teuda prossegue descrevendo as etapas dessa travessia:

Com o passar do tempo, a psicóloga foi vendo que, realmente, era uma menina. E o que ela foi fazendo? Como eu estava mais adiantada [...], a gente foi conversando, ela já foi conversando mais comigo e eu já tinha uma noção do que poderia ser. [...] Alex não aceitava. Então ela foi fazendo um trabalho de formiguinha com ele. As coisas vão acontecendo e Rose, a psicóloga, orienta: “Olha, nós não vamos fazer nada. Não vamos interferir em nada. Nós vamos deixar viver. Contanto que não tenha sofrimento, não vamos fazer transição, não vamos fazer nada. Vamos deixar ser quem é. É uma criança e à medida que for acontecendo, a gente vai vendo o que que vai ser”.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 57.

“Deixar viver”, expressão também presente na orientação dada à família de D., torna-se aqui uma proposição ética, um princípio mínimo da hospitalidade. Em vez de antecipar “diagnósticos”³ ou impor intervenções normativas, a proposta da psicóloga é acompanhar o tempo da criança, acolher o inacabado, proteger o viver enquanto processo. Favero (2020) argumenta que a evidência de gênero que se expressa na nomeação *criança trans* “não é algo que se encontra, no sentido de achar, mas algo que se fabrica, que se produz” (Favero, 2020, p. 59). De fato, tal categoria não surge como dado prévio, mas como efeito do agenciamento de uma série de encontros: a ficção televisiva, o vídeo no celular da colega, a escuta clínica, o amor inquieto de mães que buscam compreender. Acima de tudo, esse modo de se tornar inteligível e reivindicar hospitalidade e reconhecimento emerge dos percursos traçados pelas próprias crianças, que falam, se expressam, sofrem e lutam para destituir o gênero normativo que hostiliza seus modos de vida e, assim, inventar um gênero *outro*, dissidente e minoritário. São essas vozes e resistências, muitas vezes interditadas ou não levadas em consideração, que convocam famílias, escolas, pedagogias e currículos a reinventarem suas escutas e seus modos de relação, abrindo brechas para uma pedagogia da hospitalidade que se faz no entrelaçamento entre o desejo de existir e a luta por criar condições para uma vida habitável.

Deleuze e Parnet (1998) explicam que “encontram-se pessoas [...], mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades [...]”. O encontro designa um “efeito, um ziguezague, algo que passa ou que se passa entre dois” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 14). É no encontro que a vida passa, que os devires acontecem, que as linhas se misturam, produzindo fissuras, escapes e caminhos outros em um território. É no encontro com o *signo do amor*, compreendido como movimento de “individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite” (Deleuze, 2022, p. 14), que as famílias e as infâncias desta cartografia inventam uma *pedagogia da hospitalidade*, capaz de produzir espaços de liberdade para existirem de outro modo. Trata-se de um *encontro pedagógico*, pois ensina que o gênero investido no nascimento e ritualizado ao longo dos primeiros anos de vida não precisa ser lido como uma prisão ou um destino natural e teleológico. Essa aprendizagem, como vimos, não acontece sem dores, conflitos e questionamentos. Tornar-se sensível

³ Sobre esse tema, ver: Favero; Machado (2019) e Favero; Machado e Freitas (2022).

a esse signo, deixar-se afetar por ele, é um caminho atravessado por dificuldades, dúvidas, resistências e transformações.

Aprender, segundo Deleuze (2022, p. 12), “diz respeito essencialmente aos signos. [...] Aprender é, antes de tudo, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados”. Isso porque “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos” (Deleuze, 2022, p. 12). Em um território, como também na vida, há “sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (Deleuze, 2022, p. 21). Signo, por sua vez, é “o que se passa num tal sistema, o que fulgura no intervalo, como uma comunicação que se estabelece entre os díspares” (Deleuze, 2018, p. 40). O encontro com o *signo do amor* mobiliza as famílias participantes desta pesquisa a buscarem saídas para o sofrimento, ainda que, para isso, seja necessário deixar morrer expectativas e experimentar o luto da transição. Esse mesmo signo do amor é emitido quando, para viver e deixar viver, torna-se preciso forjar uma pedagogia capaz de hospedar a diferença.

Na seção a seguir, mostramos como a *pedagogia da hospitalidade*, inventada no encontro entre famílias e infâncias trans, dispara um signo amoroso que, em movimentos de expansão, *toca* o currículo escolar, interpelando-o a abrir suas portas para a novidade que chega.

3. O amor é um signo que expande e rompe fronteiras: da intimidade da casa às portas abertas de um currículo hospitaleiro

“Deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar, depois que me escutar, você vai lembrar meu nome. É que eu sou de um lugar onde o céu molha o chão, céu e chão gruda no pé. Amarelo, azul e branco...”. O trecho que abre este parágrafo faz parte da canção *Amarelo, azul e branco*, de Anavítoria (2020), com participação de Rita Lee, e integra a trilha sonora de um ensaio audiovisual feito por Luna para celebrar a transição de gênero de sua criança e a “chegada de Gael”. No vídeo, compartilhado conosco em nossa primeira conversa para a pesquisa, mãe e filho dão-se as mãos, se abraçam, sorriem e se olham nos olhos. Gael caminha, toca violão e gaita, desce no escorregador, sobe em uma árvore com a ajuda de Luna, pula amarelinha, lê páginas de um livro infanto-juvenil, enquanto descansa no colo da mãe. Há, entre mãe e filho, a leveza de uma tarde azul; a cumplicidade de quem compartilha a serenidade dos dias; a alegria de quem reconhece e é reconhecido naquilo que tem de mais bonito. A canção, que celebra a experiência de chegar, embala os movimentos de quem se sabe bem-vindo.

Nesse gesto de chegada e nos modos como ele é acolhido, percebido e reinventado delineiam-se as linhas de força da pedagogia da hospitalidade. Nos parágrafos que seguem, propomos algumas notas que buscam cartografar tais linhas. Longe de encerrar a discussão, essas notas funcionam como mapas abertos, que convidam à travessia. São linhas que podem ser continuadas, interrompidas, dobradas ou reconectadas a outras, vindas de qualquer lugar, como o próprio ato de *chegar*.

3.1 Chegar

Chegar é a primeira *linha de força* da pedagogia da hospitalidade. No ato de chegar, inscreve-se a expectativa de quem espera e se prepara para acolher e dar as boas-vindas. Quem chega toca a campainha, bate à porta, chama e, quando não escutado, insiste. Quem espera arruma a casa, forra a mesa para o encontro, abre as janelas para que o sol ilumine e a brisa que vem de fora areje o ambiente. Quem chega deseja *entrar*, ser recebido(a), encontrar condições de hospitalidade. O ato de chegar para uma criança trans, de assumir um outro nome e reivindicar o reconhecimento de um gênero diferente daquele que foi designado e investido sobre ela, é um processo atravessado por linhas conflitivas de despedida e luto. Linhas que, misturando-se a outras, fazem com que as famílias experimentem a força de uma transição. Em 2019, a psicóloga Amanda chama Luna para mais uma conversa. A mãe desabafa:

Eu não queria que D. fosse trans. Eu gosto desse nome. Eu sei que é errado, mas eu gosto desse nome. Me lembro do dia em que escolhi esse nome para minha filha. O nome vem de uma canção de Dorival Caymmi (1957), que diz: “[...] rainha do frevo e do maracatu [...], rainha cafuza de um maracatu. Te conheci no Recife, dos rios cortados de pontes, dos bairros, das fontes coloniais”.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 81.

Seu corpo é povoado pela memória afetiva da escolha do nome, e ela se emociona. Amanda, então, diz: “Viva seu luto! Se dê o direito de sentir também”. A psicóloga foi a primeira pessoa que explicou à Luna que “a família transiciona junto. A família acaba passando pelo processo junto. Então, se permita também!”. Até aquele momento, “D. continuava D.”, continuava se dizendo menina. Às vezes, dizia: “quando eu crescer, eu quero mudar meu nome”; “quando eu crescer, eu vou ser um menino!”. “Cresça, então. Cresça primeiro. Você é criança!”, respondia sua mãe (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 75). Aos poucos, entre dores, tristeza, sofrimento, sentimento de perda e muito choro, Luna se despedia de sua filha, da menina da música de Caymmi, da pequena rainha que sonhara em ter, para então começar a acolher aquele que chegava.

A sensação de luto, vivida por familiares no processo de transição de gênero de uma criança, também é evidenciada na pesquisa de Costa Novo (2021), que analisou as relações entre família e medicalização nas experiências de “crianças trans”. O autor apresenta o relato de uma mãe que, ao permitir que seu filho, um menino trans, “vivesse como desejava”, guardou em uma caixa de lembranças suas antigas fotos, uma mecha de cabelo comprido e outros objetos de memória. Ela voltava a essa caixa, “primeiro, com tristeza, depois, com saudade, de tempos em tempos” (Costa Novo, 2021, p. 331-332). A saudade de uma criança que precisou partir para que outra pudesse existir é um sentimento presente em diferentes relatos de familiares de crianças trans. Saudade ritualizada na dor, no choro e na despedida; mas, também, na abertura para as impermanências da vida e para as forças de renascimento que pedem passagem.

Nesse sentido, na pedagogia da hospitalidade, para acolher quem chega e *aprender* com a novidade estrangeira de um hóspede — mesmo que esse estrangeiro seja um filho, uma filha, alguém já habitante da casa —, é preciso, simultaneamente, *desaprender*. Uma pedagogia não é capaz de hospedar o novo se não romper os cadeados dos sentidos constituídos, dos significados preestabelecidos e dos pensamentos produzidos para reiterar a mesmidade, o nome verdadeiro e as normas que naturalizam certos corpos e vidas como inteligíveis, em detrimento de outros, circunscritos como abjetos, ininteligíveis e contingentes. Em uma pedagogia dessa natureza, opera-se no sentido de “desfazer, desconstruir e desmontar todas as formas dos currículos, todos os raciocínios que dividem e confinam, todas as verdades que aprisionam as diferenças” (Paraíso, 2016, p. 231). Trata-se de uma pedagogia que exige a criação de uma casa, de uma escola e de um currículo de portas abertas, onde o trânsito, os deslocamentos, as entradas e as saídas possam acontecer com a liberdade de uma fuga e a velocidade de uma pequena transformação. Uma pedagogia capaz de, como afirmam Filho e Maknamara (2018), “vislumbrar currículos que desatem os nós que dificultam o trânsito, que operem para a produção de alegrias e que façam as luzes que atravessam as falhas serem fluxos de multiplicidade, focos de criação [...]” (Filho; Maknamara, 2018, p. 360), constituindo-se como amparo para a vida das crianças em sua estrangeiridade.

Afetada pela sensação de que todo *chegar* carrega, também, uma *despedida*, Luna intui que algo novo se anuncia. É pressuposto da pedagogia da hospitalidade abrir as portas para o outro que bate e, ao mesmo tempo, aceitar deixar partir o que já não cabe mais. Nesse *entre*, o novo pede passagem e, ao escutar o chamado, Luna pressente que uma mudança está em curso. Já em 2020, com o comércio e as escolas fechados e a quarentena decretada nos diferentes estados brasileiros, Luna explica à criança que não poderão sair: “Seu pai é linha de frente e eu tenho asma. A gente não vai sair de casa” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 117). D. diz que quer cortar o cabelo. Luna promete que fará isso depois da pandemia. Em junho, ambas contraem o coronavírus. Luna desenvolve uma miocardite e precisa de três meses para se recuperar. O tempo, em casa, é de muitos e

duradouros silêncios. D. passa os dias deitada na rede. As tesouras estão escondidas. Luna tem medo de que a criança se machuque e, talvez ainda mais, de que corte sozinha o próprio cabelo. As roupas já haviam mudado: não compravam mais o que era lido como feminino, exceto calcinhas e biquínis. Contudo, restava o cabelo. Nele, o laço afetivo que prendia mãe e “filha”, a lembrança permanente da “rainha do frevo e do maracatu”.

Hospedar, ensina Derrida (2015), é também correr o risco de ver a casa desorganizada por quem chega. Na casa de Luna, acolher uma criança em devir-trans implica luto, escuta, tempo, silêncio e entrega. É uma hospitalidade que não acontece sem dor, mas que se sustenta no desejo de ver o outro viver — e viver com alegria. Trata-se de um gesto pedagógico que ensina que essa aventura imprevisível que chamamos de vida possui ritmo e cadência próprios, muitas vezes em descompasso com nossas certezas e expectativas. Acolher, nesse sentido, é aprender a dançar com o desconhecido, permitindo que o outro venha, mesmo quando sua chegada desorganiza tudo o que, até então, chamávamos de lar.

Na casa de Teuda, a chegada do novo também é precedida por sofrimento e inquietação. O corpo da criança dá sinais: T. desenvolve episódios recorrentes de encoprese, uma resistência em evacuar que resulta no acúmulo e no vazamento involuntário das fezes. Nesse período, só vai ao banheiro com uma boneca nas mãos. “Gritava, gritava como se tivesse algum problema. E não tinha problema nenhum”, lembra a mãe. Em meio às crises, a psicóloga confidencia: “Teuda, provavelmente, vão começar a aparecer alguns nomes femininos. Vai falar em roupa feminina”. Para Teuda, aquilo soava como profecia. Duas semanas depois, a criança chega da escola, pega a tarefa e assina: *Bela A. Soares*. Em seguida, corre até a mãe: “Olha aqui, mamãe!”. Surpresa, Teuda pergunta: “Uai, que nome é esse?”. A criança responde: “Oh, esqueci meu nome!”, levando a mão à boca em gesto de espanto (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 212).

A pedagogia da hospitalidade, nesse contexto, funciona como prática que se faz nas pequenas rupturas: na escuta daquilo que escapa às palavras, nos gestos que anunciam o que ainda não tem nome, nos silêncios que preparam o terreno para o que chega. Acolher uma criança trans é, para essas famílias, abrir-se àquilo que não se espera, mas insiste, mesmo que atravesse a casa como uma ventania, bagunçando o que parecia em ordem.

Butler (2019a) explica que “embora estejamos de algumas maneiras obrigados a reproduzir as normas de gênero, a polícia responsável por nos vigiar algumas vezes dorme em serviço. E nos vemos desviando do caminho designado” (Butler, 2019a, p. 37). Os pequenos desvios no caminho de T. tornam-se cada vez mais frequentes. O nome, de repente, muda na tarefa escolar; a boneca passa a ser necessária para funções vitais; as brincadeiras de gênero se intensificam na escolha das roupas. No entanto, um desvio mais intenso está prestes a acontecer, como veremos a seguir.

3.2 Acolher

Acolher é outra *linha de força* da pedagogia da hospitalidade inventada na “poética do cotidiano” das famílias cartografadas. Acolher, tanto na pedagogia quanto na vida, implica abrir os corpos, “deixá-los permanentemente abertos porque é assim que as partes podem se conectar com outras partes e com coisas insuspeitadas” (Paraíso, 2016, p. 231-232). Para acolher o corpo novidadeiro que chega, é preciso despir-se de pensamentos que aprisionam a diferença e bloqueiam seus movimentos de proliferação. É preciso, ainda, dispor-se à abertura incondicional: “para alguém que não é esperado nem convidado, para quem quer que chegue, como um visitante absolutamente estranho, não identificável e imprevisível, [...] totalmente outro” (Soares, 2010, p. 166). Esse gesto se evidencia no fragmento narrativo a seguir.

O presente secreto, a carta de amor e o gesto hospitaleiro de boas-vindas a uma filha que chega

O aniversário de cinco anos de T. se aproxima. O desejo da criança é claro: ganhar uma boneca da Barbie sereia. O pai, Alex, recusa-se a dar o presente. A psicóloga orienta Teuda a comprar a boneca e deixá-la guardada, esperando

para ver o que acontece até o dia da festa. Teuda conversa com Alex, tenta convencê-lo. No dia da comemoração, em meio a amigos próximos, o pai muda de ideia. “Não! Eu vou dar!”, decide. Escondido da criança, com os olhos marejados de emoção, escreve uma carta, que lê em voz alta, pouco antes de cantarem os parabéns: “Nesse momento, eu estou abrindo o meu coração. Eu não sei se estou certo ou errado, mas eu só quero a felicidade da minha filha. A partir desse momento, minha filha, eu vou fazer de tudo para você ser feliz”. Em lágrimas, entrega à criança a boneca tão sonhada, aquela que já habitava suas fantasias amarradas por fitas de barbante, que lhe fazia companhia no hospital, que aparecia nos seus sonhos. “Eu nunca vi essa criança tão feliz na minha vida desde que ela nasceu. [...] Nesse dia, eu posso falar que Ada começou a nascer de verdade. Porque eu acho que ela estava esperando que isso acontecesse para poder realmente deixar sair, entendeu? Estava esperando que o pai abraçasse a causa”, relata Teuda com emoção. No mesmo dia, durante a festa, Ada busca uma sacola de fantasias trazida por sua tia. A saia havia sido deixada de fora, por receio da desaprovação do pai. As crianças se fantasiam de palhaço na sala. Uma das amigas de Ada, em gesto de cumplicidade, tira o vestido e o entrega a ela. Ada veste o vestido, coloca o arquinho de noiva e anuncia: é um vestido de noiva. Naquele dia, Ada chegou e foi recebida. “Se você assistir aos vídeos do aniversário, você fica emocionado com todos. Porque Ada nasceu ali. Ada nasceu”, conclui sua mãe.

Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 89-90.

Linhas de despedida, morte, luto e nascimento se entrelaçam na pedagogia da hospitalidade inventada na “poética do cotidiano” das famílias cartografadas. A transição de gênero na infância não é apenas o deslocamento de uma identidade; é o atravessamento de forças que colocam em jogo a vida e a morte, o luto e o nascimento, a permanência e a partida. Hospedar quem chega implica também despedir-se daquilo que já não pode permanecer. Nesse horizonte, não há pontos finais. A transição é uma travessia que escapa à linearidade. Afinal, “a linha nunca é regular, o ponto é apenas a inflexão da linha. Pois não são os começos nem os fins que contam, mas o meio” (Deleuze, 2013, p. 205).

No meio, no *entre*, a vida se compõe por agenciamentos que fazem coexistir tristeza e festa, perda e nascimento, despedida e recomeço. Nesse entre-lugar, a pedagogia da hospitalidade se situa: como força que reconhece que, para acolher a vida que chega, é preciso deixar partir aquilo que já não pode ficar. Mesmo vivendo em regiões distintas do país, as linhas de vida e morte que atravessam duas famílias, uma que se despede da filha sonhada e outra que acolhe o nascimento inesperado de uma menina, conectam-se em nossa cartografia. São experiências que desestabilizam verdades naturalizadas sobre gênero, corpo, maternidade, paternidade e infância. A transição não é só das crianças: as famílias também transicionam, deslocadas pela chegada de alguém que reconfigura os laços e os sentidos.

Há, na pedagogia da hospitalidade cartografada, um movimento contínuo de germinação. Algo precisa morrer para que outra coisa possa nascer ou renascer de outro modo. Como na canção *Drão* (1975), de Gilberto Gil: “tem que morrer pra germinar, plantar n’algum lugar, ressuscitar no chão, nossa sementeira [...]”. Nesse sentido, o apego a um nome e aos sentidos a ele atribuídos cede lugar à experiência de deixar partir. As tesouras, ainda que escondidas, cortam os tecidos que tentam bloquear a passagem. A boneca guardada não espera apenas o dia do aniversário: ela participa dos momentos de dor que antecedem a novidade do parto. A leitura da carta, a imprevisibilidade da mudança, a expectativa da festa e a Barbie sereia que passa das mãos do pai para a filha culminam na insustentável leveza da felicidade: “Eu nunca vi essa criança tão feliz na minha vida”. Ada nasceu e, com ela, uma nova família também veio à luz. Para que Ada pudesse aparecer — ou “deixar sair”, como diz sua mãe —, foi preciso que linhas de vida e morte se tocassem, e que a casa se deixasse atravessar por esse outro que bateu à porta sem pedir licença.

Butler (2019a) argumenta que “nem todos podem aparecer em uma forma corpórea” (Butler, 2019a, p. 14). Para a filósofa, o “direito de aparecimento” na esfera pública não é distribuído igualmente para todos os corpos. As corporalidades dissidentes de alguns indivíduos e populações, como as das pessoas trans, lésbicas, gays, bissexuais, *queer* e intersexo, quando aparecem, correm o risco de serem eliminadas, posto que não possuem peso ontológico para serem reconhecidas como vidas habitáveis. Entretanto, quando essas formas de vida precárias se agenciam a

forças capazes de criar condições concretas para as suas existências, outros horizontes podem ser desenhados. O nascimento de Ada, seu aparecimento público, é agenciado entre linhas que se abrem para a novidade da vida e para o desejo de que ela seja feliz.

O pai, ao acolher a filha, anuncia: “Nesse momento, eu estou abrindo o meu coração. Eu não sei se estou certo ou errado, mas eu só quero a felicidade da minha *filha*” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 89). Para isso, precisou deixar morrer convicções e preconceitos. Em um gesto de hospitalidade incondicional, ele abre as portas do coração para a criança trans que chega, mesmo sem compreendê-la por completo, mesmo sem garantias. Talvez porque descobre que “é preciso tempo para compreender o que amar quer dizer”, como sugere Lindon (2014, p. 15), em livro sobre o que viveu e aprendeu com Michel Foucault. Ada entende e sente essa abertura. Seu pequeno corpo é tomado por uma “felicidade clandestina” (Lispector, 2016, p. 393) daquelas que chegam sem aviso, que não pedem permissão, mas irrompem com força e delicadeza, reinaugurando os dias e a vida.

Vestir o vestido da prima, nesse momento, é mais do que brincadeira: é a materialização de um desejo que, enfim, pôde sair do esconderijo. É a primeira vez que Ada pode vestir um vestido sem sentir medo da reação do pai, sem o peso dos “olhares da norma”. Olhares que, por tanto tempo, classificaram seu corpo como masculino e vigiaram o cumprimento de um contrato prescritivo de gênero. Naquele gesto de cumplicidade entre amigas, o vestido deixa de ser apenas uma roupa: torna-se passagem, afirmação, hospitalidade viva. Um acolhimento que desorganiza, atravessa e transforma.

O nome Ada foi escolhido pela criança, com o apoio atento de sua família, em um processo pedagógico que demonstra como, na dinâmica da hospitalidade, é preciso abrir espaço para que o outro *apareça* em sua diferença e se nomeie por si mesmo. Após a transição social de gênero, Teuda e sua filha aguardavam na sala de espera do consultório da psicóloga, quando outra mãe perguntou: “Você só tem ela?”. Para Teuda, foi a primeira vez que alguém fora do seu círculo próximo se referir à criança como “ela”, e a pergunta a paralisou. Respondeu afirmativamente, mas sentiu medo de que a mulher perguntasse o nome da menina, pois ainda não havia um nome definido. Já em casa, mãe, pai e filha se reuniram para conversar sobre a necessidade de escolher um nome. A criança logo trouxe algumas opções: Bela, Barbie ou Ada. O pai sugeriu: “Que tal pesquisarmos o significado desses nomes no Google?”. Ada adorou a ideia. Após a pesquisa, o significado do nome Ada encantou a menina, que afirmou com firmeza: “Meu nome é esse! Agora vocês vão me chamar de Ada.” A mãe, com cuidado, ainda perguntou: “É esse mesmo, filha?”, e a resposta veio firme e carregada de alegria: “É, o meu nome é esse!” (Registro de conversa com Teuda, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 197).

Esse momento, marcado pela autonomia e pela escuta, é também uma celebração do encontro entre o acolhimento e a alegria, afectos que, quando agenciados, produzem movimento e fazem a vida florescer. Como aprendemos com Deleuze e Parnet (1998), “os poderes estabelecidos têm necessidade de nossas tristezas para fazer de nós escravos” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 75). Por isso, afirmar a alegria é, também, um gesto de resistência. A escolha do nome não é apenas um rito de passagem, mas um ato de criação e liberdade, que produz alegria como força que faz a vida perseverar, apesar de tudo.

É nesse sentido que a pedagogia da hospitalidade se abre, agora, para pensar como agenciar alegrias, não como expressão de um sentimentalismo neoliberal, mas como afecto micropolítico e potência capazes de afirmar a vida, mesmo em meio às tristezas e às normas que tentam diminuí-la e subtrair suas forças.

3.3 Agenciar alegrias

A pedagogia da hospitalidade agencia alegrias. Ela entende que “as formas de viver a educação são hoje insustentáveis, e se o que necessitamos é de alegrias, são necessários pensamentos, raciocínios, sentimentos e sensações que resistam às vergonhas e contestem as tristezas que se vivenciam em um currículo” (Paraíso, 2016, p. 232). A alegria é um afecto afirmativo, que expande e potencializa a vida. Para Spinoza (2017), a “alegria é a passagem

do homem de uma perfeição menor para uma maior” (Spinoza, 2017, p. 141). O amor, na filosofia espinozista, também é alegria, uma “alegria acompanhada” (Spinoza, 2017, p. 142) por todas as forças que, entrando em relação com um corpo, aumentam a sua intensidade. Assim, quando uma pedagogia e um currículo são afetados pelo “signo do amor”, dispara-se uma *linha de força* capaz de *agenciar alegrias*.

Um exemplo dessa potência afetiva foi relatado pela equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Atenção Integral para Saúde Transespecífica (CRAIST)⁴, que acompanhou a transição de gênero de Ada. Algum tempo após o aniversário da criança, Alex, acompanhado por Teuda e Ada, expressou uma inquietação: “E se, ao chegar na adolescência, ela decidir que não é isso e quiser voltar tudo atrás? A gente vai ter feito tudo isso por nada?”. A coordenadora da equipe compartilhou conosco, em seu relato para a pesquisa, que essa era uma preocupação recorrente, especialmente por parte do pai. Para responder à inquietação, a profissional olhou para a criança, que sorria, e perguntou: “Esse sorriso é nada?”. Ao relatar o episódio, concluiu: “É isso, né? A gente garantiu uma infância feliz. A gente garantiu uma infância protegida, né?” (Registro de conversa com a coordenadora do CRAIST, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 342). A preocupação de familiares com um possível arrependimento em relação à transição de gênero na infância também foi evidenciada na pesquisa de Costa Novo (2021), segundo a qual “há forte ansiedade em torno da ideia de que crianças possam ‘se arrepender’ de fazer a transição de gênero” (Costa Novo, 2021, p. 328).

Garantir uma infância feliz, nessa linha de força da pedagogia da hospitalidade, implica abandonar a estabilidade como expectativa de futuro que aprisiona o presente. Sofia Favero (2020) interroga: “A que normalidade serve esse anseio de que permaneçamos as mesmas o tempo todo, e desde sempre?”. Discutindo o que está em questão na armadilha teleológica da permanência de uma infância trans, a autora provoca:

Até meus 17 anos de idade, não fui trans. E possivelmente nos próximos 17 anos eu deixe de ser, pois estou negociando diariamente a minha identidade. Não é isso que fazemos todos quando acordamos de manhã? Caso eu não queira uma velhice trans, pode ser que eu me depare com outro tipo de envelhecimento, mas nada disso invalida uma juventude enquanto travesti. Por que com as crianças precisa ser tão estável? (Favero, 2020, p. 180).

A interrogação de Favero (2020) e a aposta da equipe do CRAIST na garantia de uma infância feliz, desprovida do anseio por permanência e estabilidade, indicam a necessidade, no âmbito da pedagogia da hospitalidade, de acolher o presente, a novidade, aquilo que não assegura continuidade nem está preso a um destino como fatalidade. Isso porque o *presente* é da ordem do que acontece em ato, do que está em vias de se tornar e que, a qualquer momento, pode ser arrastado por uma linha de fuga e entrar em devir, tornando-se outra coisa. Por isso, na tipologia dos afectos elaborada por Spinoza, a esperança é considerada uma paixão triste. Diz o filósofo: “Com efeito, supõe-se que quem está apegado à esperança, e tem dúvida sobre a realização de uma coisa, imagina algo que exclui a existência da coisa futura e, portanto, dessa maneira, entristece-se” (Spinoza, 2017, p. 144). A alegria, ao contrário, é uma paixão que se abre para acolher a imprevisibilidade e a contingência de uma vida.

Essa imprevisibilidade, por vezes, exige marcar o que está mudando, deixar cair as folhas secas para que novos rebentos possam nascer. O ritual de passagem que se instaura com a transição de gênero, na família de Luna, se deu de outro modo, com outros agenciamentos, como é possível constatar no fragmento narrativo a seguir.

“Não vai crescer mais!”: cortando os próprios cabelos como ritual de passagem

Numa noite quente de setembro, em Aracaju, portas e janelas estão abertas para arejar o apartamento. Na varanda, as plantas parecem mais vivas do que nunca. As folhas de samambaia, volumosas, enchem o pequeno espaço com

⁴ O Centro de Referência em Atenção Integral para Saúde Transespecífica (CRAIST), vinculado ao Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU) – também conhecido como Ambulatório para Travestis e Transexuais –, foi criado em 2007. Desde então, tem atuado na formação de estudantes, profissionais, pesquisadores e pesquisadoras para a atenção em saúde transespecífica, em consonância com uma das estratégias de cuidado reconhecidas, a partir de 2008, como Processo Transsexualizador no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS).

uma energia selvagem, embora doméstica. Luna está no quarto onde costuma dar aulas remotas, quando, no meio de uma aula, percebe um movimento estranho: a criança passa com uma pá e uma vassoura. “Deve estar varrendo as folhas secas da samambaia, que sempre caem no chão”, pensa. No entanto, o que a criança varre são os próprios cabelos. A cabeça está cheia de buracos, como se seus cabelos tivessem sido cortados à força; em algumas partes, o comprimento não chega a um centímetro. Está toda picotada. A mãe, contudo, não percebe. Vai dormir acreditando que a criança havia apenas varrido as folhas da varanda. Na manhã seguinte, é acordada com a pergunta: “Você não vai notar que eu cortei o cabelo?”. Luna abre os olhos devagar, como se ainda estivesse presa a um universo onírico, e responde: “Criatura!!! Agora vai demorar um tempão para crescer”. O menino retruca: “Não vai crescer mais!”. As folhas secas caíram, foram varridas, e deram lugar a rebentos de novas folhagens.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 73.

A produção de um gênero, como afirma Megg Oliveira (2020), “tem nos cabelos um elemento simbólico dos mais importantes. Deixá-los crescer, em muitas sociedades, significa identificar-se como mulher, e cortá-los é aproximar-se de uma identidade masculina” (Oliveira, 2020, p. 204). Cortar os próprios cabelos, portanto, em algumas experiências transmasculinas, pode constituir um rito de desidentificação com o gênero designado antes mesmo do nascimento. Se os cabelos operam como uma “tecnologia do gênero” (Lauretis, 1994, p. 208) que produz inteligibilidade a um determinado corpo, livrar-se deles pode se traduzir como um modo de desfazer esses investimentos normativos. No episódio vivido por Luna e seu filho, esse gesto aparece carregado de risco e potência. Risco, porque cortar os próprios cabelos, sem a supervisão de um adulto, poderia ter comprometido sua integridade física. A mãe, mesmo tendo escondido as tesouras, não conseguiu impedir o impulso de transformação que atravessava o corpo da criança. Mas há, também, potência: nesse corte abrupto, feito com as próprias mãos, desorganiza-se o já sabido e instaura-se um tempo outro, de afirmação e devir.

Nesse contexto, a pedagogia da hospitalidade, afetada pelo “signo do amor”, dispara uma linha de força que agencia alegrias. Isso porque em tal pedagogia não se exige coerência absoluta, permanência ou estabilidade para reconhecer a legitimidade de uma vida e de um corpo em devir. Pelo contrário, a pedagogia da hospitalidade acolhe gestos que, mesmo frágeis ou improvisados, anunciam futuros que ainda não têm nome. A alegria, aqui, não é uma emoção rasa, mas um afecto afirmativo — aquilo que, como explica Spinoza (2017), aumenta a potência de existir. A criança que corta os próprios cabelos age em nome de uma alegria que exige passagem, um desejo de se ver, de se reconhecer, de se afirmar no mundo.

Naquele momento, Luna já não chamava o menino de D., nem utilizava nomes considerados femininos. Tampouco adotava o masculino. Preferia palavras neutras: “criatura”, “criança”, “raio de sol”, “Docas”. Este último era um apelido de que ele gostava e que circulava entre colegas e funcionários da escola: Doca, Docas, Doquinha. “E Docas é meio... meio nem masculino, nem feminino, né? Tá ali no meio termo”, explica Luna. Quando o filho se vestia “todo de menino”, chegava e perguntava: “Tô bonito?”. “Tá uma beleza!”, respondia a mãe. Depois pensava: “Belezura é beleza. Belezura a gente diz pra qualquer gênero, não é?”. Outras vezes, elogiava dizendo: “Tá uma lindeza. Porque lindeza é lindeza...” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 111). Esses adjetivos neutros, cuidadosamente escolhidos, revelam uma forma de hospitalidade linguística, um modo processual e afetivo de se despedir de D. e acolher a criança que ainda não tinha um nome, mas já insistia em existir. Entre delicadezas, hesitações e invenções do cotidiano, Luna acompanhava o movimento da criança sem tentar antecipar nem conter seus gestos de invenção de si. Um acontecimento, porém, logo convocaria a mãe a tomar uma decisão que transformaria para sempre suas vidas. Vejamos a seguir.

“Docas, eu odeio tamarindo. Se você virar um tamarindo, eu ainda vou lhe amar, que dirás um menino bonito!”: amar é gesto incondicional de hospitalidade

No final de setembro, pouco tempo depois do episódio com os cabelos, Luna está trabalhando. Sobre a mesa, no quarto que virou escritório e sala de aula durante a pandemia, há uma pilha de livros e folhas de planejamento. O

café ainda está quente, exalando um cheiro quase bucólico que atravessa o apartamento. A porta do quarto está aberta. A criança, agora com seis anos, reina pela casa. Vai de um lado para o outro. Passa pela porta várias vezes, sem entrar. Há silêncio em todos os cômodos, uma urgência contida no ar. “Mãe, quero falar com você”, diz, de repente, uma voz infantil que rasga o silêncio. “Diga aí, véi!”, responde Luna, sem desviar os olhos da mesa. “É sério!”, insiste a criança. Luna então vira o corpo e repete: “Diga!”. A criança está de pé, perto da porta, abraçada a uma girafa de pelúcia que tem desde bebê. Com um olhar muito sério e o queixo tremendo, segurando o choro, pergunta: “Você ainda vai me amar se eu for um menino?”. Luna se levanta. Um silêncio lhe atravessa o corpo. Aquela pergunta tão esperada, tantas vezes ensaiada, parece, agora, não ter resposta pronta. Com os olhos marejados, mas a voz firme, ela responde: “Docas, eu odeio tamarindo. Se você virar um tamarindo, eu ainda vou lhe amar. Que dirás um menino bonito!”. A criança leva a mão ao peito e continua: “É porque aqui dentro eu sou um menino. Se você quiser me expulsar de casa...”. Luna desaba e abraça o filho com força. Ambos choram. As palavras “se você quiser me expulsar de casa” atravessam seu peito como uma flecha. A mãe sente profundamente a dor da criança. Depois, ao narrar esse episódio em uma de nossas conversas, diz: “Porque, veja, tudo que ele tem como universo é a casa. Ele não tem uma renda, ele não tem para onde ir. O mundo dele é a casa da mãe e a casa do pai. O mundo dele é esse.” Ainda abraçada ao filho, com a voz embargada pelo choro, tenta traduzir em palavras a promessa que seu corpo já dizia: “O 12 é nosso. O 12 é a nossa casa! Eu trabalho para pagar o 12 para nós dois. É nosso!”. Luna e seu filho moram no décimo segundo andar de um prédio em Aracaju. O “12” é como se referem ao lar que construíram juntos, uma referência à canção All Star, de Nando Reis, feita para Cássia Eller: “aperto o 12 que é o seu andar, não vejo a hora de te encontrar...”. Com a voz trêmula, a criança pede: “Me desculpe porque eu sou estranho. Eu não queria ser estranho.” Luna não solta o menino. Seu abraço é um gesto inteiro de hospitalidade incondicional, desejo de que seu corpo diga, mais do que as palavras: você é amado. “Me desculpe, me desculpe...”, repete o menino, como se quisesse expulsar de si a culpa de não corresponder às expectativas sociais de gênero. Mas a mãe sabia, desde o primeiro instante, que não havia o que desculpar. Por isso, olha nos olhos do filho, acaricia seu rosto pequeno, enxuga as lágrimas e diz com doçura: “Não precisa pedir desculpa. Você vai ser um menino lindo! Você é um menino lindo.” Ao fim da conversa, pergunta: “Você quer que eu converse com seu pai?”; “Não, quem vai falar com meu pai sou eu.”; “E você quer que eu faça o quê?”; “Nada! Você me deixe resolver, sabe? Eu falo para quem eu quiser. Então, nada! Deixe.” Apesar disso, Luna, movida pelo desejo de proteger e cuidar, antecipa a conversa com o pai.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecimentos, 2022, p. 98-99.

Com a escuta dessas narrativas, acompanhamos os traçados errantes de uma infância em trânsito, os movimentos de uma criança que caminha pela casa antes de encontrar palavras para se dizer. Há algo que ela precisa dizer, mas a urgência do que se passa entre ela e sua mãe posterga a experiência do encontro. Ela desliza para um lado e para o outro, em movimentos de ziguezague, como quem busca uma forma de anunciar-se. A girafa de pelúcia, colada ao corpo, é companhia e abrigo nos instantes que antecedem a travessia de uma porta que, embora aberta, ainda guarda o limiar do desconhecido. Para Derrida (2015), “a porta aberta é tudo, menos uma passividade” (Derrida, 2015, p. 44); ela indica uma “maneira de falar, designa a abertura de uma exterioridade [...]” (Derrida, 2015, p. 44), um modo de dizer “sim” ao que chega, mesmo quando não se sabe bem o que virá. Na casa de Luna, a porta aberta é signo de hospitalidade e também um gesto de cuidado, pois permite que a mãe acompanhe a criança com os olhos, mesmo enquanto trabalha.

Antes de entrar, a criança caminha. Seu andar inquieto e os gestos de hesitação desenham no chão da casa linhas de fuga. Trata-se de linhas vivas, vibráteis, que convocam o pensamento, a pedagogia e o currículo a lembrar que “caminhamos sobre a terra, sempre desfazendo territórios, e construindo novos. [...] Por caminarmos, estamos sempre *chegando de novo*, como o estrangeiro que bate à porta. Estamos a caminho do encontro” (Farias, 2018, p. 23). Cada passo é uma microrresistência contra a fixidez. É nesse ritmo errante que, de repente, alguma coisa se passa, linhas se cruzam, forças se agenciam e o corpo atravessa a soleira. Ali se desenha não apenas uma cena doméstica: repentinamente, a criança “alcançou como que uma linha nova, uma terceira, uma espécie de *linha de fuga*, igualmente real, mesmo que ela se faça no mesmo lugar [...]. É porque não temos mais nada a esconder que não podemos mais ser apreendidos” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 76).

O diálogo que se segue testemunha a força de um amor capaz de hospedar a novidade de quem chega. Um amor “hospitaleiro”, “incondicional”, nutrido da capacidade de dizer “*sim* ao outro” (Derrida, 2015, p. 40). Um amor que, como explica Paraíso (2020), “é hospitalidade, é acolhimento, é signo que possibilita a relação na diferença” (Paraíso, 2020, p. 44). O amor, em uma pedagogia hospitaleira, é signo que impulsiona a albergar a multiplicidade radical da vida. O amor é afirmativo e se move para a expansão, pois ao dizer “sim” à novidade do corpo estrangeiro que chega, dispara uma linha que acolhe a vida em sua contingência e possibilidade. É força que faz perceber que “a vida no encontro com o outro, com o estrangeiro, com *toda espécie de estrangeiro*, é muito mais interessante, muito mais afirmativa exatamente porque *provoca*, suspende o automatismo, introduz diferença, libera a vida” (Farias, 2018, p. 24). Nessa pedagogia, praticada por uma mãe em devir-hospitaleiro, compreende-se que amar é receber “pelo gesto do acolhimento, sem esperar que o hóspede seja, ou passe a ser, como aquele que hospeda” (Paraíso, 2020, p. 51).

Preciado (2020) observa que, muitas vezes, a “pessoa trans é representada como uma espécie de exilado que deixou para trás o gênero que lhe foi designado ao nascer (como quem abandona sua nação) e procura ser reconhecido como cidadão potencial de outro gênero” (Preciado, 2020, p. 221). Nesse sentido, o “estatuto da pessoa trans é, em termos políticos-legais, semelhante ao do migrante, do exilado e do refugiado” (Preciado, 2020, p. 221). Em seu exílio de gênero, a criança pensa que pode ser expulsa de casa. O menino que chega se percebe como um estrangeiro em sua própria casa. Farias (2018) lembra que “nascer é instaurar um estado de hospitalidade” (Farias, 2018, p. 84). A chegada inesperada de uma criança que nasce, ainda que planejada, instaura um estado que para existir necessita de condições de vida hospitaleiras. Quando esse nascimento se dá por meio de uma transição de gênero, ele exige, novamente, que o mundo reconfigure suas portas, suas palavras, seus modos de reconhecer e apreender a vida.

Esse nascimento, não raro, vem acompanhado de luto: luto por uma identidade que já não é, por um nome que não nomeia mais, por expectativas que precisam ser desfeitas. Mas ao lado desse luto, uma linha que agencia alegrias é traçada. Não aquelas que negam a dor, mas as que a atravessam e, mesmo assim, afirmam: “Vale a pena abrir a porta, mesmo sem saber quem está chegando”, como veremos no fragmento narrativo a seguir.

No quarto do 12: Do luto por D. ao amor pelo filho que chega

Algum tempo depois, o menino está deitado em sua cama e Luna o coloca para dormir. “Boa noite, meu raio de sol!”, diz abraçando-o com ternura e deixando um beijo em sua testa. Quando está prestes a sair do quarto, escuta a voz da criança: “Me chame de meu filho, eu sou seu filho”. Luna sente a força daquelas palavras na pele. Ela volta, se aproxima da cama, abraça o menino novamente, olha fundo em seus olhos e refaz o gesto: “Boa noite, meu filho! Você é meu filho!”. Fecha, então, a porta do quarto, desejando que aquele quarto tivesse “300 metros, 500 metros” de distância, para que o menino não ouvisse o choro que a tomava por inteira. Luna chora a noite toda. “Aí era outro choro. Aí era o luto realmente, era o luto de D.”, explica. “Naquele dia, quando eu fechei a porta, eu sabia que D. não existia mais. E aquilo me doeu porque existia uma construção que tinha virado areia”. O medo era múltiplo: “Eu tinha medo de não saber amar aquele menino que estava chegando. Tinha medo de amar aquele menino que estava chegando e esquecer minha filha. Tinha medo de agir como se aquele menino fosse uma criança que eu tivesse adotado em substituição a uma filha que morreu. Eu não queria isso. Mas eu tinha medo de agir assim. Eu não sabia. Eu desconhecía o meu filho”, confessa. Foi ali, naquela noite, que se deu conta de que tudo havia mudado: “Não tinha mais o cabelo para pentear quando ele se sentava no meu colo. Não tinha mais uma caixa de laço de fita. Não tinha mais meia-calça de abelhinha. Mas eu só me dei conta disso naquela noite”. Ainda assim, naquele mesmo instante, tomou uma decisão: iria lutar pelo filho. Guardaria tudo o que estava sentindo para olhar depois. “Eu costumo dizer que não houve uma dor, houve um luto”, afirma. Um luto que, só mais tarde, viria a ser elaborado no processo terapêutico. Naquele momento, tanto ela quanto o pai decidiram acolher o filho e deixar as próprias dores para depois.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 105-106.

“Drão, o amor da gente é como um grão, uma semente de ilusão. Tem que morrer pra germinar [...]”. Assim como na canção de Gil (1975), a morte é um signo que atravessa a relação entre mãe e filho, e do qual também se pode

aprender. A pedagogia da hospitalidade, que se movimenta em meio a atravessamentos e deslocamentos, também conhece essa morte simbólica: para acolher verdadeiramente, é preciso deixar morrer aquilo que se projetava sobre o outro. No caso de Luna, a despedida de D. inaugura o luto por uma construção de gênero cuidadosamente cultivada desde o nascimento da filha: os laços, os vestidos, a caixinha de fitas, o nome de rainha do frevo e do maracatu. Tudo vira areia. A dor do luto não é apenas pela perda de uma identidade, mas pela instabilidade do amor que, de súbito, precisa reaprender a amar quem está diante de si, e que sempre esteve, mas agora se anuncia de outra forma. É um amor que se refaz, que se reconfigura para albergar o novo que chega.

Luna sente a dor de um gênero que é, aos poucos, desfeito. O pertencimento de gênero é tão forte que perdê-lo é perder a vida. Também sente medo de não saber amar o menino que chega. Tem medo de amá-lo e esquecer sua filha. Arendt (2015) explica “que todos nós [que] chegamos ao mundo em virtude do nascimento, estamos aptos, como recém-chegados e principiantes, a começar algo novo; sem o fator nascimento nem sequer saberíamos o que é a novidade” (Arendt, 2015, p. 152). Nesse sentido, a chegada do menino é selada pela constatação de que tudo havia mudado, mas também por uma decisão: a de se colocar em luta por seu filho, que, algum tempo depois, escolhe como nome Gael. A escolha aconteceu enquanto ele e a mãe escutavam música; a lista de reprodução, em modo aleatório, começou a tocar uma conhecida canção do rock brasileiro. O menino, entusiasmado, comentou: “Pô, Gael é um nome legal, e é nome de música”. Luna, animada, concordou: “Gael é massa!”. A partir daquele dia, todos e todas passaram a chamá-lo de Gael (Diário das Acontecências, 2022, p. 177).

Luna compartilha que esse processo, embora marcado por dor e sofrimento, foi profundamente pedagógico:

Depois de alguns meses, compreendi que não existem duas pessoas. Existe uma só. Mas levou um tempo para que isso se tornasse realidade. Esse processo não foi simples nem fácil, mas foi o melhor que consegui fazer naquele momento. Eu sentia muito medo. E não queria que ele crescesse medroso. Muitas vezes, foi preciso dizer ao meu filho: “Você não precisa ter medo de ninguém. Você precisa crescer forte. Sabe, o mundo não é cor de rosa. Mas você pode se impor”. Agora que ele já compreende as questões de gênero implicadas em sua vida, costumo dizer: “O mundo é difícil para as pessoas trans, mas você não é pior nem diferente de ninguém”. E é comum ouvir Gael repetindo: “Eu não sou melhor nem pior do que ninguém”.

Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 190.

O testemunho de Luna se soma aos de Omar, Teuda e Alex, que, à sua maneira, também transicionaram com suas crianças. Foram convocados e convocadas a deixar morrer não apenas expectativas, mas roupas, objetos, nomes, modos de ver e narrar a infância. Esse morrer, no entanto, não é vazio. Ele abre espaço para o florescimento do que se torna: para que Gael possa dizer, com orgulho, “eu sou o T da sigla e sou uma criança feliz!” (Registro de conversa com Luna, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 81); para que Ada possa experimentar a alegria de tornar-se menina. A pedagogia da hospitalidade, nesse sentido, é feita de gestos cotidianos que abrem brechas para a alegria existir, mesmo entre ruínas, escombros e dores. Ela não apaga a perda, mas a transforma em força de criação.

A partir dessas experiências, tão profundamente singulares quanto politicamente potentes, delineamos, no tópico a seguir, algumas linhas de força que apontam para a invenção de um *currículo de portas abertas*. Um currículo que não captura, mas escuta; que não fixa, mas acompanha; que não impõe, mas deixa-se atravessar pelas infâncias em dissidências e pelas vidas que insistem em escapar do que foi previamente estabelecido. Um currículo que, como canta Gil (1975), sabe que é preciso morrer para germinar e que germina, ali, onde a alegria se torna presença que acolhe.

4. Para um currículo de portas abertas: notas finais de um percurso

Tenho certeza de que Luna e Gael ainda vão inspirar muitas mães, muitas famílias. Eles precisam de voz e nós seremos as outras vozes que os ajudarão a existir neste mundo que queremos mais amoroso e mais empático. Eu

sonho em ver Gael brilhar. Ele disse que quer ser artista, pintor, e é assim que o imagino: iluminado, criando mundos com as cores que carrega na alma. Quero vê-lo crescer e poder dizer, com orgulho, que fui sua professora. Que acompanhei, desde cedo, sua caminhada, sua essência. Que ele teve o apoio de que precisava, que teve amor, que teve quem o visse. Recentemente, Luna ficou arrasada com a notícia de uma criança trans que teve sua casa apedrejada. “Vai passar, Luna”, eu disse. “Nós vamos conseguir. Gael vai crescer amado, respeitado, querido por ser quem ele é, com esse jeito doce e amoroso que já é dele. Nós não vamos permitir que algo assim aconteça com ele. Ele nos tem. E nós vamos lutar. Seja onde for, ele nos tem”. Gael vai vencer. Vai vencer porque é amado. Vai vencer porque não caminha só. E quem sabe um dia apareça no Fantástico, para mostrar a todos quem realmente é: esse menino maravilhoso que nos ensina a cada gesto o que é viver com coragem. Luna e Omar darão conta. São guerreiros. E sua missão, talvez, seja essa: inspirar outras famílias a amar seus filhos e filhas do jeito que forem.

Registro de conversa com a professora Lilian, transcrito no Diário das Acontecências, 2022, p. 240.

A *pedagogia da hospitalidade*, tal como acompanhamos neste trabalho, configura-se como uma prática de ensinar que se abre à diferença, acolhendo o inesperado, o estrangeiro e o que nem sempre tem um nome, uma identidade e um rosto. Trata-se de uma pedagogia que se movimenta em uma tensão constante entre o gesto de acolhimento incondicional ao *outro* que chega e as condições que organizam esse acolhimento no plano do possível. Longe de ser isenta de ambivalências, ela reconhece que todo gesto de receber o outro implica, também, uma relação de poder, de estranhamento, de escolha e de risco. Ensinar e aprender, nessa pedagogia, são processos que implicam abrir-se ao que desestabiliza, arriscar-se em encontros que desorganizam o já sabido e acolher a presença do outro sem pretensão de capturá-lo.

Nessa perspectiva, a pedagogia da hospitalidade se inscreve como uma prática que busca agenciar vidas e poetizar o cotidiano por meio de aninhamentos, passagens e celebrações, movimentos que envolvem tanto o luto, a saudade e o sofrimento quanto a novidade, a alegria e o renascimento. Trata-se de uma pedagogia que, operando com *o signo do amor*, não tenta fixar o outro em uma identidade prévia ou essência, mas alberga sua presença na diferença. Por isso, para existir e funcionar, a pedagogia da hospitalidade demanda a invenção de um *currículo de portas abertas*, isto é, um currículo hospitaleiro, sensível à estrangeiridade dos corpos infantis e capaz de afirmar a alegria do movimento que toda diferença anuncia.

O *currículo de portas abertas* é a favor das conexões e dos trânsitos entre diferentes espaços. Trata-se de um currículo que compreende que as linhas que se traçam *em casa*, na “poética do cotidiano” (Lopes, 2007, p. 83) das crianças e suas famílias, sempre podem se conectar a uma linha traçada por uma professora, por uma pedagogia, por outra criança ou por qualquer corpo sensível às composições. Nesse currículo, vidas se encontram e se agenciam. De repente, a luta de uma mãe, torna-se também a luta de uma professora. O *signo do amor*, disparado na pedagogia da hospitalidade, contagia a escola e faz com que uma professora se sinta inspirada para amar, acolher e proteger. Alguma coisa se passa, desfazendo, desconstruindo e desmontando “todas as formas dos currículos, todos os raciocínios que dividem e confinam, todas as verdades que aprisionam a diferença” (Paraíso, 2016, p. 231).

Por ser um currículo que gosta da abertura, o *currículo de portas abertas* entende que “onde todas as portas estão fechadas [...] somos levadas a conhecer o mapa das brechas” (Mombaça, 2021, p. 14). Isso porque, ainda que os poderes trabalhem incessantemente para endurecer e fechar os corpos, fixando-os em um segmento, é sempre possível que um raio de luz passe pela fresta, que algo se mova e faça tremer um território, que uma linha de fuga seja traçada pela brecha, que forças se agenciem produzindo vetores de desterritorialização. Afinal, “as coisas e os pensamentos crescem ou aumentam pelo meio, e é aí onde é preciso instalar-se, é sempre aí que isso se dobra” (Deleuze, 2013, p. 205).

A *abertura ao outro que chega* é linha constitutiva desse currículo. Trata-se, portanto, de um currículo hospitaleiro, que compreende que “só se pode apreender ou perceber o que *receber* quer dizer a partir do acolhimento [...] aberto ou oferecido ao outro” (Derrida, 2015, p. 43). O outro, que figura como hóspede a ser recebido, é aquilo que escapa, o estrangeiro que não fala a mesma língua, o corpo estranho que não é reconhecido pela gramática da norma,

a criança trans que reivindica hospitalidade para seus modos de existência. O *currículo de portas abertas*, nesse sentido, aposta na diferença e na alteridade. Isso porque *deixar vir o outro* implica tirar o foco da identidade e do pensamento identitário, que produzem diferenciações, hierarquizações e oposições no currículo, nas pedagogias e na vida. A diferença, aqui, implica “comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente [...]”. Diz respeito àquilo que está em vias de se formar” (Paraíso, 2010, p. 19), ao que não tem um nome e que não deseja ser capturado por uma essência ou forma. No *currículo de portas abertas*, o medo frente ao estrangeiro é substituído pela alegria em seu acolhimento.

Amoroso como é esse currículo, constituído por saberes forjados na poética do cotidiano, não alimenta “qualquer ambição de ter um desenvolvimento autônomo ou de tomar algum poder” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 24). Ao contrário disso, aposta na interdependência, na relação, na escuta sensível do outro, na empatia e na solidariedade. Currículo-amoroso, aberto e hospitaleiro, agencia crianças, famílias, professoras, psicólogas, desejos e trânsitos “porque opera com multiplicidades acentradas e conecta-se com outras máquinas de pensar, de amar, de jogar, de cantar, de morrer, com todas as que têm forças vivas” [...] (Corazza; Tadeu, 2003, p. 24), para colocar em questão a indiferença, a frieza e a hostilidade nos processos de ensinar e aprender.

Por reconhecer o “caráter histórico, acidental, contingente dos valores” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 45), o *currículo de portas abertas* gosta da “transcrição” e da “transvaloração de todos os valores”. Compreende que é necessário “expor as condições de criação dos valores vigentes, sua arbitrariedade, sua historicidade” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 45) e se abrir para a criação e recriação de valores que tenham sabor e textura de vida, forjados na imanência dos acontecimentos, na efemeridade do que está de passagem, em trânsito, em devir. Os valores que constituem esse currículo são mundanos, como o amor. Amor que, para existir, precisa deixar morrer convicções, crenças e expectativas.

A *pedagogia da hospitalidade*, tal como foi cartografada neste artigo, ensina que a vida pede passagem e acolhimento. É uma pedagogia tecida entre linhas de despedida, luto, alegria e renascimento, uma prática de ensinar que demanda um *currículo de portas abertas*, no qual a alteridade, a relação e o acolhimento são exercícios éticos movimentados pelo signo do amor. As crianças e suas infâncias em dissidências são abrigadas por esse currículo e podem transitar com a liberdade de quem se sabe bem-vindo(a). Afinal, o que está em jogo na pedagogia da hospitalidade, bem como no currículo que ela engendra, é a possibilidade de experimentar a alegria do trânsito, da novidade e da vida. Um movimento que não se faz sem sofrimento, passagens, lutos e despedidas.

O *currículo de portas abertas*, inventado na pedagogia da hospitalidade, atesta que muito pode ser feito quando os corpos se abrem para o exercício imanente de acolher quem chega. Acolher e amparar os modos de existência forasteiros das crianças que precisam encontrar condições materiais e simbólicas de hospitalidade para existir na diferença que as constitui. Esse currículo ensina que a hospitalidade “exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro [...], mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe *ceda lugar*, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade [...], nem mesmo seu nome” (Derrida, 2003, p. 23-25). Trata-se, portanto, de um currículo que pratica a língua das boas-vindas e do acolhimento incondicional ao corpo estrangeiro que vem. Um currículo que inventa uma gramática outra, capaz de ensinar a confabular mundos possíveis, nos quais seja possível acolher a vida em sua multiplicidade. Mundos que ainda não têm nome, mas que já pedem passagem. Mundos que nascem quando uma porta se abre, quando um corpo é bem-vindo, quando um gesto diz: “Fique. Aqui, você pode existir”.

Referências

- ANAVITÓRIA. Amarelo, azul e branco. Composição: Ana Caetano e Vitória Falcão. Participação especial: Rita Lee. In: EMICIDA. *AmarElo - Ao Vivo* [álbum]. São Paulo: Laboratório Fantasma / Sony Music, 2020. Faixa X. Duração aproximada: 3min.21s.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARENDT, Hannah. *Crises da República*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BANDEIRA, Gabriel. A.; SEFFNER, Fernando. Futebol, gênero, masculinidade e homofobia: Um jogo dentro do jogo. *Espaço Plural*, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 246–270, 2013.

BRASIL. Canal Futura. *Primeiros Anos*. Temporada 1, episódio 4: Infância trans. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2021. 1 episódio (14 minutos), som, color. Participação de Gael e Luna. Disponível em: <https://globo-play.globo.com/v/10076591/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a Política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019a.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Buenos Aires: Paidós, 2019b.

CAYMMI, Dorival. Dora. In: *Caymmi e o Mar* [álbum]. Rio de Janeiro: Odeon, 1957. Faixa "Dora". Duração aproximada: 3min.33s.

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

COSTA NOVO, Arthur Leonardo. “Mãe, Maria nunca existiu! Me chama de João?” Uma análise etnográfica das relações de família e medicalização nas experiências de “crianças trans”. *Horizontes Antropológicos*, v. 27, n. 60, p. 317-349, maio 2021. DOI: 10.1590/S0104-71832021000200011.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

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

FAVERO, Sofia Ricardo; MACHADO, Paula Sandrine. Diagnósticos benevolentes na infância: crianças trans e a suposta necessidade de um tratamento precoce. *Revista Docência e Ciberultura*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 102–126, 2019. DOI: 10.12957/re-doc.2019.40481.

FAVERO, Sofia. *Crianças trans: infâncias possíveis*. Salvador: Editora Devires, 2020. FAVERO, Sofia; MACHADO, Paula Sandrine; FREITAS, Rafaela Vasconcelos. Corpo da criança, corpo do adulto: um olhar sobre as revisões diagnósticas que compõem fronteiras entre pessoas trans. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), n. 38, p. e22306, 2022. DOI: 10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22306.a.

FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Revista Antropológicas*, n. 22, v. 29(2), p. 114-141, 2018. DOI: 10.51359/2525-5223.2018.238990.

FILHO, Evanilson Gurgel de Carvalho; MAKNAMARA, Marlécio. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). *Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 345-362.

GARRETAS, María-Milagros Rivera. *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Madrid: Sabina Editorial, 2012.

GIL, Gilberto. *Drão*. In: *Refazenda* [álbum]. São Paulo: WEA, 1975. Faixa 3. Duração aproximada: 5min40s.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-241.

- LINDON, Mathieu. *O que amar quer dizer*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: LISPECTOR, Clarice. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016. p. 393-436.
- LOPES, Denilson. *A delicadeza: estética, experiência e paisagens*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Finatec, 2007.
- MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. *Nem ao centro nem à margem: corpos que escapam às normas de raça e de gênero*. Salvador: Editora Devires, 2020.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 15-29.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender, *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, jan./abr. 2016, p. 194-225.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e Cultura: “Gabriel e eu” ou o amor é o signo que faz a diferença. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Maria Patrícia (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: tensões, movimentos e criações*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- PEREZ, Glória. *A Força do Querer* [telenovela]. Direção geral: Pedro Vasconcelos. Produção: TV Globo. Rio de Janeiro: TV Globo, 2017. Exibição original: 3 abr. – 20 out. 2017.
- PRECIADO, Paul B. *Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- RODRIGUES, Alessandro; PRADO, Caio; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Para te assombrar, aqui estamos: corpos não recomendados de crianças demasiadamente reais. In: RODRIGUES, Alessandro. *Crianças em dissidência: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Editora Devires, 2018. p. 11-34.
- LORENA, João Paulo de. *Diário das Acontecências* (2020–2023). Documento inédito de pesquisa cartográfica, produzido no âmbito da tese de doutorado em Educação. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020-2024.
- 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. DOI: 10.4025/actascieduc.v45i1.65889.
- SOARES, Victor Dias Maia. Hospitalidade e Democracia por vir a partir de Jacques Derrida. *Ensaaios Filosóficos, [S. l.]*, v. 2, p. 162-179, 2010.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 14.07.2025 / 07.14.2025

Aprovado/Approved: 09.10.2025 / 10.09.2025