

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10372 - Resumo Expandido - Trabalho - 40<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação

**CURRÍCULO TOALHA NA CABEÇA: POLÍTICA AMIZADE COMO ÊTHOS AFEMINADO NA ESCOLA**

Gregory da Silva Balthazar - UNIT - Universidade Tiradentes

**CURRÍCULO TOALHA NA CABEÇA: POLÍTICA AMIZADE COMO ÊTHOS AFEMINADO NA ESCOLA**

**Resumo:** Neste trabalho, problematizamos a existência de um *currículo toalha na cabeça*: o modo como as crianças viadas criam fraturas e vazamento no currículo de gênero, no momento em que fazem da amizade com as meninas uma possibilidade de afirmar a vida no feminino. Assim, e por meio de entrevistas narrativas com homens gays, traçamos algumas memórias de suas vivências escolares para problematizar esse *êthos*, essa ética, de um aliançar *junto com* as meninas, uma coabitação no feminino como um modo de persistir e sobreviver às violências vividas na escola.

**Palavras-Chave:** Currículo; Gênero; Amizade.



Figuras 1 e 2: espetáculo *Será que Estamos?* d da companhia de dança *Q?*. Fonte: Acervo de Renato Vasconcellos e Rodrigo Raiz©

Nesse texto, desejamos ver onde os corpos dissidentes, corpos de crianças viadas, conseguem “traçar, inventar e criar novos pensamentos curriculares que não mais reproduzam nem executem o normatizado, mas usem impulsos inovadores e vivam instantes revolucionários” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 31). É, portanto, diante do convite de ver que não há currículo sem fruição das forças da vida que iremos, aqui, nos debruçar sobre memórias de crianças viadas que, na tessitura de relações de amizade com as meninas, produziram gestos mínimos, contingentes, incertos, acidentais de resistência no território curricular de gênero, criando, assim, brechas, vazamentos, espaços de respiro para afirmar e inventar subjetividades como intensidades vivas no momento de se “abrir à experiência com ‘um outro’, com ‘outros’, com uma coisa qualquer que desperte o desejo” (PARAÍSO, 2016, p. 210).

Nesse sentido, e inspirados na performance *Será que estamos?* do grupo *Q Interrogação*, desejamos ver como o que convida os corpos a levantarem e a resistirem está, inevitavelmente, implicado à dor, à morte, à perda:

O que nos subleva? Certamente, são forças, e elas não são exteriores a nós, nem impostas: são forças involuídas em tudo o que nos diz respeito mais essencialmente. [...]. De início, não é possível afirmar que elas surgem em nós, que elas sobrevivem ou ressurgem, em consequência de uma perda? Não é verdade que perder nos subleva, depois que a perda nos deixou arrasados? Não é verdade que perder nos faz desejar, depois que o luto nos deixou imobilizados? Começamos, então, pela perda (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 289).

Na imagem, dois corpos em um movimento extraordinário, ou simplesmente vital: o movimento é dança. Somos, contudo, tolhidos do olhar desses corpos, um pano recobre eles, não os reconhecemos, não os compreendemos. O olhar é, como nos ensinou Judith Butler (2015), um dos caminhos fundamentais que nos possibilita uma ética diante do outro, como uma troca, uma partilha, de uma reconhecibilidade determinante de sua humanização (e, também, paradoxalmente, de nossa própria humanização). O pano também sufoca, impede o respirar. Perda. Sufocamento. Morte. Não necessariamente a morte física, mas a morte do pensamento, a morte de subjetividades: esses corpos são corpos dissidentes, corpos viados; corpos, estes, “cuja morte é considerada uma necessidade para a harmonia social” (CORNEJO, 2015, p. 136).

Porém, a perda que no início “nos aflige, pode também - pela graça da brincadeira [da dança], de um gesto, de um pensamento, de um desejo - sublevar o mundo inteiro” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 290, grifos nossos). Essa é a primeira força que na tessitura da fragilidade mesma de um corpo, na condição precária mesma de uma vida, permite a emergência de gestos de resistência - gestos, por certo, mínimos, contingentes, singelos. O pano, na dança, se desenrola, agora ele pinta, muda o cenário, transforma sua volta, transforma a si pela dança, por uma lembrança de um brincar de toda criança viada afeminada: imaginar aquela toalha na cabeça como cabelos que reafirmam o desejo de viver no feminino. Da aflição do sufocar à memória de crianças viadas dançando, brincando, rindo com a toalha na cabeça: viada, afeminada, transviada, enfim, “um corpo masculino que tem trejeitos femininos; é uma feminilidade sem mulher” (BALTHAZAR, 2020, p. 15). Mais centralmente, chamaremos de currículo toalha na cabeça o modo como as crianças viadas afirmam um *êthos* - uma atitude, uma ética - afeminado ao conjugar a vida no feminino, tendo

como um elemento decisivo a relação de amizade com as meninas como uma espécie de ética da coabitação no espaço escolar.



Figuras 3 e 4: Espetáculo *Será que Estamos?* da companhia de dança *Q?*. Fonte: Acervo Renato Vasconcellos e Rodrigo Raiz©

É pela busca desse currículo toalha na cabeça, esse gesto de crianças viadas afirmarem a feminilidade como terreno da existência, que entrevistamos oito homens gays sobre suas memórias de viver e performar uma infância viada em escolas brasileiras dos anos de 1990. Assim, e metodologicamente falando, algumas dos ditos que traremos foram produzidos por meio de entrevistas narrativas, percebidas, aqui, como um modo “possível [de] reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (ANDRADE, 2012, p. 175). Longe, portanto, de problematizar as narrativas dos entrevistados enquanto verdades absolutas sobre suas vivências escolares, o exercício que fizemos foi o de “abrir enunciados das narrativas das memórias escolares que, em algumas camadas, podem sugerir como a linguagem não representa a realidade; mas, antes, lhe dá vida, lhe dá sentido, lhe dá materialidade” (BALTHAZAR, 2020, p. 8). Em outros termos, pensamos como os enunciados produzidos nas narrativas dizem, muito especificamente, do modo como o gênero opera performativamente: “se o gênero vem a nós em um primeiro momento como uma norma de outra pessoa, ele reside em nós como uma fantasia ao mesmo tempo formada pelos outros e parte da nossa formação” (BUTLER, 2018, p. 37). Assim, os ditos serão tomados não como uma verdade em si mesmo de um sujeito fundante, mas como um sintoma de como a performatividade opera, primariamente, como uma duradoura educação dos gestos, dos corpos, do pensamento.

“A injúria marca um corpo muito antes que este corpo tome consciência dessa dita marca. A injúria *viado* me interpelou muito antes de eu me dar conta de que eu era [um viado]”, escreveu o sociólogo peruano Giancarlo Cornejo (2011, p. 82). O lugar da injúria é, portanto, uma marca da vivência escolar de muitos dos entrevistados, como é possível observar na narrativa de Orlando: “desde muito cedo, [fui] taxado de viadinho” por não gostar de participar das brincadeiras usuais dos meninos. É, portanto, a injúria, o xingamento, a violência enunciativa *viado* que inaugura a própria experiência de ser uma criança viada, como um eco discursivo da norma de gênero que nos produz: “não no sentido de nos trazer à existência ou determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam os modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo de rompê-las” (BUTLER,

2018, p. 37).

Com efeito, os espaços de sociabilidade masculina, de relações entre meninos, eram vistos como lugares de possíveis violências: “nunca fui de brincar com os meninos”, disse Diadorim; “eu não ia pro futebol ou para nada que os guris iam”, narrou Henrique; “na época, as aulas de educação física eram divididas, tinham jogos somente para os guris e outros para as gurias. Como eu não gostava das atividades direcionadas para os guris e não podia jogar com as meninas, a escola me liberou para ficar na biblioteca”, lembrou Gabrielle. Assim, é interessante pensar como as *zonas normativas de gênero* que organizam o espaço escolar - as brincadeiras, as aulas, as conversas, o recreio, etc - são evitadas pelas crianças viadas, pois, nelas, os corpos viados, essas feminilidades sem mulher, não possuem uma reconhecibilidade dentro dos marcos da matriz de inteligibilidade normativa do gênero: “essas normas operam para tornar certos sujeitos pessoas ‘reconhecíveis’ e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer” (BUTLER, 2015, p. 20).

É, portanto, essa falha da reconhecibilidade no currículo de gênero que torna um corpo viado ininteligível ontologicamente, sendo ela uma marca indelével das histórias dos entrevistados: são “histórias, como a de tantas outras crianças, atravessadas por classificações, nomeações e violências, que querem capturar o corpo, aprisionando a fruição, estancando os devires” (SILVA; PARAÍSO, 2019, p. 16). Com efeito, não é possível negar como o *tornar-se* viado é permeado de dores e de sentimentos de não pertencimento pela falha da reconhecibilidade de gênero: “no início eu tinha marcas, como estar na fila com os meninos, ou usar o avental azul, não que eu quisesse usar o avental rosa ou estar na fila das meninas; mas ocupar aquele espaço que era destinado para mim enquanto sujeito homem, um menino, era permeado por violências”, nos narrou Orlando em sua entrevista. Nosso objetivo não é negar a dor e a violência dos modos coercitivos que o currículo de gênero opera sobre os corpos das crianças viadas, mas, antes, ver como, apesar da violência (ou, talvez, mobilizados por ela), esses corpos criam fissuras, vazamentos, escapes para poderem persistir e sobreviver à escola: “entrar em devires que escapam ao controle; resistir e continuar afirmando a vida, apesar de todos os poderes que querem nos ver tristes e lamuriantes” (PARAÍSO, 2016, p. 394).

O não pertencimento a uma zona específica da ordem do gênero é potência por bagunçar e embaralhar esse mesmo currículo que se faz violência, de modo que ao habitar espaços escolares que, à época, eram muito mais fechados às fruições das forças e, com isso, “na minha escola não tinha viado. Fora eu, não tinha ninguém que eu pudesse me falar ‘tá passando pela mesma coisa’. Anos depois, fui descobrir colegas que se assumiram”, narrou Henrique. Como a vida sempre encontra espaço para escapar e fruir, a lembrança constante nas entrevistas das relações de amizade com as meninas se fez um espaço para pensarmos na sublevação dessas vidas viadas: “toda minha vida escolar eu me sentia muito mais à vontade com as gurias, eu ficava com elas no recreio”, lembra Henrique; “acabava que eu ficava com o grupo onde eu era bem aceito, onde eu não era rechaçado pelo jeito que eu tinha; que era o grupo das meninas que raramente faziam bullying comigo”, narrou Diadorim. Como a toalha na cabeça que a maioria das crianças viadas já brincaram, a zona do feminino na escola, estar *junto com* as meninas, brincando com as coisas de meninas, produz uma fratura na ordem do gênero; como um gesto das crianças viadas de habitarem territórios que não lhe pertencem e, assim, produzem desterritorializações do gênero pela amizade - o *junto com* - com as meninas: algo muito próximo à aposta foucaultiana de uma ética amizade, como “um jogo agonístico e estratégico, que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização” (ORTEGA, 1999, p. 157).

Em nossa leitura, a relação de amizade das crianças viadas com as meninas não se

tecem na ordem da coerência identitária; mas, antes, como alianças agonísticas que estão fundamentadas em “objetivos provisoriamente sobrepostos e poder haver antagonismos ativos. Campos animados de diferenças no sentido de que ‘ser produzido por outro’ e ‘produzir outro’ são parte da própria [...] situação do sujeito [enquanto] conjunto ativo e transitivo de inter-relações” (BUTLER, 2015, p. 210). Corpos masculinos que se afirmam no feminino *junto com* as meninas mobilizam gestos muito singelos - e, por isso, potentes - de “poder sentar e conversar, de ser tratado de maneira normal”, como lembra Diadorim; “na sala de aula ou no recreio, andava sempre com as gurias; pois com elas eu me sentia mais seguro para poder falar e brincar do jeito que eu queria, sabe? Sem precisar ficar me policiando sobre como eu falava ou mexia as mãos”, disse Gabrielle. Como diz Cornejo (2015, p. 137), “amizades *queer* eram a diferença entre morrer e se agarrar à vida. [...] a amizade tem um papel reparador: a amizade pode criar espaços afetivos que curam feridas infligidas por normas sociais”.

Falar, portanto, da amizade como resistência é sugerir que as crianças viadas produzem resistências no ato mesmo de construir, com as meninas, uma aliança subjetivamente agonística, múltipla e desterritorializada, como um modo de “olhar onde nossas dores se encontram, onde elas nos aproximam em nossas diferenças radicais. É como aquele momento no recreio em que nós, crianças viadas, escolhemos andar e brincar com as gurias” (BALTHAZAR, 2020, p. 20). Nesse *aliançar* de uma amizade que multiplica a diferença, fraturas são produzidas em um currículo insensível às vidas que fogem à ordem do gênero; deixando entrever a brincadeira, o estar junto, a relação *entre* como afirmação da vida enquanto ética, enquanto *êthos*, enquanto atitude que se conjuga e se produz no feminino. O currículo toalha na cabeça, assim, pode ser, como nos ensinou Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (2003, p. 53), uma luta que travamos com o que temos de menos - o riso e a brincadeira *com* o outro - é “a gramática da dança. A uva viu a Eva”.

## Referências

- ANDRADE, S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, D; PARAÍSO, M. (org). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 173-194.
- BALTHAZAR, G. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TUPz6w>. Acesso em: 20/6/2021.
- BUTLER, J. *Quadros da guerra*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civ. brasileira, 2018.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORNEJO, G. La guerra declarada contra el niño afeminado. *Íconos*, v. 5, n. 39, p. 79-95, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2kmVPm5>. Acesso em: 20/6/2021.
- \_\_\_\_\_. Por uma pedagogia queer da amizade. *Áskesis*, v. 4, n. 1, p. 130-142, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3wVveMU>. Acesso em: 20/6/2021.
- DIDI-HUBERMAN, G. Através dos desejos. In; DIDI-HUBERMAN, G. *Levantes*. São Paulo: Ed. Sesc, 2017, p. 289-382.
- ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PARAÍSO, M. Paraíso. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, p. 587-604, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3vRnJp4>. Acesso em: 20/6/2021.

\_\_\_\_\_. Currículo e relações de gênero. *Linhas*, v. 17, p. 206-237, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2TWzAVJ>. Acesso em: 20/6/2021.

SILVA, J.P.; PARAÍSO, M. Para uma cartografia de infâncias queer no currículo escolar. *Revista Educação em Questão*, v. 57, n. 54, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/35QdbvI>. Acesso em: 20/6/2021.