



**“EU GOSTO MAIS DAS COISAS QUE BRILHAM!”: E SE GÊNERO
FOSSE UM CARNAVAL?**

**“¿ME GUSTA MAS COSAS QUE BRILLAN!”: ¿Y SI EL GÉNERO FUE UN
CARNAVAL?**

**“I LIKE MORE THINGS THAT SHINE!”: WHAT IF GENDER WAS A
CARNIVAL?**

Alcidesio Oliveira da Silva Junior¹

RESUMO

Um corpo minúsculo adentra a sala de aula. Contrastando com sua presença acanhada, uma lufada de desordem é provocada por Mário e seu vestido cor-de-rosa, dando luz a um silêncio atônito, assaltado, da ordem do ineditismo. Por meio de uma cartografia inspirada em Deleuze & Guattari, lanço-me ao curta-metragem *Vestido Nuevo* (2007) com uma pergunta: e se gênero fosse um Carnaval? Em diálogo com os Estudos Culturais da Educação e os Estudos da Performance, concluo o texto dizendo que Mário, como um currículo-performance, um corpo transviado, queer, anarquista, ensaia passos de frevo, de fervor, piruetas que fogem às investidas cinzentas do cotidiano heteronormativo.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos culturais. Currículo. Performance. Gênero.

RESUMEN

Un cuerpo diminuto entra al aula. En contraste con su tímida presencia, un soplo de desorden lo provocan Mario y su vestido rosa, dando luz a un silencio atónito, asaltado, del orden de la originalidad. A través de una cartografía inspirada en Deleuze & Guattari, me lanzo al cortometraje *Vestido Nuevo* (2007) con una pregunta: ¿y si el género fuera un Carnaval? En diálogo con los Estudios Culturales de Educación y Estudios de Performance, concluyo el texto diciendo que Mário, como currículum-

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Graduação em Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco e pós-graduação em Marketing e Propaganda pela Escola Superior de Marketing..

performance, cuerpo fuera de lugar, queer, anarquista, ensaya pasos de frevo, de fervor, piruetas que escapan a la embestida gris da la vida cotidiana heteronormativa.

PALABRAS-CLAVE: Estudios Culturales. Currículo. Performance. Género.

ABSTRACT

A tiny body enters the classroom. In contrast to his sheepish presence, a breath of disorder is caused by Mário and his pink dress, giving light to an astonished, assaulted silence, of the order of originality. Through cartography inspired by Deleuze & Guattari, I launch myself into the short film *Vestido Nuevo* (2007) with a question: what if gender was a Carnival? In a dialogue with the Cultural Studies of Education and the Studies of Performance, I conclude the text by saying that Mário, as a performance-curriculum, a deviated body, queer, anarchist, rehearses steps of frevo, of *fever*, pirouettes that escape the gray onslaught of the heteronormative everyday life.

KEYWORDS: Cultural Studies. Curriculum. Performance. Gender.

* * *

Ô abre alas que eu quero passar...²

Um corpo minúsculo adentra a sala de aula. Contrastando com sua presença acanhada, uma lufada de desordem é provocada por Mário e *seu vestido cor-de-rosa*, dando luz a um silêncio atônito, assaltado, da ordem do ineditismo. Em uma cartografia que se atenta às potências da vida em meio às dissidências de gênero(s) e de sexualidade(s), busco nesta pesquisa lançar os olhos para o curta-metragem espanhol *Vestido Nuevo* (2007), dirigido por Sergi Pérez e vencedor de dez prêmios em festivais internacionais de cinema.

A narrativa desenvolve-se em torno de Mário, vivido pelo jovem ator Ramon Novell, uma criança que resolve vestir a roupa de sua irmã no dia de Carnaval da escola, furando as paredes da normatividade que insiste no enclausuramento dos corpos em suas existências múltiplas. Que potências aquele corpo carrega? Quais afetos podem ser ativados?

O que desejo destacar é que o cinema emerge na contemporaneidade como um *currículo cultural* em sua trama de significados e articulação de sentimentos/pensamentos (MAKNAMARA, 2011; 2020), sendo, portanto, um território ético-político-estético de experimentação na (des)produção de gênero(s) e sexualidade(s) que afirmam as diferenças (TADEU, 2004; PARAÍSO, 2010, 2018). Acompanhando o filme me pergunto: e se gênero fosse um Carnaval? Percebo, assim,

² Trago em cada subtítulo trechos ou elementos de marchinhas de Carnaval.

que como uma “paródia de gênero” (BUTLER, 2018), as personagens da trama apontam por meio dos seus atos a carnavalização de performances generificadas, a ficção escondida em meio aos discursos da heteronorma. Como processos que afirmam a vida, novos territórios são construídos em meio às linhas que fazem fugir o que emoldura, encarcera, captura.

A arte em sua função de criar afetos (DELEUZE; GUATTARI, 1992) contribui para a desterritorialização de percepções enrijecidas, um devir-sensível que opera como uma ousada máquina de guerra entre múltiplas flechas de novos afetos (DELEUZE; GUATTARI, 2012a). Portanto, destaco que o cinema opera como um currículo em uma experiência promotora de sentidos e de novos olhares (FRESQUET, 2007; BADIOU, 2015; MIGLIORIN, 2015), emergindo como prática que ressignifica memórias e afetos em acontecimentos inesperados do cotidiano.

Como metodologia, escolho a cartografia, modo de pesquisa inspirado nos filósofos da diferença Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscando acompanhar os movimentos de subjetivação, lendo-os como um mapa aberto “[...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). As narrativas, imagens, performances, enquadramentos no curta *Vestido Nuevo* (2007) compõem linhas que se espalham e se (re)encontram em toda a sua multiplicidade, produzindo sentidos e afetando-nos de formas inimagináveis. Desejo, em sintonia com a obra, acessar um plano do comum, mesmo em meio às diferenças, construindo “um mundo comum e, ao mesmo tempo, heterogêneo” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 264), cercado de impressões legítimas de corpos afetados. Cartografo porque entendo que “a partilha reparte a realidade e cria domínios de participação” (KASTRUP; PASSOS, 2013, p. 268), um domínio em comum compartilhado no paradoxo de sua heterogeneidade.

Na composição deste mapa-cinematográfico, percorro o texto por seções que chamarei de *alas*³. Na primeira, adentramos em uma zona reflexiva sobre o que entendemos por currículo cultural, essa geometria flexibilizada da/pós-modernidade (VEIGA-NETO, 2002); na segunda cena, as purpurinas, serpentinas e arlequinas dialogam com nosso argumento de gênero como um Carnaval; por fim, em uma última

³ As alas correspondem às divisões nas Escolas de Samba que desfilam no Carnaval do Rio de Janeiro. Fonte: Camarote Carnaval. Disponível em: <https://www.camarotecarnaval.com/desfiles-de-samba/elementos-do-desfile>. Acesso em: 23 mar. 2021.

cena com dois enquadramentos, discutimos os modos de vida transviados (SILVA, 2018) de uma infância *queer* (PRECIADO, 2013).

Ala 1: “Sassassaricando” currículos

Um investimento cada vez mais acentuado na educação dos sujeitos para além dos espaços institucionais, como as escolas e universidades, tem sido objeto de estudo de muitos/as pesquisadores/as, em especial, aqueles/as que se inserem no campo dos Estudos Culturais da Educação. Pensar contemporaneamente a pedagogia, ou mais especificamente, o currículo, em um tempo onde múltiplos caminhos estão disponíveis e abertos para que nos façamos sujeitos de determinados discursos, é reconhecer as mobilizações produtivas e inventivas com tonalidades de governo que se espalham por meio das diferentes mídias.

Ao pensar esta “vontade de pedagogia”, Viviane Camozzato argumenta que esta se faz presente “tornando possível que a pedagogia adentre, se espalhe e prolifere nos múltiplos espaços em que os sujeitos circulam. Infiltrando-se, assim, nos recantos, nas reentrâncias das vidas, atuando e incitando a sucessivas atuações sobre nós mesmos” (CAMOZZATO, 2012, p. 39). A escola, como espaço anteriormente privilegiado de investimento na formação de indivíduos, torna-se, dentre outras, apenas mais uma ferramenta subjetivadora, guardados os seus reconhecidos impactos na formação inicial de todos/as nós. Uma escola que se insere em contextos históricos e culturais específicos, marcados por suas particularidades. Se hoje falamos em tempos pós-modernos, ou na modernidade tardia (HALL, 2019), é porque mudanças profundas estão acontecendo na sociedade, produzindo “transformações [que] estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2019). O descentramento do sujeito pós-moderno e sua fragmentação identitária contribuem, portanto, para a efervescência de novos modos de vida que se (re)criam nas esferas culturais e sociais.

Antes de adentrar na minha compreensão de currículo, preciso delinear o que entendo por cultura, esta estrutura de significados produzidos e que produzem os sujeitos em suas variações e existências. Sigo Marisa Vorraber Costa (2011, p. 105) quando diz que a cultura, especialmente sob o viés analítico dos Estudos Culturais, “passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens, práticas,

instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.”. Ao contrário de uma perspectiva conservadora, a cultura não se define apenas pelo erudito, pela contribuição hegemônica de uma determinada classe que busca ditar as regras sociais, mas se inscreve em um território de contestações, resistências e disputas de significados. A virada cultural, refletida por Stuart Hall (1997), torna-se um momento de emergência desta centralidade da cultura nas reflexões acadêmicas, pois indica “a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando tudo*” (HALL, 1997, p. 22, grifo do autor).

Como uma lente configuradora dos modos de ver a realidade – esta, inclusive, notória ficção dos atos de linguagem – a cultura “é um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2010, p. 14). Esta constatação tem como consequência a assertiva do caráter histórico e cultural dos currículos, visto que os produtos ou artefatos inventados pela/na sociedade carregam as marcas transitórias de sua cultura. Assim, “sendo construído culturalmente, o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais” (COSTA, 2011, p. 113). Travando disputas em torno das práticas de significação (SILVA, 2010), os currículos – pluralizado mediante sua multiplicidade – emergem como potentes instrumentos da cultura na produção de modos de vida, estilos, identidades (de gênero e/ou sexuais) e práticas sociais valorizadas por determinados grupos que exercem seu poder de reverberação das suas lentes de mundo.

O currículo cultural adentra neste debate ao propor a não limitação das práticas curriculares aos documentos institucionais e prescritos da escola. Como um conjunto de (re)aprendizagens organizadas em torno dos artefatos culturais (cinema, publicidade, música, literatura, etc.), os currículos culturais tornam-se potentes instrumentos na produção de subjetividades na contemporaneidade. Estes dizem respeito “às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação” (COSTA, 2011, p. 112). Para Marlécio Maknamara (2020, p. 59), “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo”. O argumento desenvolve-se em uma leitura pós-crítica da realidade, sendo esta fabricada pela linguagem, pelo conjunto de representações que dão sentido às práticas da sociedade.

Segundo Moreira (2011), tanto as identidades, na sua relação “eu” e as dimensões sociais e culturais, quanto as subjetividades, nos processos mais íntimos dos sujeitos, são significadas e se significam nos sistemas sociais e culturais. Falar em currículo cultural, portanto, visa dar conta da amplitude formadora na sociedade, dos seus jogos complexos, transitórios, fictícios, porém profundos na sua maneira de estilizar as vidas. Para tanto, é necessário reconhecer a cultura como uma “textualidade” (MAKNAMARA, 2020), apropriando-se de instrumentos analíticos que deem conta de sua leitura em potência de desnaturalização do já concebido, como veremos nas alas seguintes.

No caso deste artigo, tenho como objeto de estudo a textualidade do currículo cultural que é o cinema (entendendo-o seja como longa-metragem ou como curta-metragem⁴) em sua capacidade de produzir sentidos e afetos. Sigo Adriana Fresquet (2007, p. 37) ao dizer que o cinema “atua sobre os sistemas de significado da cultura – para renová-los, reproduzi-los ou analisá-los – mas, ao mesmo tempo, também é produzido por estes sistemas”. Inserido em uma trama maior, que é a cultura, e nos processos sociais e de batalha cultural que é a comunicação (MARTÍN-BARBERO, 2014), o cinema opera como território articulador de narrativas, visualidades e experiências em composições subjetivas interrelacionadas.

Ainda segundo Fresquet (2007), três tempos do aprender são desatados no cinema como experiência: aprender, desaprender, reaprender. Tais elementos apontam para movimentos de identificação e diferenciação, de reproduções, mas também de rupturas ao já sistematizado como legítimo e hegemônico. Junto com Douglas Kellner (2012), também compreendo que vivemos em uma “cultura da mídia”, o que nos exige uma reconfiguração do olhar e das formas de saber que vise a leitura críticas das imagens que operam sobre nós. Esta reconsideração ampliada do pedagógico para além das escolas, faz-me lembrar da noção de “ecossistema educativo” de Jesús Martín-Barbero (2014) que visa dar conta da proliferação de novas linguagens, escritas e saberes na produção do conhecimento.

Inserido neste ecossistema educativo, o cinema torna-se um território de alto investimento para a promoção de determinados valores, como também da irrupção de corpos e presenças dissidentes. Para Cezar Migliorin (2015, p. 38), “a experiência que

⁴ No Brasil, o longa-metragem é entendido como uma obra cinematográfica com duração de, no mínimo, 60 minutos. Já o curta-metragem apresenta diversas leituras na sua definição, porém poderíamos pensá-lo como uma produção cinematográfica, em geral, inferior a 30 minutos, assim como um reduzido número de personagens e uma condensação narrativa, conforme Alcântara (2014).

podemos ter com o cinema é da descoberta do mundo e da invenção deste, uma vez que o cinema nunca é o mundo e nunca deixa de sê-lo”. Temos, pois, a imagem “como representação e criação do mundo, em um mesmo gesto” (MIGLIORIN, 2015, p. 38). Em um caminho distinto daquele que pensa o cinema apenas do ponto de vista instrumental ou como ferramenta didática para a transmissão de um determinado tipo de saber, como é o caso de muitos/as professores/as nas escolas, dialogo com estes autores/as da invenção e da diferença ao pensarmos cinema como um campo de experimentação filosófica que apela para os saberes estéticos (ANTUNES; ALVES; MORAES, 2020). Levando em conta esta reflexão,

Deslocando o sentido de alfabetizar para além da função de instrução, podemos imaginar [por meio do cinema] situações de educação emocional, das sensibilidades, das visualidades, das expressões artísticas, do alargamento das fronteiras imaginativas, de gênero, de novos posicionamentos de vida e filosóficos proporcionados por estes momentos de desfrute com a sétima arte. (SILVA JUNIOR; MESQUITA, 2018, p. 62)

Mais do que a representação de uma realidade ou de uma verdade, os filmes entram em composição com aqueles/as que diante das telas vivenciam a pausa do tempo, a sua transfiguração que vai além do *chronos*, da matemática produtiva das horas. Por meio do cinema, de sua hibridação criativa entre tempo, narrativas e imagens, um outro caminho pode ser construído na afirmação da vida, na potência do existir que se abre nas asas da alteridade. Para Antunes, Alves e Moraes (2020, p. 198, grifo do/as autor/as):

Quem irrompe a *realidade-cinema* e abandona a perseguição do que o filme *gostaria de dizer*, pode atravessar vetores de múltiplos sentimentos nas imagens e deixa emergir uma experiência subjetividade-filme – não uma experiência subjetiva *do* filme – produzindo o filme-coletivo ou um filme-nós, incrustado em modos coletivos de escancarar e cascavilhar outros mundos.

Assim, diante do curta *Vestido Nuevo*, mobilizo esta cartografia em torno de um argumento que ganhou vida no meu corpo-vibrátil (ROLNIK, 1989): gênero (bem como a sexualidade) pode ser pensado como um *carnaval*, uma justaposição de camadas, brilhos, adereços, retalhos, máscaras, que nos faz entrar no jogo cênico e performativo da vida em sociedade. Por meio de reiterações, damos vida às fantasias, às ficções de

gênero/sexualidade, naturalizando os sedimentos de ilusão presos aos nossos corpos. Mesmo quando o que nos sobra é a homogeneidade de um uniforme, daí podem emergir fagulhas de vida, brincadeiras parodísticas, aglutinação de corpos *queer* na celebração do transitório. Quem é homem? Quem é mulher? O que são elxs? Um hibridismo que dança em meio ao *fervo*, anunciando que mesmo chegando a quarta-feira de cinzas e sua vontade docilizadora e identitária, um pouco de *glitter* e maquiagem sempre sobra no nosso corpo, sinalizando a ficção que nos é naturalizada, mas que resvala e deixa escapar as centelhas da criação.

Ala 2: “Espero um ano inteiro até chegar fevereiro”

De frente à sala de aula, Mário lê sua redação: “Eu gosto muito do dia de carnaval. É muito divertido porque nos disfarçamos e nos deixam vir sem farda, nos vestimos como queremos”. E é assim, prenunciando o que viria, que uma efervescência começa a ser gerada no coração de Mário. Chegou o dia! Todos/as foram informados/as para trazerem suas fantasias dentro das bolsas. É dia de festa! A sirene ressoa percorrendo todo o pátio da escola. Alinhando-se, as crianças têm os seus pertences revistados e de forma habitual preenchem a sala com o rebuliço de suas vozes. Mas de repente um silêncio corta o espaço, uma espada flamejante e inconsequente perpassa a densidade do lugar e Mário surge, inocente, brando, com seu vestido rosa. “Mário, o que você está fazendo?” “...” “Você está vestido como uma menina”, diz a professora com seus olhos descrentes. Diante do silêncio de Mário, uma outra criança grita: “Viadinho! Viadinho!”.

IMAGEM 1: Mário e seu vestido rosa (*Print* de tela).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=4s>

A intrepidez, vestida de rosa, brada do seu jeito uma outra forma de existência, um desencaixe da ordem do micro, do que pode um corpo. O pedido era que todos/as viessem fantasiados/as de dálmatas. Homogeneidade, normatividade, regulação. O corpo entrando em uma “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2014, p. 135). A presença de Mário naquele momento desconcerta e me pergunto afetado pela cena: que matéria de expressão superabunda no carnaval a ponto de Mário desenhar ali outras forças de vida?

Em um percurso pela história do carnaval, Rachel Soihet (1998) agrupa algumas leituras de historiadores sobre a festa. Se alguns/as a viam como uma etapa dentro da lógica cristã na liberação carnal antes da quaresma, outros/as enfatizam o caráter pagão da festividade, podendo ser reportada há muitos milênios como parte da cultura popular e que fora, posteriormente, absorvida pelo cristianismo. Em comum as estas interpretações da história, [no carnaval] “todos são iguais, penetrando temporariamente no utópico da universalidade, liberdade e abundância; ocorre o triunfo de uma liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente”, destaca Soihet (1998, p. 01), “abolindo-se provisoriamente todas as relações hierárquicas, regras e tabus”.

Como um momento de catarse coletiva, onde os corpos extravasam a sua materialidade e a sua carnalidade profana, o carnaval torna-se um respiro diante do acúmulo de preceitos e limitações da ordem social. A seriedade e a sisudez transformam-se em um jogo paródico da vida, onde a liberdade transpira dentro do que é possível. E é aí que “estabelecem-se, desta forma, entre os indivíduos, relações novas, verdadeiramente humanas, desaparecendo provisoriamente a alienação” (SOIHET, 1998, p. 01-02). Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin,

[...] todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo, da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder. Ela caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas “ao avesso”, “ao contrário”, das permutações constantes do alto e do baixo (“a roda”), da face e do traseiro, e pelas diversas formas de paródias, travestis, degradações, profanações, coroamentos e destronamentos bufões. (BAKHTIN, 1987, p. 9-10).

Ao contrário do tom sério e formal da vida comum, as festas de carnaval, segundo Bakhtin (1987), especialmente na Idade Média e Renascimento, eram manifestações do riso, compostas dos mais variados artifícios, ou modos de expressão,

da cultura popular. E assim, o festejo não era “uma forma artística de espetáculo teatral, mas uma forma concreta (embora provisória) da própria vida, que não era simplesmente representada no palco, antes, pelo contrário, vivida enquanto durava o carnaval” (BAKHTIN, 1987, p. 6). Como se ilustrasse no filme a argumentação do filósofo, Mário aproveita-se daquele dia tão especial para concretizar e estilizar seu modo de vida, contrapondo-se ao devir-dálmata das outras crianças e a docilização/padronização dos seus corpos.

“Mário, o que estás fazendo?”, diz a professora. Sentado, Mário, plácido como um furacão que se apresenta em ternura, organiza seus materiais e prepara-se para a aula em meio aos gritos dos/as colegas: “Viadinho!”, “Boneca!”. Compreendo a interpelação da professora como uma tentativa de, na sua posição de sujeito, conter a potência daquela criança. Se as relações de poder atuam na regulação da ação de outros/as (FOUCAULT, 1995), também podem abrigar resistências, firulas, desencaixes carnavalescos na subversão das regras impostas. Ao ser retirado da sala pela professora e instado ao seu devir-dálmata, trocando o vestido rosa por outra fantasia, Mário, em seu silêncio, enche todo aquele corredor com um fluxo diferenciado de forças. Forças que desestabilizam, confundem, desalojam, *desidentificam*, desterritorializam, pois, neste currículo da resistência,

[...] a força é instância condutora de movimentos que possibilitam deixar de ser. A força é o fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir. Ela é instância mobilizadora de encontros potentes que permitem encontrar a diferença de cada um. (PARAÍSO, 2015, p. 50).

De repente algo começa a se movimentar de forma silenciosa. A professora, desmontada provisoriamente da função que lhe cabe, trata Mário com ternura e uma outra funcionária, derretida, cai de amores pelo menino. Percebo a potência da diferença que quando olhada com sensibilidade faz romper em nós uma outra forma de ver a nós mesmos/s e o coletivo. O carnaval, como uma festa de libido acelerada e troca de fluidos intensos, converte a seriedade em momento de júbilo, democratizando os sorrisos, os suores, as serpentinas... O carnaval é a própria máquina de guerra, a “multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 13).

Uma fome avassaladora e produtiva rompe em meio a estes encontros festivos e subversivos. Para Suely Rolnik (1989, p. 246), “o que caracteriza [o carnaval] é essa

vontade de efetuar as intensidades atuais usando, para isso, matérias atuais. E quanto mais, melhor”. As matérias de expressão disponíveis para serem usadas por Mário, naquele momento, é um vestido rosa e suas unhas pintadas. São ferramentas pós-identitárias, revolucionárias em seu território.

“Não pode se vestir de menina, é ilegal, nem pode pintar as unhas. Veja como todos se vestem”, diz sua colega de sala ao encontrá-lo no corredor, pelo que Mário responde: “Mas em sua casa nós fizemos isso”. Prontamente, a garotinha responde: “Sim, mas fora não pode”. Silenciado, por alguns segundos, Mário rompe na aurora da sua força e não se intimida. Diz para a menina que pintou as unhas em um minuto (Imagem 2) e que pode ensiná-la a fazer carinhas, animais, coisas...e também flores coloridas... “é que o carnavalismo, voracidade de mundo sem fim, papa tudo, antropofagicamente” (ROLNIK, 1989, p. 247).

IMAGEM 2 – Mário exibindo suas unhas pintadas (*Print* de tela).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=4s>

Ao pensarmos na força subversiva do carnaval, realçado por Rolnik (1989, p. 256) por sua capacidade antropofágica, ou seja, de “[...] expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorando” subjetividades, produzindo outras forças não meramente territoriais de vida, posso tecer fios com a problematização de gênero vinda de uma perspectiva pós-estruturalista, distante de uma ideia que naturaliza as identidades. Com a filósofa Judith Butler (2014, 2018, 2019), aprendemos que gênero “é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume” (BUTLER, 2014, p. 253). Ou seja, somos produzidos/as homens e mulheres pela linguagem em seus atos performativos que se

reiteram em meio às condições culturais específicas. Nos tornamos sujeitos “através de uma submissão primária ao poder” (BUTLER, 2019, p. 10) que tem em seu *a priori* histórico a sua potência subjetivadora.

Argumento a força metafórica do gênero, em especial, como um *carnaval*, constituído de tecidos coloridos que colam na nossa pele em seus atos cotidianos. Tecidos, serpentinas, máscaras, fantasias, que representam, para homens e mulheres, os gestos repetidos, o comportamento esperado, os modos de andar, as cores permitidas, dentre outras marcas culturais que grudam nos nossos corpos. Como um carnaval, as identidades de gênero são fugidias, mascaram a sua ficção com vontade, naturalizam fantasias que ficam na superfície da pele, a todo momento na expectativa de governar nossas subjetividades. O carnaval, como uma ilusão de uma outra realidade, de uma utopia, representa o processo performático que nos atravessa, constituindo nosso gênero e nossa sexualidade. Um teatro, conforme argumenta Bakhtin (1987), da própria vida concreta, mas provisória. Aqui, é importante destacar um outro ponto do filósofo russo a respeito do carnaval, do riso festivo, da celebração contra a seriedade cotidiana de uma sociedade que se autopreserva:

[o riso carnavalesco] é, antes de mais nada, um riso festivo. Não é, portanto, uma reação individual diante de um ou outro fato “cômico” isolado. O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio do povo (esse caráter popular, como dissemos, é inerente à própria natureza do carnaval). (BAKHTIN, 1987, p. 10).

Com isto quero ressaltar o caráter cultural das identidades de gênero e de sexualidade. São formas, modelos, práticas, legitimadas e reconhecidas pela sociedade. A autocriação não é isolada do seu tempo, nem dos materiais, artifícios, ferramentas, disponibilizados pela cultura. Utilizando-me de outra metáfora, desta vez de Sara Salih (2019), há um *script* neste quadro regulatório e “o sujeito tem uma quantidade limitada de ‘trajes’ a partir dos quais pode fazer uma escolha restrita do estilo de gênero que irá adotar” (SALIH, 2019, p. 90). Assim, “esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas”, destaca Butler (2018, p. 235), “por signos corpóreos e outros meios discursivos”.

Ao contrapor, conforme imagem 3, a performance de Mário e de Santos, colega de sala que insulta a todo momento o garoto, posso perceber as nuances que vão determinando os modos aceitáveis de ser menino ou de ser menina na sociedade. A

sensibilidade, doçura, suavidade de Mário, sinalizando para um ideal de feminilidade construído na cultura, e a violência, altivez e rebeldia de Santos, contrapontos relacionais que formam a identidade esperada para os meninos, tornam-se a materialidade investida e produzida pelos discursos. Para Diana Taylor (2013, p. 139), os corpos são políticos – assim como é a apoteose libertina do carnaval, acrescento eu – e “tanto a performance e a política quanto a performance como política abarcam repertórios culturais e práticas de legitimação múltiplos, sobrepostos e frequentemente contestados”.

IMAGEM 3 – Mário e Santos (*Print da tela*).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=4s>

Em um certo momento do curta, ao ouvir de Elenita, sua colega de sala, que sua mãe ia comprar mais cores de esmalte, porém que achava isso exagerado, Mário pergunta: “o que é exagerado?” e ouve a garota, pensativa com a pergunta, dizer: “acho que é aquilo que brilha”. O garoto silencia, olha para o chão e, mexendo inquieto os seus dedos, diz: “Pois eu gosto mais das coisas que brilham...É mais bonito” (Imagem 4).

IMAGEM 4 – Mário prefere as coisas que brilham (*Print da tela*).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=4s>

Neste momento, Mário olha para a câmera, fazendo-nos sentir como parte da cena, compartilhando de sua confissão, da sua posição “forte e suave: tom de fera ferida cicatrizada e, por isso mesmo, implacável em sua dignidade” (ROLNIK, 1989, p. 259). A confissão da criança se dá em um movimento de câmera conhecido no cinema como “quebra da quarta parede”, ou seja, um recurso que visa ultrapassar a barreira virtual que nos separa da cena e “[...] fazer o ator e o público se perceberem, interagirem de forma direta deixando de lado a ilusão do espectador de ser apenas um observador invisível (ou ignorado) da ação cênica” (CIRINO, 2013, p. 11).

Para Migliorin (2015, p. 41), “o olhar da criança é essencialmente ameaçador e profanatório”. Um olhar que nos tira do lugar de conforto e nos agita na medida em que nele mergulhamos. Interessante como um simples olhar pode causar tantas ondas de vibração que atravessam o nosso corpo. Este é o poder do cinema, “que se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si” (MIGLIORIN, 2015, p. 46). Descrevo a troca de olhares com Mário como uma “experiência de presença partilhada” (ICLE, 2011, p. 16), a materialização de uma pulsante alteridade:

Todas essas sensações mal formuladas, próprias das nossas experiências como público, dizem respeito àquilo que os atores nos dão como experiência e que traduzimos como *um fogo, uma irradiação, uma mágica vibração, um magnetismo, uma aura*. (ICLE, 2011, p. 16, grifos do autor).

Mário gosta daquilo que brilha. E para brilhar escolhe o carnaval para borrar as fronteiras entre o privado e o público e trazer para a vida em sociedade aquilo que só é permitido no secreto. Ao encarar o “heteroterrorismo” e seus enunciados que inibem os comportamentos em meio aos insultos e piadas homofóbicas (BENTO, 2011, p. 552), o garoto fantasia outra existência por meio do seu vestido rosa, da sua adornada presença carnavalesca, da ficção instaurada e sedimentada das identidades. Como um carnaval, gênero e sexualidade são pura ilusão, utopia, jogo de cena, performance, camadas e mais camadas de *glitter* justapostos que, insistentes, agenciam linhas de fuga na superfície epidérmica. Por vezes, “a imperceptível ruptura em vez do corte significativo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 47).

Ala 3: “Parece que é transviado, mas isso eu não sei se ele é...”

Início esta seção com uma marchinha de carnaval bastante tradicional e conhecida por todos/as. Nela, Zezé é questionado por sua cabeleira, pondo-se em dúvida a sua sexualidade: “Olha a cabeleira do Zezé. Será que ele é? Será que ele é?”. Como no caso de Zezé, muitas crianças vivem sob o investimento das pedagogias de gênero e de sexualidade (LOURO, 2001), sendo submetidas a rituais de (hetero)normalização nas mais diferentes instâncias da sociedade, em especial, nas escolas. Seja por meio dos binarismos reiterados nas animações infantis, no *design* do material escolar, nos brinquedos apropriados para cada gênero⁵, seja por meio de um currículo escolar institucionalizado bem explícito, como procurei mostrar em xxxxxx (2021), ficam nítidos os “[...] rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções...processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2001, p. 11) que marcam os nossos corpos.

O que aqui está jogo, bem como no curta *Vestido Nuevo*, não é a sexualidade de Mário ou a afirmação concretizada de uma identidade de gênero, mas as práticas culturais que se inscrevem nos nossos corpos e que legitimam o estranhamento da professora e da classe quanto à vestimenta escolhida por Mário, sendo, portanto, cabível qualquer forma de insulto e de marginalização. Palavras lançadas ao menino, como “Viadinho!”, mais do que estabelecer uma identidade para Mário, servem para delinear as masculinidades aceitáveis, visto que o aspecto relacional e diferencial é o substrato da formação identitária (WOODCOCK, 2014).

Em “*Qui défend l’enfant queer?*” (Quem defende a criança *queer?* – tradução livre), Paul B. Preciado (2013), em um relato autobiográfico, se volta contra as prescrições heteronormativas escondidas sob o véu da defesa dos direitos das crianças na França. Para o filósofo, tais movimentos reacionários servem para impedir a autodeterminação de gênero e de sexualidade de cada criança, tornando-as meras reprodutoras de uma heterossexualidade presumida e de normatividades de gênero. Olhando para a sua trajetória enquanto criança não-heterossexual na Espanha, Preciado se pergunta:

⁵ Posso citar algumas pesquisas que fazem o debate das pedagogias de gênero e de sexualidade nos mais diferentes artefatos culturais: nos cadernos escolares das crianças (BERLAMINO, 2015); no cinema (LOURO, 2013); nas músicas de forró eletrônico (MAKNAMARA, 2011); na publicidade (SILVA JUNIOR; FÉLIX, 2020); em aplicativos de paquera (SILVA JUNIOR, 2020), entre outras.

Qui défend les droits de l'enfant différent ? Les droits du petit garçon qui aime porter du rose ? De la petite fille qui rêve de se marier avec sa meilleure amie ? Les droits de l'enfant queer, pédé, gouine, transsexuel ou transgenre ? Qui défend les droits de l'enfant à changer de genre s'il le désire ? Les droits de l'enfant à la libre autodétermination de genre et de sexualité ? Qui défend les droits de l'enfant à grandir dans un monde sans violence ni sexuelle ni de genre? (PRECIADO, 2013, s/p).⁶

Por meio de um pretexto (hetero)normalizador, aqueles/as que se dizem defensores/as das crianças apenas as submetem a coerção cotidiana, a atos de marginalização e de impedimento do seu fluir criativo na estilização de suas existências singulares. Percebo também que na narrativa Mário não aparenta ter muitos/as amigos/as, o que sinaliza para os processos de exclusão do seu corpo abjeto, ou seja, dos corpos “[...] cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (BUTLER, 2002, p. 161). Crianças que se deslocam do centro heterossexual produtor de significados tornam-se párias por serem um projeto *gênerosexual*-normativo que caminha ao fracasso.

Este “modo de vida transviado”, conforme argumenta Silva (2018), é uma vida que “[...] insiste, resiste, movimenta-se, protesta, bagunça, cria, inventa e vaza por todos os lados, numa grande luta que seja vista e possa viver suas diferenças sem referentes” (SILVA, 2018, p. 262). Ao misturarem os códigos culturais legitimados pelos discursos normalizadores por meio das brincadeiras, roupas, músicas, modos de andar, falar, dançar, as crianças *queer* tornam-se faíscas provocadoras de incêndios locais, provisórios, mas suficientes para que as cordas e ataduras prescritivas de gênero e de sexualidade se desmanchem mais um pouco, permitindo movimentos mais intensivos e criativos.

IMAGEM 5 – Mário cabisbaixo no corredor da escola (*Print* da tela).

⁶ “Quem defende os direitos da criança diferente? Os direitos do garotinho que ama usar rosa? Da garotinha que sonha se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, viada, sapatão, transexual ou transgênera? Quem defende os direitos da criança mudar de gênero se desejar? Os direitos da criança à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança de crescer em um mundo sem violência nem sexual nem de gênero”? (Tradução livre).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=4s>

Cabisbaixo, não vemos o sorriso de Mário em nenhum momento no curta. Como se não se desse conta da potência que é a sua vida, o garoto apenas desfila com seu vestido rosa entre as paredes acinzentadas da escola, este espaço docilizador de um “poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2014, p. 167). Em seu corpo minúsculo, a grandeza de um ato dessubjetivador começa a se manifestar, a mostrar as suas cores, a liberar, conforme disse antes, pequenas faíscas microdestruidoras.

Se “a sobrevivência de uma criança *queer* às normas de gênero demanda muito de sua criatividade e resistência” (SILVA, 2018, p. 266), é necessário que se plante rosa em meio ao devir-dálmata, ao devir-cinza, ao devir-macho... Com Deleuze e Guattari (2012b) aprendemos a potência do devir-mulher, este movimento *menor* que se distancia da organicidade molar e funcional que nos retira a vida. Como produzir em nós, em Mário, esta mulher-molecular? Segundo os filósofos, não é imitar uma mulher, aderir à forma-Mulher, mas compor com a microfeminilidade que não vive em função da dualidade com o masculino, pois “miniaturizar, interiorizar a máquina binária, é tão deplorável quanto exasperá-la” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 72). Para tanto, dizem os filósofos, “é preciso, portanto, conceber uma política feminina molecular, que se insinua nos afrontamentos molares e passa por baixo, ou através” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 72).

Ao ser chamado pela direção da Escola para tratar da problemática do seu filho, o pai de Mário se vê enquadrado pelo Diretor da instituição, representante das forças molares e homogeneizadoras, da autoridade que reproduz as normas, sejam elas de quais canais forem. Em um espaço *estriado* que formaliza todas as dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), o bilhete pedia que os/as alunos/as fossem no dia de

carnaval com a fantasia de dalmata dentro das mochilas e só à tarde poderiam retirar os uniformes – em função de outro, escondido sobre a ludicidade da fantasia, todos/as iguais, massa uniforme. Mas se a forma encarcera e limitam, “a força é instância condutora de movimentos que possibilitam deixar de ser. A força é fluxo que nos faz cair na linha de fuga de um devir”, argumenta Marlucy Paraíso (2015, p. 50), “ela é a instância mobilizadora de encontros potentes que permitem encontrar a diferença de cada um.

Como se não esperasse o som da sirene para carnavalizar a sua festa, o seu corpo, Mário, deslizando em um espaço liso na beleza que lhe cabe, carrega um embrião visionário que potencializa a atualização de virtualidades inesperadas, do borramento em prol da diferença, das singularidades. Em seu vestido rosa, provoca pequenos abalos sísmicos nos espaços estriados da escola-diretor-Estado-norma-igreja, afetando às pessoas que o cercam, visto que “ao surgirem novos afetos, efeitos de novos encontros, certas máscaras tornam-se obsoletas” (ROLNIK, 1989, p. 33).

“Eu me pergunto: porque ele veio vestido de menina?”, eis a pergunta do diretor da escola, habituado a ser canal dos discursos já prontos e que naturalizam as verdades do chão da terra. Percebo segundos de um certo ar irônico do pai de Mário, que logo desaparece, aprumando-se na função-pai: “Ele gosta de se vestir assim”. Lembro de imediato do texto de Preciado (2013) ao contar a sua infância cercada de regulações heterossexuais vindas do seu pai e da sua mãe, católicos fervorosos de direita na Espanha. Uma família tida como exemplar, ele destaca. Preciado conta que quando tinha 07 anos de idade, talvez um pouco mais novo apenas que Mário, chegou a desenhar na escola sua futura família: ele, que naquela idade ainda era “ela”, casada com sua melhor amiga, três filhos e muitos gatos e cachorros. A cena escandalizou a escola e logo seu pai e sua mãe também receberam um bilhete informando dos desvios sexuais de sua filha.

O acolhimento do pai de Mário destoa da reação do pai e da mãe de Preciado que insistiam em respeitar “les normes sexuelles et de genre qu’on leur avait eux-mêmes inculquées dans la douleur, à travers um système éducatif et social qui punissait toute forme de dissidence par la menace, l’intimidacion, le châtiment, et la mort” (PRECIADO, 2013, s/p.)⁷. Ao não se colocar contra o seu filho, mesmo na tentativa de

⁷ “as normas sexuais e de gênero que eles próprios haviam inculcado na dor por meio de um sistema educativo e social que punia toda forma de dissidência com ameaça, intimidação, punição e morte” (tradução livre).

encurrallamento, aquele pai materializa o respeito, de fato, aos direitos das crianças *queer*, às suas diversas possibilidades de existências. A não presença da mãe, costumeiramente chamada para resolver as questões dos/as filhos/as na escola, pode sugerir que aquele pai criou sozinho o seu filho, mostrando que em sua casa havia toda liberdade de Mário ser quem quisesse ser.

Quanta potência neste corpo-currículo transviado! Um corpo que mobiliza forças contestatórias nas suas microesferas. Um corpo que alude a memória de muitos e muitas que passaram por nós deixando suas marcas de resistência! Uma “performance fogos de artifício”⁸ que cruza os céus deixando as cores explodirem em múltiplas faíscas e os rostos perplexos! Um corpo-currículo, ou um currículo-rizoma, “que experimenta e se expande, traz conflitos, dúvidas e contestações para o seu território [...] mas que produz também o prazer de aprender e a alegria de viver” (PARAÍSO, 2018, p. 44).

As crianças *queer*, em toda a sua expansão de vida, ganham força ao estenderem seus laços de afeto, compartilhando desejos e sonhos em comum. Seguindo este caminho, percebo no curta uma aproximação entre Mário e Elenita, talvez a única colega de sala que abriu-se ao contato com ele. A garota, que porta óculos e um colete para sua coluna (imagem 6), não é a figura de uma garotinha vaidosa e delicada que chamaria a atenção das pessoas. A escola, como um dos espaços que mais deixa marcas naqueles/as que destoam do padrão, como podemos conferir nos relatos de Cornejo (2017) e Roseiro e Carvalho (2020), pode ter sido um território de exclusão daquele corpo cuja maquinaria anatômica encontrava-se em conserto.

IMAGEM 6 – Mário e Elenita (*Print* da tela).



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=4s>

⁸ Aqui faço alusão à música *Firework* da cantora estadunidense Katy Perry.

Vejo em Elenita a ilustração de um corpo abjeto que reconhece o outro e compartilha de suas dores. Um corpo social “que difere do corpo considerado normal na medida em que fugindo dos padrões, revela o oculto, algo de disforme, de visceral, de ‘interior’, uma espécie de obscenidade a-orgânica” (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 166-167). Há entre as duas crianças uma sintonia que ultrapassa a formalização em palavras. Em alguns momentos, mesmo reproduzindo os discursos normalizadores que aprendeu nas instâncias educativas, como no momento em que diz que se vestir de menina é “ilegal”, Elenita parece que não acredita no que ela mesma está falando. Repreende Mário por se vestir de menina e pintar as unhas, mas seus olhos complacentes não harmonizam com suas palavras disciplinadoras. O que as forças normalizadoras realmente querem,

[é] que desconfiemos de tudo e de todos, para que, de algum modo, vejamos nesse outro – o belo corpo – a estabilidade de uma vida justa. Eis o motivo de, em plena era das tentativas de controle total de nossas capacidades cognitivas, a beleza, a aparência e o autocuidado estético emergirem até mesmo em documentos reguladores das práticas educativas (ROSEIRO; CARVALHO, 2020, p. 171).

Um vestido rosa que escapa. Um colete que enrijece e *endireita* as posturas. Um contraste vívido entre os corpos de Mário e de Elenita. Mas nem tudo está concretizado como desejariam as instituições de controle. A garota, mesmo sob as mais sutis práticas disciplinares, é aquela que acolhe Mário em suas aventuras e descobertas. Enquanto repreende o garoto, o mesmo questiona (“Mas em sua casa nós fizemos isso”) e recebe uma outra resposta de Elenita (“Sim, mas fora não pode”), demonstrando as negociações de abertura (ou não) da intimidade dos dois. No campo da sexualidade, Eve Sedgwick discute algo parecido em seu clássico texto “Epistemologia do Armário”. Para a autora, o armário é o dispositivo de regulação da vida dos gays e lésbicas, que precisam negociar sua confissão e/ou visibilidade de acordo com os seus contextos sociais, fazendo com que cada novo encontro seja construído com base em demandas de sigilo e/ou exposição.

No caso de Mário e de Elenita, mesmo não tratando especificamente da sexualidade, vejo que já se encontra presente nas infâncias a produção subjetiva das pedagogias de gênero e de sexualidade que vão produzindo os modos corretos de expressão dos desejos e de autoafirmação identitária. “Lá fora”, longe da zona de proteção e liberdade que a casa de Elenita garante, Mário poderia apenas corresponder

às expectativas de gênero que a sociedade tinha ao seu respeito, sustentando as amarras que impedem a marcação da diferença. De acordo com Louro (2020, p. 75-76):

Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos. Investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos com o propósito de afirmar e reafirmar as normas que regulam os gêneros e as sexualidades.

Mas em toda relação de poder há resistência (FOUCAULT, 1995). Esta é a garantia para afrouxarmos os laços que, provisoriamente, mas com insistência nos prendem às normas. É compartilhando da mesma *queeridade* e de um estranhamento frente ao mundo, que Mário e Elenita podem vivenciar outras existências que clamam pelo porvir. Com Giancarlo Cornejo (2015, p. 137), aprendemos que “[...] essas amizades queer criaram prazeres e corpos para os quais as normas heterossexuais não ofereciam roteiros ou, no mínimo, não ofereciam bons roteiros”. Na coletividade desabrocha uma força de proporções inenarráveis. Assim como no carnaval a junção de corpos, os mais diferentes que existem, emergem em apoteose de desejos e subversão, na amizade queer a política de partilha torna-se um instrumento para o fortalecimento mútuo e nas visualizações de outros futuros.

Um corpo *transviado* e um corpo *desajeitado* se encontram em um devir que corre longe do assombro e da intimidação. Já que “[...] amizades queer requerem o reconhecimento da vulnerabilidade mútua” (CORNEJO, 2015, p. 140), é justamente aí, na fraqueza aparente, que um vigor completamente novo surge. Tanto que Mário, como injetado de ânimo pelas tardes de experimentação na casa de Elenita, resolve estender essa política carnavalesca para um cotidiano acinzentado, mas que naquele dia oferecia aberturas para seus desejos. Para esta forma de conectar fios, Deleuze & Guattari dão o nome de *agenciamento*, ou seja, “este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Inspirado em Spinoza, Gilles Deleuze me fornece algumas ferramentas para refletir sobre a coragem de Mário de vivenciar sua existência na amizade *queer* de Elenita. Do encontro de afetos (*affectus*) entre as duas crianças, produz-se uma afecção (*affectio*) que, por essência, é mobilizadora e compõe nos dois corpos uma outra

potência de agir sobre o mundo. Se o afeto é “a variação contínua da força de existir de alguém” (DELEUZE, 2019, p. 42), afecção é o efeito consequente do primeiro, isto é, “o estado de um corpo enquanto sofre a ação de um outro corpo” (DELEUZE, 2019, p. 44). Mário e Elenita compõem juntos/as uma força que permite o posicionamento de sua *queeridade* no mundo, de sua estranheza, de sua não conformidade com os modelos determinados. Neste caminho da composição Spinoza + Deleuze, Luiz Orlandi argumenta que:

Pelas cinéticas linhas longitudinais, um corpo revela o que pode em “movimento e repouso” e em “velocidade e lentidão”. Já pelas linhas latitudinais, um corpo revela as modulações do seu poder de ser afetado em seus encontros com outros corpos, com o que varia sua “potência de agir”, o que permite avaliar o quão “bom” ou ruim foi determinado “encontro”. (ORLANDI, 2013, p. 242).

A seguir, na ala final deste artigo, tento aglutinar os argumentos até agora desenvolvidos, apontando, pois, para uma certa ideia de currículo-performance, potente para a produção de outras pesquisas que foquem nos corpos (e suas relações), seus afetamentos e suas fugas às normatividades instituídas. Busco com isso produzir novos agenciamentos de pesquisa, sinalizando para a potência da articulação entre os Estudos de Gênero e os Estudos da Performance.

Ala Final: “Pode acabar tudo enfim, mas deixem o frevo pra mim...”

As reflexões desenvolvidas neste texto são afetações que trazem ao debate a potência pedagógica do cinema. Em um mar de sensações, as telas revelam a insistente capacidade da arte de produzir outros mundos, de mobilizar projetos de vida inesperados ou, até mesmo, ensaios de novas existências. Em *Vestido Nuevo*, o corpo de Mário transforma-se em uma heterotopia, reivindicando para o hoje os campos de possibilidade de gênero e de sexualidade que vão muito além das normativas reiteradas na sociedade, em especial, nas escolas, instituições (re)produtoras dos modos aceitos de vivermos nossas existências.

Materializando-se como um *currículo cultural*, o curta aponta para uma outra camada pedagógica a ser desenvolvida em outras produções: o *currículo-performance* de Mário. A performance “realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade” (ZUMTHOR, 2012, p. 31). Não esperando para borrar as

fronteiras, antecedendo-se às sirenes de permissão dos poderes disciplinadores, a performance de Mário em seu vestido rosa traz para o hoje a brincadeira, o carnaval que é o gênero, bem como a sexualidade. Sendo currículo-performance os atos corpóreos que em relação intersubjetiva produzem a si e aos/às outros/as, percebo que entre camadas de brilhos, serpentinas e fantasias, nada se esconde, não há nada verdadeiro, nenhum substrato revelador de identidades naturais, mas apenas verdades construídas no chão da terra, na imanência das relações sociais e culturais.

Como um corpo transviado, *queer*, anarquista, Mário ensaia passos de frevo, de *fervor*, piruetas que fogem às investidas cinzentas do cotidiano heteronormativo. Com Diana Taylor (2013) aprendo que a performance de Mário é o que ela chama de “animativos políticos”, decorrentes menos da linguagem e mais dos corpos. Os animativos são performances materializadas no corpo, movimentando e liberando forças políticas inesperadas, animando as práticas “encorporadas” (TAYLOR, 2013, p. 139).

Que o currículo-performance de Mário e seu vestido rosa nos afete, nos convoque à festa, nos incite a desdobrar, a mobilizar duplos, camadas de sentidos diferenciados que apontam para os gérmenes do futuro e para as sementes desejosas de novas flores e perfumes. No entendimento de que as “performances são composições atípicas de velocidades e operações afetivas extraordinárias que enfatizam a politicidade corpórea do mundo e das relações” (FABIÃO, 2013, p. 06), brinquemos com os novos e linhas de forças possíveis para os movimentos. Sendo gênero um carnaval, as tiras de liberdade estão postas na mesa, o glitter esperando para brilhar como nunca, as serpentinas não aguentam mais o bolor do armário...É melhor aproveitar, pois “é de fazer chorar quando o dia amanhece e obriga o frevo acabar”⁹.

Referências

ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

ANTUNES, Thiago; ALVES, Karina; MORAES, Thereza. Cinema-experiência e os encontros da imagem com a educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, p. 193-208, mai./ago. 2020. Disponível em:

⁹ Trecho da música “É de fazer chorar” da banda pernambucana Eddie. Álbum: “Frevo do Mundo” (2008).

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14431/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BADIOU, Alain. Cinema como experimentação filosófica. *In*: YOEL, Gerardo (org.). **Pensar o cinema: imagem, estética e filosofia**. São Paulo, SP: Cosac & Naify, 2015. p. 31-82.

BAKHTIN, Mikhail. Apresentação do problema. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987. p. 01-50.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BERLARMINO, Natália Machado. **Os cadernos escolares que “falam”**: artefato de subjetivação de gênero e sexualidade. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler (por Baukje Prins e Irene Costera Meijer). **Estudos Feministas**, ano 10, p. 155-167, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

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

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Tradução de Rogério Bettoni. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAMOZZATO, Viviane Castro. **Da pedagogia às pedagogias: formas, ênfases e transformações**. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

CIRINO, Nathan N. ARG: a quebra da quarta parede no cinema. **Revista Temática**, ano IX, n. 11, nov. 2013.

CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade. **Áskesis**, v. 4, n. 1, p. 130-142, jan./jun. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 103-116.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. *In*: MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017, p. 75-84.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução de Emanuel Angelo da Rocha Fragoso, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza, CE: Ed. UECE, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – Volume 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Jánice Caiafa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia – Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012b.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, n. 4, dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hupert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRESQUET, Adriana. **Imagens do Desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 15 fev. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal**, Rev. Psicol., v. 25, n. 2, p. 263-280, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, p. 101-128.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/23682>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001, p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. Destemidos, bravos, solitários – a masculinidade na versão western. **Bagoas**, n. 10, p. 171-182, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/5382/0>. Acesso em: 28 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade**: o que ensina o forró eletrônico? 2011. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículos e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1 p. 04-18, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 119-140.

ORLANDI, Luiz B. L. Elogio à “arte do encontro e da composição: Espinoza + Currículo + Deleuze”. In: GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa Blancly de Oliveira (orgs.). **Conexões**: Deleuze e Política e Resistência e...1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013, p. 239-250.

PARAÍSO, Marlucy. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, n. 38, v. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 28 mar. 2021.

PARAÍSO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* “ideologia de gênero”. In: PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 23-52.

PRECIADO, Paul B. **Qui défend l’enfant queer?** Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 28 mar. 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; CARVALHO, Janete Magalhães. Escola de gente feia. In: RODRIGUES, Alessandro; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva (orgs.). **Queer(i)zando currículos e educação**: narrativas do encontro. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2020, p. 163-178.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos. Cinema e educação: uma experiência com a Dona da Liberdade. **Experiência**, Santa Maria, UFSM, v. 4, n. 2, p. 59-68, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/experiencia/article/view/38558/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da; FÉLIX, Jeane. Publicidade como Pedagogia Cultural: representações de gênero nas campanhas de Jean-Paul Gaultier. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1 p. 44-57, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14051/pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SILVA, João Paulo de Lorena. Crianças queer no currículo escolar: demandando visibilidade e bagunçando as normas de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, p. 261-278.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADEU, Tomaz. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.

TAYLOR, Diana. Performando a cidadania: artistas vão às ruas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 56, n. 2, p. 137-151, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82463>. Acesso em: 28 mar. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2012.

Recebido em abril de 2021.

Aprovado em junho de 2021.