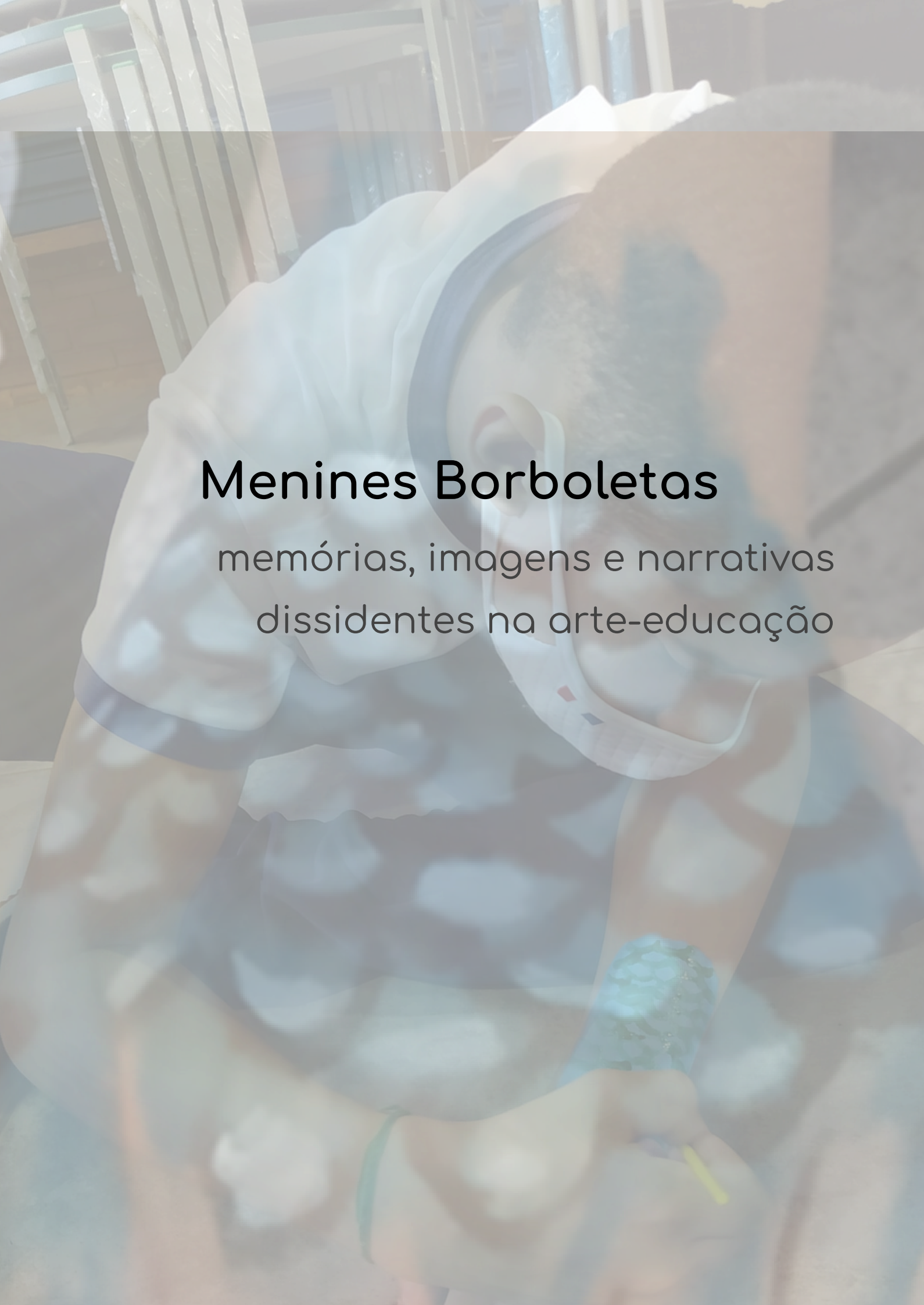




Menines Borboletas

memórias, imagens e narrativas
dissidentes na arte-educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES
SÃO PAULO**

THIAGO NASCIMENTO

**MENINES BORBOLETAS: Memórias, Imagens e Narrativas Dissidentes
na Arte-Educação**

São Paulo
2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo
autor.

N244m Nascimento, Thiago, 1982-

Menines borboletas : memórias, imagens e narrativas dissidentes na arte educação /
Thiago Nascimento. -- São Paulo, 2023.
66 f.

Orientador: Prof. Dr. Sidiney Peterson Ferreira de Lima.
Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Pessoas LGBT - Narrativas pessoais. 3. Ambiente escolar. 4.
Identidade de gênero. 5. Escolas públicas. I. Lima, Sidiney Peterson Ferreira de.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707.1

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

Thiago Nascimento

MENINES BORBOLETAS
Memórias, imagens e narrativas dissidentes na arte/educação

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de
Mestrado Profissional em Artes, da Universidade
Estadual Paulista (UNESP-SP), como requisito parcial
para a obtenção de título de **Mestre em Artes**.

Aprovado em 23 de junho de 2023:

Prof. Dr. Sidney Peterson Ferreira de Lima (IA/UNESP)
(Presidente/Orientador)

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredario (IA/UNESP)

Prof. Dr. Fábio Wosniak (UNIFAP)

São Paulo - SP
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço à toda ancestralidade dissidente de gênero e sexualidade: mulheres e homens trans, travestis, sapatões, viados, bissexuais, todes LGBTQIAPN+, que abriram caminhos para que hoje, essa e outras pesquisas pudessem acontecer.

Ao meu companheiro e grande amor, Alecsander, por me apoiar desde quando eu estava sentado com o computador apoiado no varal de chão, para fazer a entrevista de ingresso neste programa de mestrado até o último ponto final desta dissertação.

Às crianças e adolescentes que são borboletas inspiradoras, potentes e afetivas.

Às pesquisadoras borboletas, artistas e educadoras/es, pela parceria, pelo apoio e por voarem comigo: Prof.a. Janaína Ferreira, Prof.a. Thabata Vecchio e Prof. Oswaldo Pinheiro.

Às professoras/es do PROFARTES, brisas que levaram minhas asas para lugares sensíveis e deram sentido para o voo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sidney Peterson Ferreira de Lima, que acolheu e teve a delicadeza de compreender a minha fase de “ovo - o que estou fazendo aqui?”, a minha inexperiência de lagarta, meu momento casulo e o primeiro bater de asas.

À banca examinadora, Prof.a. Dr.a. Rita Bredarioli - que me ensinou o olhar e ser olhado pelas imagens e ao querido Prof. Fábio Wosniak, que tensionou minhas verdades e me chamou à dissidência.

À todes educadoras/es que trabalham no chão da escola, com olhares atentos às subjetividades, mas são lindas borboletas também; com afeto à Prof.a. Mayara Pan, ao Prof. Júlio Bordignon, à Prof.a Kelly Cristina, à Prof.a. Mayara Bignani, à Prof.a. Nice Ribeiro e à coordenadora pedagógica Juciléia Bezerra.

À minha família: meu pai, Vagner, minha mãe, Maria Helena e principalmente à minha irmã, Joyce, por me acompanhar e apoiar.

Ao meu querido psicólogo/terapeuta Talis Kylian Teixeira, que me orientou a olhar para dentro e para fora do casulo.

Ao GPIHMAE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação.

Às borboletas que vieram antes de mim, às que estão comigo e às que virão.

A gente nunca esteve só, mesmo quando achou que estava...

RESUMO

Esta pesquisa é resultante dos processos de investigação sobre memórias, imagens e narrativas dissidentes LGBTQIAPN+ na arte-educação, no contexto escolar através de propostas artístico- pedagógicas, considerando as subjetividades dos alunos. Parto da reflexão do meu corpo dissidente, homossexual e que já foi criança na escola pública, sobrevoando cartografias afetivas de histórias que vivenciei ainda como aluno e mais tarde como arte educador. Os processos de arte educação realizados nos espaços escolares tiveram como principal condutora a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, oportunizando outras perspectivas, principalmente, sobre como a contextualização pode ser reconfigurada através de discursos das corpos dissidentes.

Palavras-Chave: 1. Arte/educação. 2. Pessoas LGBTQIA - Narrativas pessoais. 3. Ambiente escolar. 4. Identidade de gênero. 5. Escolas públicas.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado de procesos de investigación sobre memorias, imágenes y narrativas LGBTQIAPN+ disidentes en la educación artística en el contexto escolar, a través de propuestas artístico-pedagógicas, considerando las subjetividades de los estudiantes. Empezo del reflejo de mi cuerpo disidente homossexual, que alguna vez fué niño en la escuela pública, sobrevolando cartografía afectiva de historias que viví en incluso como estudiante y luego como arte educador. Los procesos de educación artística llevados a cabo en los espacios escolares tuvieron la “Abordagem Triangular”, de Ana Mae Barbosa, permitiendo oportunidades para otros puntos de vista, principalmente, sobre cómo se puede reconfigurar la contextualización a través de los discursos de los cuerpos disidentes.

Palabras-clave: 1. Arte-Educación. 2. Personas LGBTQIA+ - Narrativas personales. 3. Ambiente escolar. 4. Identidad de género. 5. Escuelas Públicas.

ABSTRACT

This research is the result of investigations into memories, images, and dissident LGBTQIAPN+ narratives in art education within the school context through artistic-pedagogical proposals, considering the subjectivities of the students. I start from the reflection of my dissident, homosexual body, which was once a child in public school, flying over affective cartographies of stories I experienced both as a student and later as an art educator. The art education processes carried out in school spaces were mainly guided by Ana Mae Barbosa's Triangular Approach, offering other perspectives, especially on how contextualization can be reconfigured through the discourses of dissident bodies.

Keywords: 1. Art/Education. 2. LGBTQIA+ person-people - Personal narratives. 3. School environment. 4. Gender identity. 5. Public Schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

ou olhar para o ovo e para as lagartas

Página 09

NARRATIVA, MEMÓRIA E IMAGEM

ou o casulo

Página 20

NARRATIVAS DISSIDENTES

ou de asas molhadas, o voo ainda é um plano

Página 26

MENINES SEREIAS

ou asas e caudas, camadas de subjetividades

Página 34

AS BANDEIRAS

ou o pouso

Página 39

CORPAS / COLETIVO DE RUPTURAS, POTENCIALIDADES E AFIRMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

ou sobrevoar é uma estratégia de sobrevivência

Página 52

A REVOADA

ou VOA VIADO!

Página 61

REFERÊNCIAS

ou as más companhias de uma borboleta dissidente

Página 65

INTRODUÇÃO

ou olhar para o
ovo e para as lagartas

1. INTRODUÇÃO

Perverso, mal amado, menino malvado, cuidado! Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado! A placa de censura no meu rosto diz: não recomendado à sociedade. A tarja de censura no meu corpo diz: não recomendado à sociedade. (PRADO, Não Recomendado, Rio de Janeiro: Independente: 2014. Youtube 3min55.)



Figura 1 - Thiago Nascimento - 1986

Essa escrita sobre minha pesquisa não poderia começar de outra maneira que não fosse uma breve apresentação dessa bicha, que de alguma forma conseguiu transbordar para o meio acadêmico, para além do esquadramento da escola, ambientes ainda retrógrados; para falar da experiência da potência das imagens, das memórias, das narrativas, da arte-educação e dos estudantes dissidentes da educação pública. Desejo falar dos meus sobrevoos e mergulhos em territórios e subjetividades que são elementos vivos na minha experiência como arte educador.

O Thiago apresentado na figura 1 está protegido sob uma textura de asa de borboleta, um escudo que ao mesmo tempo que protege, cria uma camada que decupa as imagens para transbordar sentidos. Essas escamas sobrepostas o protegem depois de adulto, mas durante a minha infância, não

me preservaram de todas as violências praticadas contra as dissidências de sexualidade. Fui vítima de agressões verbais e físicas, muitas vezes deixando de ir à escola ou inventando desculpas para trocar de unidade escolar. Minha irmã me protegia dos garotes¹ (principalmente os meninos) que me evitavam nos círculos de amizades, mas me violentavam e expunham minha fragilidade (era no que eu acreditava) causando a sensação de que ali não era o meu lugar. Na verdade eu gostaria de ouvir e sentir, palavras e ações de acolhimento e afeto; como naquele reality show da drag queen estadunidense: Ru Paul Drag's Race; no qual os participantes olham para suas fotos de criança e dizem palavras de incentivo. Queria dizer muitas coisas para o meu "eu criança viada". Ah...o que eu diria? Talvez, depois de me permitir pousar sobre as propostas e depois mergulhar nas narrativas e imagens criadas a partir de memórias e arranjos das leituras, talvez eu consiga dizer algo para mim.

Ao mirar a trajetória das relações entre memórias, imagens e narrativas, de uma perspectiva do pesquisador, percebi que era possível, através da experiência que envolve, principalmente, os afetos e afetações dessa tríade que se tornou elemento fundamental para essa camada de asas, que impulsionam o voo e também asseguram o pouso, gerando um movimento sensorial, favorecendo o contato com as subjetividades que dialogam com o eu-educador-pesquisador. Durante a investigação que culminou nessa escrita, as memórias e imagens conectadas, que compõem minhas narrativas, atravessam a criança viada até chegar no educador viado. O mapa de voos dessa borboleta, inicia o desenho de uma trajetória afetada pelas dissidências, na Escola Estadual Barão de Ramalho, situada no bairro da Penha, município de São Paulo, onde cursei o ensino fundamental I e II. Depois bati asas para o bairro do Tatuapé, também na capital paulista, na Escola Estadual Professor Ascendino Reis. Já como educador, após algumas experiências e revoadas, chego à Escola Estadual Milton Martins Poitena Poitena, no município de Itanhaém, litoral sul de São Paulo, lecionando para o ensino fundamental II. Permaneço desenhando trajetos pelo litoral, aterrissando nas escolas

¹ Algumas discordâncias de gênero formal da língua portuguesa foram colocadas propositalmente neste trabalho, com a finalidade de desconstruir a linguagem androcêntrica e ressignificar substantivos e adjetivos para o gênero feminino e/ou não binário.

estaduais: Adelaide Patrocínio dos Santos, Júlio Pardo Couto e Reynaldo Kuntz Busch, todas na cidade de Praia Grande. Após passar uma temporada bastante interessante no litoral sul paulista, os ventos me levam para a cidade de São Paulo, novamente. Agora os arranjos entre as borboletas acontecem na rede municipal de ensino. Entre sobrevoos e pousos, as EMEFs Padre Antônio Vieira e Francisco da Silveira Bueno, situadas na zona leste, depois as EMEFs Ministro Calógeras e Elza Maia Costa Freire, ambas na zona sul, passando pela EMEFM Professor Derville Allegretti, na zona oeste e finalmente na EMEF Celso Leite Ribeiro Filho, no centro da cidade. A cartografia ilustrada pelo aplicativo My Maps, não poderia acomodar todas as experiências de memórias, imagens e narrativas das corpas dissidentes com as quais eu pude, junte, arranjar possibilidades através das subjetividades. Esta dissertação é uma tentativa de conectar as vivências, criar narrativas e imagens de sobrevivências e refletir sobre como a arte-educação pode tensionar, acolher, e potencializar as subjetividades das corpas dissidentes, afetando e deixando-se afetar através das novas realidades que surgem quando somos afetados.

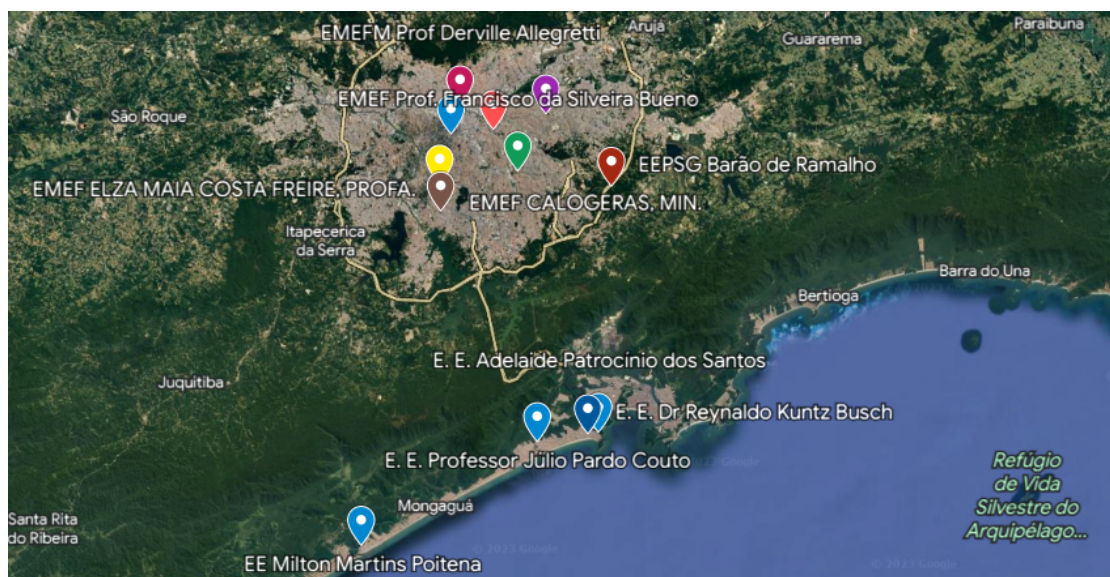


Figura 2 -Mapa criado no My Space - Um sobrevoos pelas escolas onde estudei e trabalhei

A experiência de ser um educador viado na escola pública, pode ser (para mim é) um caminho de afetação, que impulsiona a pesquisa sobre dissidência para um lugar suspenso; um sobrevoos pelo território imagético da exclusão e da busca pelo pertencimento, desenhando um mapa que não

possui fronteiras fixas, ele transborda a cartografia das limitações e possibilita o cruzamento das linhas, um entrelaçamento de subjetividades que se relacionam em uma sinapse de imagens e narrativas fluidas, criando sempre novas realidades para que invisibilidade dê lugar à existência.



Figura 3 - Imagens dos espaços escolares citados nesta pesquisa.

Ao pesquisar sobre arte-educação e dissidências de gênero e sexualidades, na escola pública, acredito em uma proposta que está diretamente relacionada aos atravessamentos que me afetaram durante minha vida de estudante, também de escola pública, e pretendo construir caminhos para possibilitar acolhimento às subjetividades das corpos, tentando compreender os impactos que as práticas pedagógicas compulsórias causam às pessoas LGBTQIAPN+². Enquanto cursava o ensino fundamental, tentava entender algumas palavras que ouvia des colegas na escola e que de alguma forma eu sentia a intencionalidade ofensiva, porém, era muito confuso interpretar o significado de cada expressão: bicha, viado, baitola, mulherzinha e outras formas de expressar que minha corpa era aversiva. Ao me nomearem como “bicha”, tentam me eliminar, ainda criança. Não somente os trejeitos afeminados precisavam de controle, mas também os papéis sexuais que eu

² Sigla utilizada pela comunidade dissidente de gênero e sexualidades: L-Lésbicas, G-Gays, B-Bissexuais, T-Transsexuais e Travestis, Q-Queer, I-Intersexuais- A-Assexuais, P-Panssexuais, N- Não-Binárias e + todas as outras possibilidades de gênero e sexualidades.

viria a desempenhar (OLIVEIRA, 2020). No meu imaginário, começo a desenvolver um repertório de imagens, construídas a partir da binariedade/heteronormatividade/cisgeneridade compulsórias e não existia nenhuma outra referência imagética que pudesse deslocar essa realidade produzida pela aniquilação da minha subjetividade.

Além da tentativa de destruir as subjetividades determinando as imagens que são importantes na constituição do imaginário sobre gênero e sexualidades, existe também um método que pretende direcionar a performatividade da binariedade - masculino e feminino, privando a criança de utilizar toda a sua energia de resistência e da potência de usar livre e coletivamente seu corpo. Uma falsa sensação de que protegem a infância, mas acabam por gerar terror, opressão e morte (PRECIADO, 2021). “Sente-se como uma menina!”. “Fale como homem!”. “Homem não chora!”. Essas frases são comandos que ouvimos durante a infância e a adolescência, na tentativa de criar uma performatividade do que é masculino e feminino. Na escola, a fila de meninos e de meninas, os banheiros separados pelo gênero determinado pelo órgão genital, as cores utilizadas para “objetos de meninos e de meninas” e os brinquedos e fantasias, são definidos por uma lógica binária e reguladora que colaboram para a construção de imagens normativas e idealizadas sobre gênero e sexualidades.

Para BUTLER (2021):

Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca do seu gênero; e emerge então a questão: Em que medida pode o corpo vir a existir na(s) marca(s) do gênero e por meios delas? Como conceber novamente o corpo, não mais como um meio ou instrumento passivo à espera da capacidade vivificadora de uma vontade caracteristicamente imaterial?

Ao desviar-se desse processo de produção de gênero, as corpos desenham suas subjetividades transbordando as margens que limitam suas existências em um “CISstema”³ normativo e controlador, desestabilizando essas normas e gerando conflitos que trazem dúvidas, dores e medos. Refletir sobre

³ Neologismo que a comunidade LGBTQIAPN+ utiliza para tratar do sistema cisgênero / binário compulsório.

essa existência fora da norma, na escola, pode tensionar questões pedagógicas para acolher a diversidade? Como a arte-educação pode colaborar para o acolhimento e potencialidade das subjetividades LGBTQIAPN+?

O heteroterrorismo⁴ de Berenice Bento (2011) reflete exatamente sobre as tecnologias discursivas propostas desde o nascimento da criança e que são repetidas na escola, como um projeto, uma engenharia de produção de corpos que encontrará na escola um terreno fértil de disseminação. A inteligibilidade masculino/feminino/heterossexual acaba por decidir as relações dos estudantes na escola, definindo quais corpos serão excluídas e determinadas como abjetas, afinal a escola reproduz o pensamento hegemônico e introduz o desejo de exclusão. Essa única possibilidade que nos é apresentada desde que nascemos, uma concepção identitária que parte do controle produtor, aquele que produz masculinidades e feminilidades, acaba por se tornar a única verdade, uma realidade que se reitera por uma estética que regula, que apresenta regras a serem seguidas e que é interiorizada, instituindo uma legitimidade para as imagens - homem e mulher.

Para elucidar a construção desse pensamento heteroterrorista, proponho um caminho que dialoga com um pouco do percurso do movimento LGBTQIAPN+, enviesando o olhar, também para o Brasil. A intenção é também, afetar e ser afetado por narrativas que provoquem e debatam os atravessamentos que o imaginário coletivo experimenta, para discutir possibilidades de transbordamento dessas narrativas através das imagens e de propostas artístico pedagógicas. Tentar olhar para como fabricamos imagens que contribuíram para que as corpos LGBTQIAPN+ fossem objetos de uma biopolítica que já exercia o poder através de estruturas de controle.

⁴ Termo cunhado por Berenice Bento (2011) - conjunto de opressões estruturais que visam retroalimentar violências verbais e físicas contra as dissidências de gênero e sexualidades, com um exercício contínuo da anulação, silenciamento e apagamento social de tais corpos.



Figura 4 - Tibira do Maranhão - Fonte: WikiCommons / BBC News Brasil

O indígena Tupinambá, na figura 4, conhecido como Tibira do Maranhão⁵, foi executado em 1614, por um tiro de canhão, perante parentes indígenas, para servir como exemplo. No livro “*Viagem ao Norte do Brasil, feita de 1613 a 1614*”, o missionário francês Yves D’Evreux, narra essa execução, relatando entre outras afirmações homofóbicas, que Tibira: era sodomita⁶ e “tinha voz de mulher”. Esse relato feito por D’Evreux, pode ser considerado primeira morte por homofobia, documentada, registrada no Brasil. Então me pergunto: Quantas outras corpos não serviram de exemplo, com suas vidas, para que o heteroterrorismo trazido com os colonizadores, fosse instituído como regra? Uma construção de realidade na qual a possibilidade de ser diferente só pode levar à morte. Essas tentativas de controle sobre as corpos LGBTQIAPN+, perpassam instituições religiosas, através dos discursos de pureza e de julgamento, que a(s) igreja(s) pratica(m) até hoje, mas a ciência, que talvez fosse o contraponto do pensamento arcaico, que desprestigia o que

⁵ Tibira, termo tupi utilizado para designar aqueles que não se encaixavam nos padrões ocidentais de sexualidade.

⁶ A igreja denominava a homossexualidade como crime de sodomia.

não é empírico, também tem sua participação no projeto de controle das corpos. Já na década de 1980, o estudioso Thomas Gregor (1977), relata que em sua pesquisa junto ao povo Mehináku, do Alto Xingu, que os papéis sexuais eram encarados como uma construção de grupo, sendo eles, mutáveis. Ninguém interferia em relações homoafetivas entre meninas ou entre meninos. Um dos mitos de origem mais importantes da tribo Mehináku, conta que a “casa dos homens” era habitada só por mulheres, que tocavam a flauta sagrada⁷ lá dentro, as crianças eram responsabilidade dos homens, e mamavam em seus peitos, passavam a maior parte do tempo na casa enquanto as mulheres caçavam, plantavam e pescavam. É perceptível que as diferenças entre os sexos eram “parcialmente produto da escolha de intenções dos indivíduos”. Nosso imaginário foi construído na escola, nas propostas pedagógicas que falavam/falam sobre a cultura indígena, está repleto de imagens e narrativas que determinam tarefas separadas por uma construção misógina de atividades que cabiam somente para os homens, como: pescar e caçar - onde a força seria necessária, mas o cuidar as crianças e fazer cerâmica - tarefa que exige sensibilidade, delicadeza e habilidade. Não é incomum ler textos em livros didáticos, acompanhados de ilustrações, que corroboram com a ideia de que a cultura dos povos indígenas é dimensionada na binariedade homem-mulher, sendo reproduzida nas corpos das crianças, em customizações e encenações - meninos usam cocar e arco e flecha, meninas usam adornos e fazem cerâmica ou cuidam dos filhos. Um processo pedagógico que se posiciona claramente como heteroterrorista, mas que poderia olhar para mitos como os do Mehináku, oportunizando outras perspectivas sobre as corpos e as relações sociais.

⁷ Para os povos do Alto Xingu, as flautas são instrumentos ritualísticos exclusivos dos homens. BASTOS, R. J. de M. Sobre as flautas sagradas xinguanas e a antropologização do mundo. Revista de Antropologia, [S. l.], v. 64, n. 2, p. e186653, 2021. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2021.186653. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/186653>. Acesso em: 25 ago. 2022.



Figura 5 - Na década de 1930, um grupo de psiquiatras e endocrinologistas brasileiros, faia “tratamentos hormonais” para tentar corrigir experimentalmente o desvio homossexual humano. (TREVISAN, 2018)

A cultura da anulação e aniquilamento das corpos dissidentes também é protagonizada pela ciência. A partir da década de 1990, há uma grande dedicação ao estudo da origem da homossexualidade, reascendendo a teoria da homossexualidade congênita (TREVISAN, 2018). A heterossexualidade é colocada como referencial da normalidade e desta maneira, o sujeito homossexual é a excessão, o desvio, o que deve ser estudado para explicar a “anormalidade”. A partir desse pressuposto de que a homossexualidade foge à regra da normalidade, os nazistas estigmatizaram essas corpos com o triângulo rosa, determinando a eliminação dos homossexuais para a boa saúde da sociedade. É dessa ciência que surgiram teorias sobre o HIV ser transmitido apenas por homens que se relacionavam sexualmente com outros homens, criando a expressão: “peste guei” e que reverbera discursos homofóbicos, relacionando a orientação sexual e homoafetividade à patologias específicas transmitidas pela relação sexual. Se existe então uma “vocalção genética” para a atração sexual pelo mesmo gênero, porque então não há estudos sobre as origens cromossômicas da heterossexualidade? Se é possível identificar os genes da homossexualidade, então também é exequível saber se o feto terá ou

não DNA homossexual e a criança já nasceria com o estigma de desviado. Aponto essa reflexão sobre as tratativas da ciência com as corpos LGBTQIAPN+, para elucidar durante a pesquisa, sobre as disputas de narrativas, que quando repetidas pelas instituições, essas hegemônicas, normalizam um discurso de naturalidade da sexualidade da diferença, do macho e fêmea, desse binarismo legitimado pela produção de verdades. O saber médico é uma dessas poderosas instituições que suprimem a categoria humanidade em duas possibilidades: ou você tem pênis, ou você tem vagina, ou você é homem, ou você é mulher; deslocando a constituição de identidade, da corpa, para as genealogias dos discursos. A emergência do conflito identitário é direcionada ao indivíduo e então, fabrica-se a ideia de doença e o próximo passo seria a busca de uma cura (BENTO, 2011).

Sobrevoar o território escolar e pousar nesses discursos normativos impostos, traz provocações que impulsionam a minha prática na arte-educação para uma composição feita de maneira coletiva, com vôos que se relacionam construindo novas performances, novas revoadas pelos territórios da escola e para além deles. Menines borboletas, criando novas cartografias com o bater de suas asas. Para isso coloco minha corpa à metamorfose, criar asas e investigar a intersecção: imagem-memória-pesquisa, com arranjos construídos por vivências do pesquisador, artista e educador, junto a outres menines borboletas.

NARRATIVA MEMÓRIA E IMAGEM

ou o casulo

NARRATIVA, MEMÓRIA E IMAGEM

A escola é lugar de afetação, de transbordamento e de ação. Diante da realidade de um *país que mais mata pessoas LGBTQIAPN+⁸*, no mundo, as narrativas que atravessam as corpos na escola pública, estão sempre envoltas de violência. É como se não fosse possível desvincular a imagem des LGBTQIAPN+ das fendas abertas pelas performances trágicas da sociedade, nessas corpos. Porém, esses rasgos são também, espaços abertos para novas conexões e transbordamentos, possibilitam mediações importantes sobre experiências. Es alunes, e não só elus, mas todas as corpos dissidentes que ocupam a escola, são afetades por esse terrorismo e discutir sobre as subjetividades relacionadas a essas afetações, na escola, possibilitou desdobramentos que considero importantes para que ações pedagógicas e artísticas aconteçam na vibração das querências expostas durante o processo.

Para prosseguir e dar sentido aos caminhos dessa escrita, penso ser importante fazer uma divagação sobre a imagem da borboleta na minha memória de criança viada e aluno da escola pública.

Quando criança, ao andar de bicicleta pelas ruas do bairro da Penha, Zona Leste da capital paulista, uma borboleta pousou no guidom e para afastá-la eu, com um tom aparentemente delicado gritei: “Sai borboleta!”. Os meninos da rua que presenciaram essa performance riram muito e a partir daquele momento utilizariam a palavra “borboleta” para me constranger, pronunciando-a com tons de vozes que entendíamos (eles e eu) ser feminino, quando eu passava por eles, na rua, na calçada e é claro, na escola. Essa associação da imagem com a experiência negativa me acompanhou até eu resignificar o sentido dela.

Após ume alune do ensino fundamental I dizer a seguinte frase: “Queria ser uma borboleta!” e iniciar sua performance pessoal dessa borboleta, inicio um processo, provocado pela imagem que essa borboleta tem no imaginário de alune.

⁸ Dados retirados do dossiê produzido pelo Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI - parceria entre várias associações e ONGs LGBTQIAPN+, do Brasil.

Durante esse pequeno espasmo do bater de asas, outres alunes iniciam uma revoada na sala de aula, com dezenas de borboletas, cada uma com seu movimento de asas e seguindo seu vôo. As performances desse vôo se arranjam entre elas e se recriam a cada imagem visitada pelos olhos atentos, que visualizam es outres e se modificam para poder existir de outra maneira, da forma como desejam e inspirades pelo bater das asas de quem está junto, conectade e livre. Um processo contínuo e sem fim. Cada pouso é um suspirar para um novo sobrevoar pelas subjetividades. É nesse movimento de revoada e de pousos que investigo as imagens, as narrativas e as dissidências, os possíveis arranjos entre elas e as práticas artístico pedagógicas na escola pública.

Para iniciar essa reflexão sobre as narrativas que ecoam nossas memórias, histórias e imaginário, seguirão algumas imagens que foram utilizadas para o desenho desta pesquisa e nas aulas que envolviam leitura das imagens.



Figura 6 - Gravura de Theodore de Bry para o livro *Viagem à Terra Brasil*, de Jéan de Léry, publicado por volta de 1578. No imaginário europeu do século XVI, o demônio pune es nativos brasileiros por seu paganismo e pela prática de sodomia, sugerida nas posições de castigo. (TREVISAN, 2018)

Na figura 6, é interessante perceber como a imagem do demônio e do castigo, está atrelada à corpos nus, e que no livro de Jéan de Léry, essas imagens de humanos punidos, são identificadas como de nativos brasileiros pagãos e sodomitas. OLIVEIRA (2020) fala sobre essa demonização como estratégia que se faz presente em sua vida (e na de muitos estudantes) através

de xingamentos como: “bicha do diabo” ou é o capeta encarnado”. A autovigilância e o controle das ações, obriga alunes a performarem personagens, para garantirem a invisibilidade e a segurança através dela, pois se for percebida, certamente a violência seria reposta para a viadagem.

Outra imagem que foi companhia para as leituras e narrações sobre gênero e sexualidades na escola, foi a série de obras intitulada de Criança Viada, da artista cearense, Bia Leite, exposta no Queermuseu, no Santander Cultural, em 2017. A artista foi acusada por diversas personalidades políticas de pedofilia. Curiosamente, no mesmo ano em que a extrema direita e o grupo de ativistas conservadores do MBL - Movimento Brasil Livre, ganhavam força com discursos de ódio contra a comunidade LGBTQIAPN+.



Figura 7 - LEITE, Bia. Criança Viada. 2013. Acrílica sobre tela, 100x100cm.

Observando a figura 7, temos três telas, nas quais a artista retrata crianças e descreve características do universo imagético e cultural LGBTQIAPN+. As pinturas são releituras de fotografias, publicadas na plataforma digital **tumblr**, pelo jornalista e ativista Iran Giust, criador da CASA 1⁹, que em 2013, resolveu juntar fotos de amigos, hoje adultos, que relatavam terem sido “crianças viadas”. Bia Leite se interessou pelas imagens e criou sua série a partir das fotos que estavam na plataforma. As obras dessa série tensionam as memórias sobre gênero e sexualidades, principalmente para questionar a heteronormatividade e a cisgeneridade. E se a criança pudesse se auto intitular, “viada”? Seria um problema para quem sempre quis controlar as corpos e agora não tem mais como fazê-lo?

⁹ Casa 1 é um projeto de sociedade civil que tem como propósito a acolhida de jovens entre 18 e 25 anos que foram expulsos de casa pela família por suas orientações afetivas sexuais e identidade de gênero.

Deambulando pela escola não é difícil ouvir as narrativas violentas que se agarram às corpos de todes que desejam performar para além da cisheteronormatividade. A representatividade das obras de Bia Leite é como um suspiro, uma sensação de poder se ver e não ser tomado pelas memórias de violência sofridas na infância. É uma possibilidade de narrar sua história com um tom de alegria, de uma euforia pueril que remete ao orgulho de ser quem se é, e não ao medo. Se reconhecer uma *criança viada* é um caminho para sentir que a escola é lugar a ser ocupado pela diversidade, por todas as narrativas, que por sua vez devem prover o de acolhimento, transgredindo que remetem à dor e à vergonha. Se reconhecer uma *criança viada* é um suspiro, um momento de suspensão das memórias e as imagens podem projetar essa suspensão.

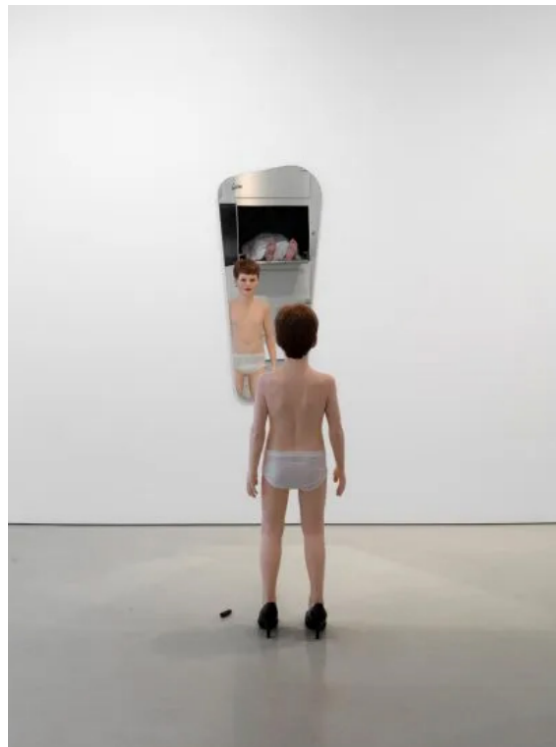


Figura 8 - The Experiment, 2012, Resina de poliéster, fibra de vidro, tinta acrílica, olhos de vidro, cabelo humano, madeira, laca, espelho, peças de metal, couro. Foto: Steven Probert. Fonte: <https://filthydreams.org/2022/09/01/failure-may-be-your-style-undetectable-queer-time-in-elmgreendragsets-changing-subjects/>

O que é preciso defender é o direito de todo corpo, independente de sua idade, de órgãos sexuais ou genitais, de seus fluidos reprodutivos e de seus órgãos gestacionais - à autodeterminação de gênero e sexual. O direito de todo corpo de não ser educado para transformar-se exclusivamente em força de trabalho ou força de reprodução. É preciso defender o direito das crianças, de todas as crianças, de serem

consideradas como subjetividades políticas, irredutíveis a uma identidade de gênero, sexo ou raça. (PRECIADO, 2020)

A imagem (figura 8) com todos os elementos que a compõe, tensiona as perspectivas sobre gênero e sexualidade, quando se pensa nas corpos de crianças. Essa fotografia faz uma provocação relacionada à ideia sobre a “seleção etária”, quando se pensa os direitos das corpos. Crianças não devem ser educadas para performarem um gênero ou para direcionarem suas escolhas a partir dos órgãos sexuais.

Quando fazemos a leitura dessa imagem na escola, o reflexo de uma câmara fria para cadáveres, por exemplo, levanta diversas narrativas sobre a morte da genitália, ou a morte da binariedade, ou a morte de uma criança que é vetada de performar e sentir que existem outras alternativas para além das que lhe coagiram a vivenciar. A câmara, um lugar onde se guarda o que não tem mais vida, o que retém uma memória física compelida, mas que não consegue transpor a subjetividade, pois a corpa ali trancada, só transporta consigo, informações que podem ser lidas por outres, sem a possibilidade da narrativa daquela corpa. Outro objeto que também chamou a atenção nesta imagem, é o batom, localizado no chão, à esquerda da criança. O reflexo da criança, mostra que possivelmente sua boca está pintada com o batom e isso faz com que as numerosas perguntas sobre gênero e sexualidade dela, aconteçam na tentativa de definir e não de expandir as probabilidades. Aqui também a memória pode ser ativada e algumas narrativas apareceram: “Eu já usei batom e não sou menina!” ou “Quando eu era criança, não usava sutiã. A gente quando é criança não tem disso.”. Essas ponderações foram possíveis porque houve os arranjos dos discursos, e o estímulo da memória, trouxe a vontade de trocar sobre experiências de subjetividades que discutem as questões de gênero e sexualidade. E é a partir dessas afetações que eu começo a divagar pelo assunto, sem muita pretensão, mas com muita liberdade. Foram estas narrativas de curiosidade que materializaram a minha existência na aula de arte. Justamente nessa troca de ideias sobre o que este professor acredita, pratica e também teme é que criamos um afeto, uma liberdade para conectarmos nossas falas e sensações.

NARRATIVAS DISSIDENTES

ou
de asas molhadas, o voo
ainda é um plano

NARRATIVAS DISSIDENTES

Quem defende os direitos da criança diferente? Quem defende os direitos do menino que gosta de vestir rosa? E da menina que sonha em se casar com a melhor amiga? Quem defende os direitos da criança homossexual, da criança transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança de mudar de gênero caso deseje? O direito da criança à livre autodeterminação sexual e de gênero? Quem defende o direito da criança de crescer num mundo sem violência de gênero e sexual? (PRECIADO, 2021)

Ainda que a BNCC tenha sido homologada sem a menção direta sobre "gênero" e "orientação sexual", a compreensão de diversidade está presente nas competências: 7, *que fala sobre a argumentação com fatos para tratar de respeito e promoção dos direitos humanos, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. A Competência 8 pondera sobre o cuidado com a saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo as suas emoções e a dos outros. Quanto a Competência 9, o exercício da empatia, do diálogo e da resolução de conflitos, promovendo o respeito a outros e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da identidade de indivíduos e grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza*, também nos elucida sobre as questões de gênero e sexualidades (BRASIL, 2018, p.9-10). A problematização está em nomear a quem se dirige essas competências. Utilizar as palavras "gênero" e "sexualidades", pode causar um problema que compreendemos estar diretamente ligado às tentativas de controle das corpos LGBTQIAPN+.

Um dos primeiros trabalhos que realizamos na escola, fundamentados na Abordagem Triangular¹⁰, foi a partir da obra O Nascimento de Vênus, de Sandro Botticelli. As turmas do 8º ano, na EMEF Ministro Calógeras - Jardim Aeroporto - SP e EMEF Elza Maia Costa Freire - Cidade Ademar - SP., observavam a imagem e falavam sobre as sensações.

¹⁰ BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem triangular no ensino das artes**. São Paulo: Cortez, 2010. Neste contexto a Abordagem Triangular acontece considerando uma perspectiva de releitura através dos processos de narrativas e leituras pessoais, que recriam as obras e imagens apresentadas quando arranjadas junto às contextualizações históricas, estéticas e éticas, já existentes.

Na EMEF Ministro Calógeras – Memórias de uma crisálida

Dentre várias narrativas, a que mais aparecia era a do reconhecimento de uma mulher ao centro da imagem. Algumas crianças apontavam que poderiam ser dois homens se abraçando, à esquerda da imagem. O processo durou algumas aulas, e os discursos traziam reflexões sobre: a existência de seios em mulheres trans, se a pessoa no centro da imagem poderia ser um homem, o gênero de quem pintou a obra e se a figura humana era de verdade ou criação do artista.

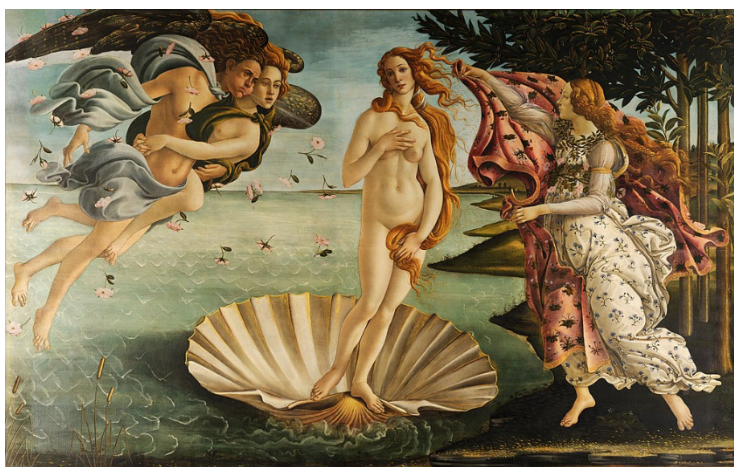


Figura 9 - Sandro Botticelli. O Nascimento de Vênus. Pintura Têmpera sobre tela. 172.5cm X 278.5cm. Obra localizada na Galleria degli Uffizi, Florença. (imagem retirada de: O Nascimento de Vênus – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org))

É nesta cultura híbrida que se pode realizar um trabalho de mediação cultural na esfera do estético. Repensar o alcance e o significado da atividade artística e o campo epistemológico e relacional da estética implica em considerar o que é necessário, para que a experiência estética seja, ao mesmo tempo, um fator de emoção, sentimento e num nível mais complexo, reflexão, tanto sobre a arte, como sobre a vida. (MEIRA, 2014)

Na aula seguinte eu relembro as leituras, mostro novamente as imagens e peço agora que desenhem uma mulher. A mulher na leitura pessoal do mundo. Deixei somente a concha como símbolo do nascimento, mas também não era indispensável que ela estivesse ali. Realizamos algumas releituras dos desenhos que foram realizados a partir da leitura da obra: O Nascimento de Vênus, com o objetivo de perceber as subjetividades que cada releitura apresentava. Em alguns desenhos as narrativas dos alunos era sobre suas questões relacionadas ao gênero e sexualidades e não necessariamente essa

descrição se tornava objeto principal das reflexões, mas permitia que es alunes transcendessem o senso comum, acolhendo as imagens e narrativas que eram partilhadas

Figura 10 - Desenho de alune do 8º ano - EMEF Min. Calógeras.



Figura 11 - Desenho de alune do 8º ano - EMEF Ministro Calógeras



Figura 12 - Desenho de alune do 8º ano - EMEF Min. Calógeras



Quando penso as imagens e narrativas como fios condutores nesta pesquisa, faço uma escolha não linear, que entendo me conduzir a um lugar sempre subjetivo, porém, me interessa mais falar das subjetividades, dos percursos e de como a arte-educação pode ser um caminho para confrontar o “CISstema” educacional do “medo” e da heteronormatividade compulsória, que impacta es alunes e mantém a função reguladora, da escola.

Para PILLAR (2014):

Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. Quando interpretamos, por meio da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto do nosso cotidiano, feito pelo homem, estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma obra de arte, uma imagem produzida por um artista, é releitura? Depende dos nossos propósitos. Se a ideia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido, penso que sim.

Ao considerar utilizar as imagens provocadoras sobre a dissidência de gênero e sexualidade como condutoras dessa travessia, estabeleci que transbordaria as possibilidades a partir de diversas leituras e releituras com es alunes, na intenção de criar novos caminhos e as narrativas que emergissem desse roteiro poderiam criar uma outra dimensão para as imagens e assim propõe um método que se reinaugura a cada releitura. Este procedimento foi norteador para que eu compreendesse os deslocamentos do processo, conforme as narrativas apareciam, es alunes faziam suas releituras, desenhavam e falavam sobre suas sensações quando viam a imagem. Aí que a cartografia da pesquisa se transforma em um rizoma (Deleuze e Guatarri, 1980), diversas narrações e imagens em sinapse que produzem novas percepções em um movimento contínuo.

Ainda que eu propusesse um exercício para tensionar as imagens, captar narrativas e sobrevoar as perspectivas de novas iconografias que discutissem gênero e sexualidade, havia uma fricção entre a intencionalidade da pesquisa e a fluência dos repertórios. Algumas vezes a sensação era a de que a curadoria das imagens, quando realizada por mim, mesmo que

ingenuamente despretensiosa, colocava o pensamento dissidente em segundo plano, estabelecia uma dependência da minha concepção e produzia um efeito professoral, academicista e muito regrado, na leitura e releitura das imagens propostas.

Em muitas das falas dos alunos, o imaginário era algo que potencializava as discussões, traziam em sua maioria, uma perspectiva pessoal e que levantavam questionamentos potentes, pois movimentava a sala de aula para um lugar da dúvida sobre o que era real ou não era em uma imagem. Que informações devemos ou não devemos ter para poder ler uma imagem? Muitas das informações dos alunos vinham em um tom de dúvida e talvez, da necessidade de entender se existia certo ou errado. Mais uma vez era uma conversa entre imagem, histórias e imaginação.

As leituras sobre a obra: O Nascimento de Vênus, evidenciaram algumas falas que indicavam um certo senso comum sobre a imagem, um imaginário permeado e induzido pela binariedade, pela farsa das forças impostas a todos nós e que afundam nosso imaginário com uma percepção superficial da sensação de que as imagens devem ser retinianas e se não forem, falarão sobre o errado, o desprezível, o estranho que não é bem vindo. Ainda que a metodologia se desenhasse neste movimento das imagens, sentia que as experiências precisavam dialogar ainda mais com as subjetividades e querências, com um repertório iconográfico que não pertencesse a uma hierarquia artística visual.

A escola é um espaço esquadrihado e demarcado por regras, muros e histórias que desafiam todas as corpos e seus imaginários. Acredito que os processos de arte-educação possam ativar as memórias e subjetividades dessas corpos, acolhendo e ressignificando o lugar-escola.

Ao transitar por algumas escolas, atuando como arte educador com diversos ciclos e idades, percebi que havia um imaginário presente em todos os espaços, que era narrado pelas crianças e adolescentes como uma mobilização de desejos das corpos que entendiam a estrutura opressora da instituição, ecoavam insatisfação com algumas imagens impostas sobre suas corpos dissidentes e protagonizavam narrativas de manifesto sobre essas sensações. Entre os discursos presentes nessas derivas pelas escolas, uma imagem era muito recorrente quando o assunto eram as corpos dissidentes: as

bandeiras de gênero e sexualidades. Havia um reconhecimento des LGBTQIAPN+ através das bandeiras: disposição das cores, seus significados para a comunidade e alguns símbolos que aparecem em determinadas imagens. No decorrer da minha experiência como educadore, percebo que esse reconhecimento aparece desde o ensino fundamental I até o ensino médio; com diferentes discursos, mas como uma forma de compreender que aquele ícone é uma demarcação de identidade e não só de identificação.

Enquanto fazia o trajeto da sala de aula do quarto ano do ensino fundamental para a sala de artes, uma aluna percebeu um botom na minha mochila e me fez a seguinte pergunta: “Você é LGBT?”. Minha resposta foi: “Sou o G des LGBTs!” Então ela iniciou uma narrativa que falava sobre respeito e de como ela entendia que o amor é o mais importante. Naquele momento eu percebi o quanto aquela narrativa era interessante, o que provocou uma aproximação e afeto através de uma iconografia universalizada, a imagem e as cores estabelecem uma comunicação e geram aberturas para as narrativas e subjetividades.

2.2 EMEF Professora Elza Maia Costa Freire

Esse procedimento de questionamentos sobre a bandeira, as cores, sexualidade e gênero se repetia em todas as oportunidades nas escolas e começaram a aparecer em produções advindas das relações e arranjos das imagens e narrativas que geram novas realidades imagéticas, nas quais es alunes pintavam bandeiras em pequenos pedaços de papéis e colavam pela escola. Este procedimento ocorreu em 2021, na **EMEF Professora Elza Maia Costa Freire**, localizada no bairro Cidade Ademar, zona Sul da cidade de São Paulo, em uma oportunidade na qual uma turma do sexto ano do ensino fundamental iniciou uma movimentação mais elaborada sobre as pautas de gênero e sexualidades. Isto acontecia porque um dos colegas havia relatado que era um menino trans e várias alunes da escola perceberam a necessidade de acolher o colega. A confecção de mini bandeiras de gênero e sexualidades aconteceu de forma orgânica, com uma motivação coletiva de ocupar a escola. Uma maneira talvez de marcar nas paredes e objetos do prédio com as subjetividades que atravessam cada signo e símbolo daquelas bandeiras. Essa

marcação não era apenas percebida pela imagem, mas pela ação de ocupação delas e o que ela provocava em uma escola de ensino fundamental. Nessa escola, por exemplo, a ocupação das bandeiras foi interrompida por uma funcionária que arrancou os desenhos das paredes e objetos, alegando destruição do patrimônio. Essa ação revela muito sobre como as escolas lidam com ações artísticas que são espasmos das corpos dos alunos, que desejam seus espaços, a liberdade de existirem, a partir da elaboração de imagens. Não é raro que produções que evoquem a ruptura das imagens controladoras, que emancipem as corpos e provoquem a discussão sobre as dissidências. Afinal, a submissão das corpos LGBTQIAPN+ é uma regra e o conhecimento previamente definido e legitimado a ser ensinado pela escola e aprendido pelos estudantes reafirmaria, nessa perspectiva, a submissão das corpos às normatividades a partir das políticas do corpo e da sexualidade cientificamente reconhecidas pelo Estado (COSTA, 2021).

Se as corpos pulsam subjetividades, são essas mesmas corpos que poderão subverter os questionamentos e controles. A memória afetiva, as narrativas pessoais e o desejo de transbordar a normalidade, podem tomar forma através das imagens e as imagens também tomam forma nas corpos das crianças. A performatividade de gênero e a disputa dos discursos acabam por contribuir para as práticas que tensionam essas questões, proporcionam movimentos para a fuga da normatização e criam espaços para que haja o vôo, nesta próxima prática, eu diria: espaço para o nadar, o flutuar, deixar-se levar pelas correntezas das subjetividades.

MENINES SEREIAS

ou
asas e caudas, camadas de
subjetividades

MENINES SEREIAS

A Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, organiza semestralmente, uma semana dedicada à leitura. Nesta semana as alunas são contempladas com livros e para a entrega dos mesmos, as escolas organizam um evento de sensibilização. Muitas vezes esse evento é uma simples leitura compartilhada, como aconteceu na **EMEF Professora Elza Maia Costa Freire**. A pedido da coordenação, escolhi um livro para realizar uma leitura e como a sala de leitura não tinha nenhum livro que me inspirasse, decidi embarcar nas questões que movimentavam a escola e selecionar uma leitura que dialogasse com esse movimento. Foi neste período que uma aluna olhou para uma tatuagem que eu tenho no braço direito e perguntou: “Isso é um tritão ou uma sereia?”. Eu prontamente respondi: “É um sereio”. Ela riu e me disse que nunca tinha ouvido falar em “sereio”. Lembrei então que eu tinha dois livros que narravam o universo das sereias, e como não acredito em coincidências na minha prática como arte educador, levei os dois livros para a semana da leitura. Um livro chama-se: *Julian é Uma Sereia* - de Jessica Love, tradução de Bruna Beber, que conta a história de um garoto que “deseja ser uma sereia” e o outro tem como título: *Maremoto* - de Flavia Reis e Elisa Carareto, que trata da complexidade de escolher ser quem é a partir do que se vive.

Tenho refletido sobre as sugestões de propostas que pautem as dissidências de gênero e sexualidade. O que vivenciei como educador foram palestras exaustivas, repletas de conceitos e imagens que estavam mais para

ilustrar ideias, do que para potencializar o imaginário e as subjetividades. na educação, principalmente na arte-educação, onde as imagens geram sinapses que reinventam a imagética concluída na primeira impressão - narrativa.

OLIVEIRA (2011) reflete que:

No âmbito da recepção artística, a zona privilegiada do visual em nossa cultura ocidental foi perdendo paulatinamente a sua exclusividade. Para dar conta das obras atuais, exige-se do olhar uma articulação de alianças. Entra-se na obra pelos olhos. Como as criações artísticas, muitas vezes, são penetráveis, acaricia-se a sua matéria com as mãos, com o corpo inteiro que a toca, ou a abraça, ou dela quer fugir em repulsão. asco, pavor. Junto ao tateá-la, sente-se os aromas ou os cheiros diversos que exala.

Como tatear a ilustração e as narrativas de livros? Como acariciar-se a sua matéria?

Após a leitura, realizamos um bate papo entre es alunes do sexto ano do ensino fundamental. Fiz uma proposta: utilizar os pincéis e a tinta guache para, assim como Julián, nos tornarmos sereias. Também como no livro Maremoto, nos deliciarmos com a oportunidade de não ter que escolher um lado, um gênero ou uma sexualidade. Afinal, enquanto está na água, a sereia não tem órgão sexual. O que define a sexualidade da sereia, são características que a sociedade nos obriga a acatar.



Figura 13 - Proposta artístico pedagógica - Menines Sereias - Foto: Thiago Nascimento.

A experiência de criar escamas para se tornar ume menino sereia, foi acontecendo aos poucos. No início tivemos a reação de negativa pela maior parte dos meninos que participavam da Semana da Leitura. O processo de compreensão da dimensão libertária que a pintura corporal poderia proporcionar aconteceu aos poucos, na observação de como as corpos que ali estavam, sorriam, trocavam cores de tintas e até mesmo completavam suas escamas com materiais que tinham em seus estojos. A correnteza fez emergir as subjetividades e muitas mãos e braços começaram a criar escamas, tornando aquela parte da escola um oceano diverso e afetuosos.



Figuras 14 - Proposta artístico pedagógica - Meninos Sereias
Foto: Thiago Nascimento.



Figuras 15 e 16 - Proposta artístico pedagógica - Menines Sereias -
Fotos: Thiago Nascimento.

Ao término desta vivência, conseguimos conversar um pouco sobre as sensações de pintar as mãos e braços, utilizar o corpo como suporte artístico e se imaginar uma sereia. Algumas crianças relataram que sentiram vergonha de pintar o corpo, mas que depois de ver as colegas se divertindo, sentiram vontade de fazer. Estas narrativas conduzem à uma reflexão sobre a potência que o fazer coletivo tem, e que a experiência também pode trazer sentimentos para além do que julgamos positivos, mas é a conexão entre as corpos, a experimentação do sensorial coletivo, que permite navegar sem receio, para a liberdade das performances. Neste caso, uma imagem tão presa à ideia da feminilidade, se desconstrói pela experiência de conexão comum da imagem com as corpos.

Perceber que o coletivo é um caminho, uma correnteza ou mesmo o soprar de um vento que leva as experiências artísticas nos territórios da escola, para os arranjos entre elas, gerando novas maneiras de nadar, provocou uma perspectiva diferente na investigação. Agora atento os sentidos para as narrativas e imagens que esses arranjos geraram.

AS BANDEIRAS

OU O POUSO



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22



Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27

AS BANDEIRAS

A bandeira do arco-íris foi de fato uma encomenda do político ativista, americano, Harvey Milk, em 1978, ao artista Gilbert Baker. Ele desejava um símbolo forte para apresentar no Dia da Liberdade Gay (CASSIMIRO, 2022). O triângulo rosa, antes utilizado pelo nazismo alemão para demarcar as corpos homossexuais nos campos de concentração, também foi um ícone que esteve na primeira bandeira LGBTQIAPN+, carregando as subjetividades de dor e sofrimento para um lugar da luta pelos direitos e liberdade das nossas corpos. E nesse sentido, tentando transbordar as marcas e o imaginário das bandeiras, entendi que havia uma sensibilidade poética nas relações des alunes com essa alegoria, muito além do que a demarcação de corpos, mas em um movimento de coletivo, de entendimento da diversidade e de pertencimento a um grupo de pessoas que se reconheciam e refletiam sobre o espaço escolar e es alunes LGBTQIAPN+.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (BUTLER, 2021, p. 43)

O sistema educacional traz consigo rigores litúrgicos referentes às bandeiras, carregados de conceitos estabilizadores de hierarquias e normas controladoras, que pesam em nossas corpos. Lembro-me de quando eu tinha que cantar o hino nacional na escola, enquanto hasteavam a bandeira nacional, o corpo ereto, a proibição do riso e da movimentação livre, ficar em fila separade pelo sexo biológico/gênero e todas essas memórias que estão no meu imaginário. Essa personificação da ideia da bandeira como um objeto de poder autoritário, ressoou nas reflexões sobre as relações des estudantes com as mesmas. Se a bandeira se torna para estudantes LGBTQIAPN+ um signo de identidade, ela também pode ser entendida como uma reguladora que determina normas de inteligibilidade social. Mas não seria mais

controlador eu determinar que o percurso com as bandeiras fosse atribuído a uma experiência idealizada do que propor outros olhares sobre a imagética desse objeto? Convocar práticas para compreender que a experiência vai provocar a travessia por novos caminhos relacionais. Cores, formas, texturas, movimentos e narrativas, ecoam uma diversidade de leituras e releituras das bandeiras e não necessariamente condicionam a uma regra para rotulação nos guarda-chuvas¹¹, mas podem construir subjetividades.

Quais conexões e atravessamentos podemos fazer a partir das bandeiras de gênero e sexualidades? O que elas acionam em nós? O que está esquecido nelas? Ela representa ou apenas rotula?

Quando as imagens que caminharão com os processos, nas propostas de leitura e releitura, são parte de uma curadoria pessoal, a construção das histórias e os arranjos imagéticos e narrativos criam um sistema orgânico de trocas e tensiona as experiências de uma maneira a estabelecer abordagens para criação e discussão que partam do repertório que se tem e que se recria nessa sinapse relacional. A primeira discussão é sobre a bandeira arco-íris, considerada generalista, gerando discussão sobre quais corpos estão em destaque e quais estão invisíveis.

Ainda que as corpos dissidentes existam nas frestas da história, denominadas de variadas formas, elas estão ali, de forma que “os sinais de sua existência vão sendo revelados e um lugar da história que lhes foi tirado, começa timidamente a ser construído” (OLIVEIRA, 2020).

O que as bandeiras apresentam visualmente e quais são os tensionamentos que causam para a discussão das corpos dissidentes? Apresento abaixo algumas análises que me foram importantes para a compreensão de algumas perspectivas sobre a representatividade das bandeiras de gênero e sexualidades.

Bandeira arco íris - 1978

A bandeira, figura 17, foi criada para o Dia da Liberdade Gay - São Francisco/EUA, e na primeira versão apresentava 8 cores: rosa (sexo),

¹¹ Termo utilizado para designar um grupo que compreende uma diversidade de gênero e sexualidades. Não-binária é um termo guarda-chuva de gênero, que compreende outras identidades como: gênero fluído, gênero, entre outras.

vermelho (vida), laranja (cura), amarelo (luz do sol), verde (natureza), turquesa (mágica/arte), anil (harmonia/serenidade) e violeta (espírito). As cores rosa e turquesa foram posteriormente retiradas, porque as fábricas não possuíam tecidos nessas cores (CASSIMIRO, 2022).

A Bandeira do Progresso, figura 18, foi criada pelo designer estadunidense, Daniel Quasar, para a representatividade trans e racial.

Bandeira do Orgulho Bissexual

Criada por Michael Page, contém também rosa e azul, apresentadas na figura 19, como as cores escolhidas na época e estão relacionadas com o feminino e masculino, a terceira cor, roxa, simboliza a atração pelos dois gêneros.

Bandeira do Orgulho Transgênero

Criada em 1999 por Mônica Helms, mulher trans estadunidense, a bandeira do orgulho transgênero, figura 20, tem as cores rosa e azul, que devido a ideia de binarismo, são entendidas como estereótipos de cores representativas do feminino e masculino, e a cor branca são as pessoas em transição.

Bandeira do Orgulho Lésbico

A bandeira com o lábris (machado de duas pontas, figura 21) foi criada em 1999, mas este desenho era utilizado desde a década de 1970, como símbolo do empoderamento feminino. O triângulo preto invertido, faz alusão à marcação realizada nos campos de concentração, nos quais as lésbicas e mulheres que se opuseram aos seus maridos, eram marcadas com esse triângulo. A cor roxa está ligada à poesia de Safo, ilustre poetisa da Ilha de Lesbos, que dedicou a maioria de suas poesias às mulheres. Em 2017 outra bandeira lésbica (figura 22) se popularizou nas redes sociais, ela apresenta 5 listras em tons de vermelho, rosa e laranja, cores que pautam a não conformidade de gênero e independência.

Bandeira do Orgulho Pan

Novamente, como vemos na figura 23, aparecem as cores rosa e azul, para destacar os gêneros masculino e feminino, na bandeira do orgulho pan. A cor amarela, que se destaca entre as cores mencioandas, caracteriza as pessoas não binárias, sem gênero e de gênero fluido. A pansexualidade é a atração direcionada independente do gênero.

Bandeira do Orgulho Assexual

A bandeira do orgulho assexual, figura 24, é formada pelas cores: preto - ausência de atração sexual, cinza - fala da “área cinzenta”¹² entre os universos sexual e assexual, o branco são os aliados e não assexuais e o roxo - conceito de comunidade.

Bandeira do orgulho Interssexual

Na figura 25, temos uma uma bandeira que retrata a lutas das pessoas intersexuais para conseguirem fazer escolhas sobre a própria corpa. O amarelo é a não binariedade e o círculo roxo mostra a completude da luta.

Bandeira do Orgulho Não Binário

Na bandeira apresentada na figura 26, o amarelo é a não binariedade, o branco tem a ver com quem se vê com mais de um gênero, o roxo compreende a fluidez de um gênero e o preto, as pessoas que não se identificam com nenhum gênero.

No entendimento de Meira (2014):

(...) duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis

¹² Área cinzenta - Escala da cor cinza. Inicia na cor branca - sexual, passa pelos tons de cinza - espectros sexuais definidos por estímulos diversos e a cor preta - assexual.

naquele momento. (Marly Ribeiro Meira, Apud PILLAR. 2014, pág. 106)

Ao rememorar minha infância, as imagens que me veem das bandeiras, são instrumentos de poder, de nenhuma sensação positiva e de medo. Trata-se de um objeto universal e, portanto, utilizado pelo mercado de diversas maneiras, influenciando o consumo de produtos que utilizam sua visualidade. Um conjunto de cores em determinada disposição, não pode condensar subjetividades, tampouco representar a diversidade, seria contraditório. Como havia relatado anteriormente, o trajeto que escolhi, a partir de imagens das quais eu havia realizado uma curadoria prévia, trouxe interpretações de um conhecimento previamente definido, legitimado por uma hierarquia professoral. Porém, mesmo em bandeiras que utilizam as mesmas cores, os significados destas para cada criadore e comunidade podem variar. Vai depender da leitura dessa mesma realidade, fundamentada por estruturas que estão associadas às corpos dissidentes, à concepção de sexualidade e gênero e sua identificação com os espectros relativos a cada bandeira.

Rayara (2020) nos afirma que a existência de corpos dissidentes na escola não é uma novidade, sempre estivemos lá, mas isso exigiu uma estratégia. Faço então alguns apontamentos de caminhos teórico-metodológicos, em uma dinâmica reflexiva sobre como tensionar essas narrativas e imagens que existem no imaginário e nas memórias das nossas corpos, das corpos na escola, das corpos que vivenciam uma pedagogia autoritária, compulsoriamente heterossexual e cisgênera. Uma proposta para discutir não só a imposição a partir de uma sistematização, mas com a intenção de nos posicionarmos de forma prática, confrontando e afrontando o “CIStema”. Nas ocasiões que as bandeiras aparecem como simbologia de uma narrativa de existência, das corpos na escola, algumas perguntas podem ser feitas para que o deslocamento do olhar induzido seja possível. Quais conexões e atravessamentos podemos fazer a partir das identificações com a simbologia da bandeira? É possível me sentir visível quando utilizo a imagem dessa bandeira? Posso considerar que identifico minha comunidade e sou acolhido por ela? Como atravesso e sou atravessado pela bandeira?

Agora convoco o que foi importante nas experiências anteriores com as imagens e considero uma travessia, fundamentando como ponto de partida as

imagens-bandeiras, trazidas nas narrativas dos alunes e realizando possíveis questionamentos. Neste jogo, optei por fazer a escolha de duas imagens, relacionadas agora com a provocação para possíveis olhares sobre a estética, ética e política das bandeiras de gênero e sexualidades, atribuindo o pensamento dissidente instaurado na obra da artista Jota Mombaça¹³, “A Gente Combinamos de Não Morrer”, 2019. Nesta obra a artista trabalha de forma colaborativa com Musa Michelle Mattiuzzi, Cíntia Guedes, Ana Giza, Adrielle Rezende, João Nin e Paulet Lindacelva, e forma parte de uma sequência de performances na Casa do Povo em São Paulo, inspirada em conto homônimo de Conceição Evaristo. (2017)



Figura 23 - Jota Mombaça. A Gente Combinamos de Não Morrer (BANDEIRA #1). Cadarço vermelho, fio de costura vermelho, madeira encontrada em Copenhague, vidro quebrado e tecido branco. 145x71cm. Imagem retirada de: [A Gente Combinamos De Não Morrer \(BANDEIRA #1\) / Us Agreed Not To Die \(FLAG #1\) – Kadist](#)

A obra, de J. Mombaça (figura 23), foi concebida através de uma performance que teve como objetivo confeccionar facas, com barbantes, galhos e vidro. O resultado material desta performance é uma bandeira que expõe as facas que foram criadas nesta ação artística. Seria ilógico tentar analisar a obra de Mombaça para poder definir uma estética ou poética e dessa forma “enquadrar” a produção dela. A artista tem como discurso, que sua pesquisa e prática artística, excedem as definições. Por isso me interessa

¹³ Artista, bicha.não binária, nascida em Natal/RN, suas obras derivam da poesia, da teoria crítica e da performance.

dialogar com esse discurso e tentar refletir acerca dos arranjos artístico pedagógicos entre as imagens das bandeiras de gênero e sexualidade e a obra: A Gente Combinamos de Não Morrer (BANDEIRA#1). A produção da artista está intimamente relacionada com as práticas artísticas dissidentes, o que considero de extrema importância, pelas questões estéticas, mas também pela importância de incluir nas ações pedagógicas do currículo de arte, artistas que discutem o controle das corpos e que propõem a falência dessa política pedagógica manipuladora da existência.



Figura 24 - Jota Mombaça. A Gente Combinamos de Não Morrer (BANDEIRA #1). Cadarço vermelho, fio de costura vermelho, madeira encontrada em Copenhagen, vidro quebrado e tecido branco. 145x71cm. Imagem retirada de: [A Gente Combinamos De Não Morrer \(BANDEIRA #1\) / Us Agreed Not To Die \(FLAG #1\) – Kadist](#)

Um tecido branco e sete objetos pontiagudos, que visivelmente aparentam serem manufaturados. Olhando para esta obra eu imagino uma possível bandeira. Por que o branco? Esse caco de vidro que compõe a faca, corta? Esse barbante vermelho sugere sangue? Essas facas são para me ferir ou para que eu me defenda? O que tem em comum e no que diferem as bandeiras de Mombaça e as bandeiras de gênero e sexualidades?

Se levarmos em conta que o simbólico pode manifestar-se simultaneamente por imagens e por palavras, que contém a plasticidade organizadora que lhe é inerente, então, as formas de conhecimento que ele

possibilita são tanto objeto de comunicação verbal, quanto visual e o pensamento visual, quando vinculado ao social, torna-se questão de visibilidade, um tipo de conhecimento sobre a construtividade cultural, a afetividade e os vínculos. (Marly Ribeiro Meira, Apud PILLAR. 2014, p. 106)

Discutir a potencialidade das corpas a partir da conexão direta com uma obra de arte contemporânea, pode ser uma experiência fundadora de outras experiências. A leitura da imagem está para além do contato sensorial, mas requer certas aprendizagens que possam transcender estágios elementares de apropriação. As subjetividades aparecem nas narrativas e nas releituras das imagens, pois existem arranjos que envolvem a sensibilidade, os afetos, os vínculos, além das formas de valoração e sentido que a obra pode despertar. Quando se estabelece o contato com os materiais e a visualidade construída pelo conjunto de elementos que compõem a obra, instaura-se um contexto que permeia o social, a política e a ética. O sentido da obra se mistura com o discurso da artista e de quem realiza a leitura, combinando novos arranjos e narrativas, como um processo de reconhecimento. Reconhecer-se nas bandeiras de gênero e sexualidades como um meio estético e político, para subverter o “CIStema” heteronormativo imposto na escola é um exercício de liberdade, pertencimento e acolhimento. É permear e transbordar as imposições normativas encontrando um coletivo que recebe a potencialidade manifestada através da dissidência. Mas qual a bandeira que realmente representa um coletivo? Quais corpas estão realmente incluídas? E se a representatividade não fosse somente em cores e símbolos sobre a diversidade, mas evidenciassem a singularidade das dissidências?



Figura 25 - Randolpho Lamonier. Série Crônicas de Retalho. Imagem retirada de: <https://randolpholamonier.com/Cronicas-de-retalho>

Para este pesquisador, as imagens são como objetos cortantes, que abrem fendas nas corpas, causam a sensação de um vazio que convoca ao preenchimento com as subjetividades, não para findar essa cisão, mas em um movimento de olhar e ser olhado, não permitindo que um objeto ou uma imagem sejam capazes de exprimirem toda a imaterialidade das memórias e experiências de quem o lê.

A obra representada na figura 25, do artista Randolpho Lamonier, “TRANSboborda” em um tapete, a ideia do terror, que é uma possível leitura estética e verbalizada, convidando quem a lê, à uma reflexão sobre como o “Randolpho bicha”, retorna para a escola. O alfinete, a arma, o uso do vermelho, a palavra “BIXA” em letra maiúscula em cor-de-rosa, esses símbolos e signos, tensionam a relação quando associados a palavra ESCOLA. É nessa inquietação que o espaço escolar se movimenta para a ressignificação a partir das possíveis narrativas, que se conectam e uma bandeira que não limita a compreensão, mas que poderá flamular com o incentivo das subjetividades.

Eu sou a “BIXA” que retorna à escola, sou o viado que pousou em territórios violentos, que desejou ser violento, também. Eu, sou a gay que deseja se vingar, aprendi a ser uma bandeira, mas me proponho, junto a tantos como eu, a ser o vento que movimenta as flâmulas, para que o deslocamento des menines borboletas provoque perspectivas, para que o determinante não

seja o objeto e sim quem o observa. Assim como essa investigação se propõem a sobrevoar e mergulhar em narrativas dissidentes de gênero e sexualidades, enxergo nessa obra de Randolpho Lamonier, uma costura que não é a sutura que fecha; pode ser então, a exposição de tramas que desenham uma história, que se viradas pelo avesso, podem apresentar várias outras linhas, abertas a novas relações, outras direções e maneiras de mergulhar a agulha e desenhar mares de experiências potentes.

COletivo

Rupturas

Potencialidades

Afirmação

Subjetividades

OU SOBREVIVÊNCIA É UMA ESTRATÉGIA
DE SOBREVIVÊNCIA

CORPAS – COLETIVO DE RUPTURAS POTENCIALIDADES E AFIRMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES

EMEF PROFESSOR DERVILLE ALLEGRETTI

No ano de 2022, fui removido para a EMEFM Professor Derville Alegretti, situada na região do bairro de Santana, Zona Norte de São Paulo. Nesta ocasião eu não tinha aulas atribuídas, estava como MÓDULO¹⁴. As EMEFMs são escolas que oferecem além do ensino fundamental, o ensino médio – uma exceção nas escolas municipais, pois a LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação, estabelece a oferta do ensino médio, como responsabilidade do estado. Tratando-se de uma escola de ensino médio, as relações e narrativas acontecem de forma diferente de como acontecia nas escolas de ensino fundamental. A perspectiva dos adolescentes dessa unidade escolar me foi apresentada por uma posição crítica e com questionamentos potentes sobre seu lugar na escola e na sociedade. A bicha resiste e, à medida que se distancia da infância vai escancarando que a certeza de que a cis heterossexualidade não pode atingi-la (OLIVEIRA, 2020). Um território que em algum grau de diferença, apresentava a viabilidade de outros sobrevivôos e mergulhos, principalmente nos arranjos entre as abordagens e narrativas que ali se apresentavam. Não eram mais somente os espectros de gênero e sexualidades, que as crianças apresentam nas subjetividades. O olhar não estava apenas no desenvolvimento de interpretações que emergiam dos arranjos das discussões, as quais geravam novas imagens e relatos. Eu precisava cartografar o que havia investigado até aquele momento e me reinventar, para acessar, acolher e ser acolhido ali naquele novo território. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A

¹⁴ Professor sem regência atribuída com a função de ministrar aulas na ausência dos regentes de agrupamentos, classes, aulas, tempos destinados à orientação de projetos/docência compartilhada e no enriquecimento curricular.

gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". (FREIRE, 1991, p. 58).

As corpos trans, não-binários, gays, lésbicas, bissexuais e arromânticos; os estudantes se apresentavam espontaneamente manifestando o ORGULHO por compreenderem sua sexualidade e gênero. Mas, como as mazelas da educação pública e da sociedade binária e heteroterrorista são bisturis afiados e bem utilizados para cortar as asas das borboletas, ali não foi diferente.

Não é que brancos não possam falar de racismo, ou que pessoas cis não possam falar de transfobia, é que elas não poderão falar como pessoas cis brancas, isto é: como sujeitos construídos conforme uma matriz de produção de subjetividade que sanciona a ignorância, sacraliza o direito à fala, secundariza o trabalho da escuta e naturaliza a própria autoridade. Isso significa também o fato paradoxal de que eles não poderão falar como se não fossem cis e brancos, isto é: apagando as marcas da própria racialidade e conformidade de gênero, afim de agir como se os privilégios da branquitude e da cisgeneridade não fossem coextensivos ao sistema de opressão das vidas e vozes não brancas e trans. (MOMBAÇA, 2021, p. 86).

Essa reflexão de Mombaça é uma provocação às tentativas discursivas e verborrágicas de educadoras e educadores, quando tentam criar um ambiente acolhedor, mas acabam por determinar quem, o quê e como tratamos as dissidências de gênero e sexualidades na escola. Essas tentativas não devem ser desconsideradas como esforço para o acolhimento das corpos LGBTQIAPN+, mas compreendo, como educador viado, que primeiro devemos exercitar o olhar para os tantos bateres de asas dessas borboletas, para voarmos juntas.

Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2021, pg. 30-31)

Essa hegemonia que reflete Butler, está impregnada nas propostas pedagógicas que aparecem nas escolas: palestras com convidadas, professoras e professores discutindo gênero e sexualidade antes mesmo de ouvir os alunos dissidentes e com incertezas sobre pautas que poderiam ser dialogicamente estruturadas com os estudantes. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante...? (FREIRE, 2011).

No momento em que pousei na EMEFM Professor Derville Allegretti, percebi que ali já havia um tensionamento das corporações discentes pela postura ativista de muitos alunos, que já traziam questionamentos sobre a escola como um exercício de liberdade, como um espaço de ocupação da dissidência; de atritos com o comportamento inerte da equipe docente e da gestão no que dizia respeito às querências e carências dos diversos grupos apresentados sempre como minorias, e que naquele momento, deslocavam as certezas e verdades sobre o que era a liberdade na escola. É essencial afirmar que muitos colegas educadores estavam dispostos a potencializar as narrativas dos alunos, em especial a professora Mayara Pan, docente de sociologia e o professor Júlio Bordignon, que leciona a disciplina de artes.

Quando procurado pela professora (e agora grande amiga) Mayara, ela me relatou que havia um grupo de estudantes reivindicando um espaço para discussões sobre as corporações LGBTQIAPN+. Ela havia pensado que eu pudesse colaborar para fortalecer e levar a ideia adiante. Pensei imediatamente nas reflexões da Judith Butler e de Jota Mombaça, acerca de quem decide o que, como e quem pode falar. Estructurei uma proposta de projeto e o chamei de

CORPAS - COLETIVO DE RUPTURAS POTENCIALIDADES E AFIRMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES. A ideia era construir e garantir espaços para trocas de experiências e descobrir juntas, apoiadas em pensadoras/es e artistas da dissidência, rotas de voo nesse lugar, chamado escola.



Figura 26 - Coletivo CORPAS

A figura 26 é o símbolo criado por alunos do coletivo, que não por coincidência, apresenta uma asa e, é declaradamente inspirado na visualidade do artista estadunidense Keith Haring¹⁵. Foram feitos dezenas de desenhos como este e espalhados pela escola, mas não durou muito, foram retirados por entenderem que estragavam o patrimônio público.

¹⁵ Keith Haring nasceu a 4 de Maio de 1958 em Reading, Pensilvânia, e foi criado na vizinha Kutztown, Pensilvânia. Foi um artista gráfico e ativista social e seus personagens são desenhados com uma única linha grossa, contínua e simplificada. As silhuetas coloridas são desprovidas de detalhes. O artista também foi uma força de luta contra o estigma da associação das corpos LGBTQIAPN+ com o HIV.

Na Quebra. Juntas – Mombaça e os fragmentos das asas

No texto *Na Quebra. Juntas*, de MOMBAÇA (2021), a reflexão sobre o deslocamento da matriz cisgênera considerando o sentido de quebra, de existir nas quebras que as violências causam ou causaram. Apresentadas à essa ideia de ruptura causada por uma força que não é nem o sujeito e nem o mundo, mas atravessa tudo, as estudantes que participavam do projeto CORPAS, iniciaram uma ação artística pela escola. Durante uma semana, recolheram frases e reflexões de colegas que causavam a sensação de “quebra” em sua corpora.

Para MOMBAÇA (2021):

A quebra não se define porque não cabe em si mesma, porque quando uma vidraça arrebenta, os estilhaços correm para longe, sem nenhuma ordenação plausível. Tem do como exemplo essa imagem, e finalmente me aproximando de uma definição: o que aqui chamo de quebra não são os estilhaços, mas o movimento abrupto, errático e desordenado do estilhaçamento.

Após o processo de recolher os relatos das estudantes, iniciamos a construção das possíveis imagens de quebra, dos estilhaços esparramados pela escola, transformando as frases mencionadas pelas corpora dissidentes daquele lugar em tensionamento, politizando as feridas para existir nas quebras e romper com a compreensão de que a definição seja caminho para experimentar as subjetividades. Nessa experiência do fracasso, do se expor, do reconhecer-se no estilhaço, o desconforto é um agente de provocação para as corpora discentes e docentes. O engendramento de uma identidade não é mais possível quando o sujeito cria sua coletividade a partir da quebra e não da violência normalizadora.

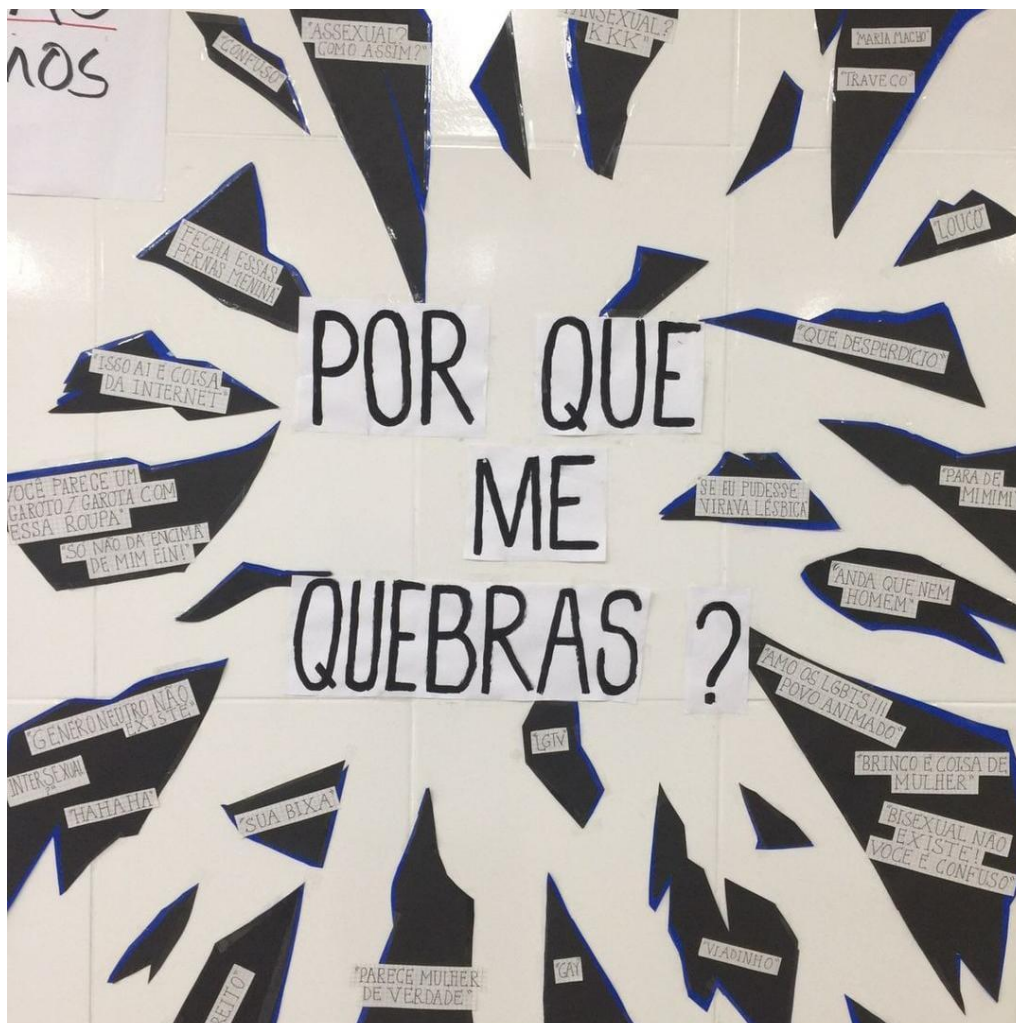


Figura 27 - PAINEL POR QUE ME QUEBRAS - EMEFEM PROFESSOR DERVILLE ALLEGRETTI

Esse painel da figura 26 , intitulado: “Por Que Me Quebras”, foi uma provocação para que mais pessoas pudessem ter a experiência de enxergarem os estilhaços dissidentes e quais eram os agentes de quebra no sistema identitário, imposto pelas tentativas de controle das corpos na escola. Uma maneira de pensar e fazer arte desde as corporalidades inscritas por feridas históricas e socialmente constitutivas do mundo e como nos foi dado conhecer (MOMBAÇA 2021).

Figura 28

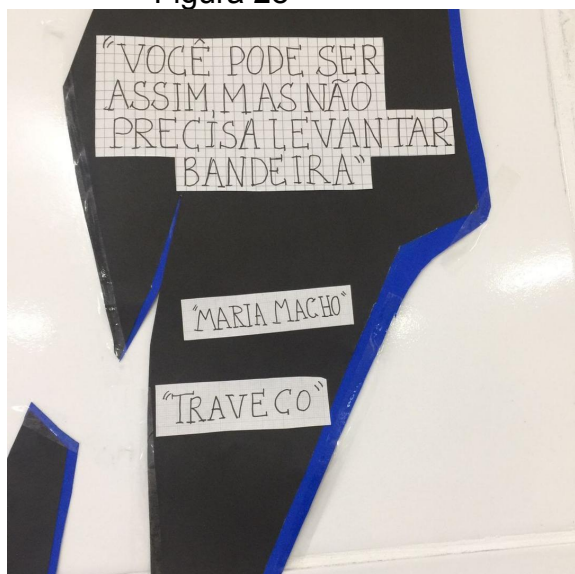


Figura 29

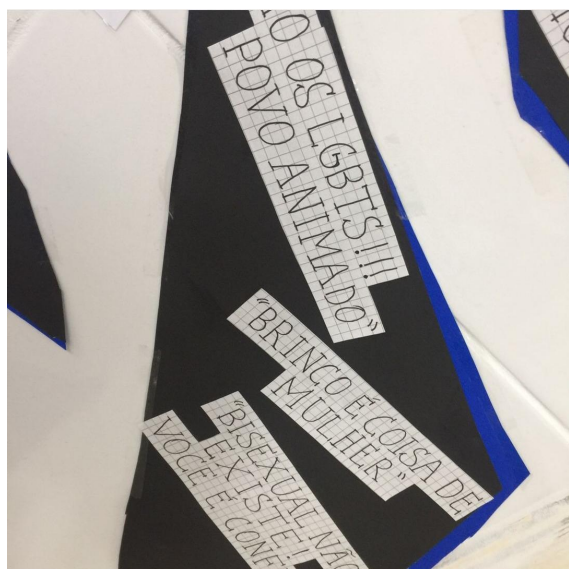


Figura 30

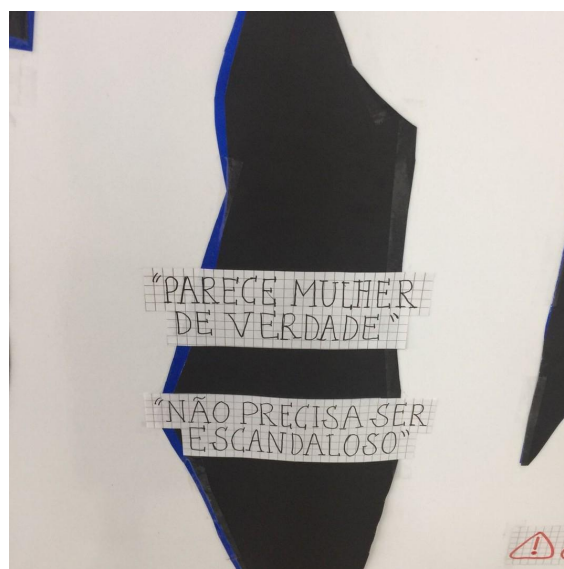


Figura 31

A proposta do “Por Que Me Quebras” tornou-se um exercício de “liberdade para ser vulnerável”, para a inauguração de uma maneira de existir que não seja na inteireza de discursos já simétricos e elaborados. Quando tornamos a ação e ocupação artística na escola uma provocação às posições já estabelecidas pela lógica heterocisnormativa, tratamos de gerar movimentos para reflexões sobre a ineficácia das tentativas de manipulação pedagógica; aquela prática que pressupõem a ideia de gênero e sexualidade e com ideais já programados, sem considerar as querências e subjetividades.

Quando as práticas causam tensionamentos, os movimentos da/na escola iniciam uma organização estrutural para garantir a “normalidade” e suprimem todas as ações, porém, as linguagens artísticas transbordam as tentativas de sufocamento e fazem emergir novas realidades e enfrentamentos.

Para BENTO (2011):

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença.

A prática artística que tensiona e provoca as ordenações, questiona diretamente o senso de diversidade, deslocando a certeza de que o controle e o poder de definir as narrativas, as imagens e memórias está nas mãos de alguém. Na verdade, a luta das corpos LGBTQIAPN+ na escola é justamente para que não haja mais controle sobre suas existências. A percepção de que a resistência é possível pela diferença, pela quebra, pelos estilhaços que distorcem e revelam novas imagens, potencializa a luta e reivindica o lugar de fala. Os fragmentos criados pela diferença, pela desordenação das realidades e que podem gerar outras formas, outras imagens e reconstruírem narrativas; são novas asas dos meninos borboletas, constituídas por camadas de elementos, compondo visualidades que dilatam a compreensão para além da ideia binária que controla todas as instituições, principalmente a escola.

A REVOADA

ou VOA VIADO!

A REVOADA

Essa pesquisa (e o pesquisador) se dedicou a mapear planos de voos através de propostas artístico-pedagógicas que transbordassem as subjetividades das corpos dissidentes de gênero e sexualidades, na escola pública, compreendendo que fugir às normas cis e heterossexuais, ainda é uma questão que, mesmo criadas discussões, elementos das mamórias, imagéticos e narrativos, são agenciados no interior da escola (OLIVEIRA, 2020).

Os dispositivos de poder associados à LGBTFOBIA, foram disparadores para as reflexões que conduziram as propostas pedagógicas geradas e ressignificadas através das experiências nos espaços da educação pública nos quais atuei antes e durante as investigações, recorrendo a autoras e autores, pesquisadoras e pesquisadores da arte na educação e dos estudos de gênero e sexualidade dentro e fora da educação formal, inferindo que a construção de saberes se dá na mediação e na subjetivação das práticas em sala de aula ou em qualquer outro ambiente pedagógico.

Quando me propus a falar de memória, imagem e narrativas de crianças e adolescentes LGBTQIAPN+, evoquei os afetos da minha trajetória como aluno e educador, entendendo que a pesquisa precisava apontar para a liberdade das corpos, na crença de que a escola precisa abrir espaços para que haja a revoada dessas borboletas, cada uma com sua performatividade.

Deslocar as realidades e tensionar as certezas do sistema educacional pautado na binariedade e no controle das corpos, requer estratégia, um plano de voo - criar cartografias para sobrevoar e pousar, não através da tentativa de dominar conhecimentos, mas de impulsionar o bater das asas. E dar consciência sobre essas asas, olhar para a singularidade das diversas borboletas como o impulso para as revoadas pode ser o início de um projeto para considerar as dissidências de gênero e sexualidades.

Os dispositivos e de controle das corpos LGBTQIAPN+ são inúmeros e ainda apresentam mecanismos preservados pelos documentos oficiais, que ora utilizam da ausência de termos específicos de garantia dos direitos das crianças e adolescentes dissidentes, ora se apoiam na narrativa falaciosa da

construção de uma ideologia de gênero. Para enfrentar as adversidades e toda violência heterocisterrorista, proponho que as práticas artístico-pedagógicas sejam pensadas a partir das subjetividades e que para ter acesso às subjetividades, as leituras de imagens: canônicas, publicitárias ou dissidentes, aflorem narrativas, que irão compor camadas de possibilidades discursivas e imagéticas, reconhecendo que a contextualização não é somente a história da obra, mas as camadas discursivas que a imagem e todo o conjunto de características apresentadas por ela podem compor. A releitura dessas imagens está potencialmente conectada às versões de realidades formadas através das contextualizações apresentadas como verdade absoluta, arranjadas com as subjetividades relatadas por narrativas pessoais, durante o processo de leitura.

Para Ana Mae (1980/2014):

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria a ser respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

As observações que faço nesta dissertação estão abrigadas pelas camadas de pensamentos e reflexões na educação pública, observando e vivenciando o fazer artístico no ensino básico, como emancipatório e liberto das verdades que o academicismo carrega, para propor experiências que considerem as consequências discursivas e imagéticas; efeitos das interações com as imagens e memórias, parte da cartografia que oferece planos de voo para todes es menines borboletas. Olhar para os currículos indicados pelas instituições e tentar incluir a dissidência, garantindo que as imagens, memórias e narrativas não sejam apreciadas, que sejam também, tensionadas pelas imaterialidades presentes em todas as conexões que fazemos na escola.

Es menines borboletas são todes alunes dissidentes de gênero e sexualidade, que performam seus bateres de asas quebrando as normas e

gerando impulsos para novos voos, novas fusões e desenhando rotas de fuga para quem faz a revoada.

Que venham revoadas!

Que sejamos mais e mais borboletas nas escolas!

E se eu pudesse dizer algo para o Thiago e todos meninos borboletas que foram crianças viadas na escola, na década de 80 e 90, eu diria:

VOA VIADO!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ou
as más companhias de uma
borboleta dissidente

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M. (org.); CUNHA, F. P. (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BENTO, B. Na Escola se Aprende que A Diferença Faz a Diferença. Estudos Feministas, Rio Grande do Sul, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011. Disponível em: [p 549-559 Bento.pmd \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/S1519-37592011000200011) . Acessado em: 04/09/2022.
- BUTLER, J. Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.
- CASSIMIRO, p. **Fabulosas: histórias de um Brasil LGBTQIAP+**. São Paulo: Paralela, 2022.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Imaginer, disloquer, reconstruire**, in **Histoire de l'art et anthropologie** [Internet]. Paris: INHA, Musée du quai Branly; 2009.
- ESCOFFIER, M. **Princesa kevin**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- FOCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. São Paulo: Paz&Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- ILUSTRALU. **Arlindo**. São Paulo: Seguinte, 2021.
- LOVE, J. **Julian é uma sereia**. São Paulo: Boitatá, 2021.
- LIMA, S. P. F. AUGUSTOWSKI, **Instantes-já da Formação Docente em Artes**. São Paulo. Terracota, 2019.
- MASCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola - uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MOMBAÇA, J. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- NYN, João. BANIWA, D. **Tybyra: uma tragédia indígena brasileira**. **Tyrrá: ymã mba'e wai nhandewa regwa pindó reta-re**. São Paulo: Selo doburo, 2021.
- OLIVEIRA, M.R.G. **O diabo em forma de gente - reexistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Salvador: Devires, 2020.
- PILLAR, A. D. (org.). **A educação para o olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- PRECIADO, P.B. **Um apartamento em urano - crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- RAVENA, I. **Sinfonia para o fim do mundo**. Fortaleza: LAC, 2020.
- REIS, F. **Maremoto**. São Paulo: ÔZÉ, 2020.
- RODRIGUES, F. Você Parece Uma Menininha!" Gritou minha professora do 3º ano do ensino fundamental: corpos dissidentes sexuais e de gênero na escola e nas aulas de arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v.7, n. 3, 2022. DOI: 10.5965/24471267732021013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21136>. Acesso em: 4 set. 2022.
- TREVISAN, J.S. **Devassos no Paraíso: a Homossexualidade no Brasil da Colônia à Atualidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.