

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

**CURRÍCULO E DIFERENÇA: CARTOGRAFIA DE UM CORPO
TRAVESTI**

Aline Ferraz da Silva

Pelotas
Setembro de 2014

Aline Ferraz da Silva

**CURRÍCULO E DIFERENÇA: CARTOGRAFIA DE UM CORPO
TRAVESTI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas
Setembro de 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586c Silva, Aline Ferraz da

Currículo e diferença : cartografia de um corpo travesti /
Aline Ferraz da Silva ; Jarbas Santos Vieira, orientador ;
Rosana Aparecida Fernandes, coorientadora. — Pelotas,
2014.

102 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2014.

1. Travesti. 2. Corpo. 3. Currículo. 4. Diferença. 5.
Educação. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Fernandes,
Rosana Aparecida, coorient. III. Título.

CDD : 370

Aline Ferraz da Silva

CURRÍCULO E DIFERENÇA: CARTOGRAFIA DE UM CORPO TRAVESTI

Tese apresentada, como requisito parcial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da defesa: 19 de setembro de 2014.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira (Orientador)

Profa. Dra. Rosana Aparecida Fernandes (Coorientadora)

Profa. Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto (PPGE/UFPel)

Prof. Dr. Márcio Rodrigo Vale Caetano (FURG)

Profa. Dra. Rosimeri Aquino da Silva (FACED/UFRGS)

“Eu, uma vez marcado, torna-se cidadão, habitante, cultivado, sim, cultivado, lavrado: eu tenho uma valeta traçada no meu corpo que repete na sua chaga a lei, a fórmula inexorável ‘tu deves’. Passei pela máquina cultural, horripilante trituradora de singularidades. Estou marcado como todos os outros, e se carrego uma marca a mais, ela é apenas o traço de minha rebelião.”

Antonin Artaud

Nem homem, nem mulher: gente!

Rogério de Poly

RESUMO

SILVA, Aline Ferraz da. **Currículo e Diferença: cartografia de um corpo travesti**. 103f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2014.

Nesta tese, procuramos mapear linhas de fuga traçadas pelo Corpo Travesti em sua constituição enquanto Corpo sem Órgãos (CsO). Corpo esse que não apresenta organização prévia e que se produz pela invenção de si, fugindo às normatizações e destacando a artificialidade de todos os corpos — que, assim como o Corpo Travesti, são efeitos de algum discurso. O discurso heteronormativo constrói as travestis como seres em desacordo com a realidade, como marginais à sociedade da *scientia sexualis* e da moral e bons costumes. Sob esse prisma, a constituição identitária de travestis e transexuais desafia a suposta funcionalidade natural dos corpos e o próprio conceito de humano. O Corpo Travesti cria problemas para esse discurso ao transitar entre os polos homem e mulher da equação binária que separa o mundo entre masculino e feminino; seu caráter móvel e fluído desestabiliza a lógica heterossexista do dispositivo da sexualidade. Por vezes, a desestabilização desencadeia violentas reações institucionais (coletivas e/ou individuais) contra o Corpo Travesti, especialmente quando ele transita por territórios onde é considerado obsceno, fora de lugar: escolas, empregos formais, universidades. O Currículo Oficial entra em conflito com o currículo de corpos que não se encaixam nos padrões pré-estabelecidos pelo discurso biológico da sexualidade que produz identidades sexuais em acordo com a heterossexualidade compulsória. Para cartografar esse corpo de experimentações, partimos da narrativa produzida por Érika de Luna a respeito de seu currículo travesti. Coletamos histórias das quais destacamos linhas criadoras de um modo de vida que é deslegitimado pela ordem social heteronormativa. Tais episódios protagonizados pelo Corpo Travesti versam sobre viagens, família, escola, polícias, festas: linhas costumeiras, flexíveis e de fuga; linhas de vida e de morte que se cruzam, se misturam e se alimentam mutuamente. Linhas que compõem o corpo criado por Érika e que cartografamos com a ajuda das ferramentas disponibilizadas pelos estudos queer, por Derrida, por Deleuze e Guattari, por Michel Foucault e pelo trabalho de ativistas sociais e artistas costurados ao corpo teórico da tese. O resultado é um texto acadêmico composto por diferentes linhas de escrita que procura destacar a potência em tensionar a produção da heteronormatividade que o Corpo Travesti carrega ao apresentar-se enquanto diferença que não possui referente. Sustentamos que tal diferença se opõe à fixação identitária e, portanto, não encontra eco em práticas curriculares pautadas pelo pensamento realista que não admite a inserção de saberes que não tenham sido autorizados por discursos sérios a comporem o corpo educado.

Palavras-chave: travesti; corpo; currículo; diferença.

ABSTRACT

Curriculum and Difference: cartography of a travesti body

In this thesis, we have tried to map the flight lines written by the Travesti Body as it constitutes itself as Body without Organs. This body that has no previous organization and which is produced by the invention of itself, escaping norms and highlighting the artificiality of all bodies — which, like the Travesti Body, are discursive effects. The heteronormative discourse constructs travestis as beings at odds with reality, as outsiders from the society which is based on *scientia sexualis* and moral and decency rules. In this light, the identity construction of travestis and transsexuals challenges the so called natural function of the body and the concept of human itself. The Travesti Body moves between the poles of the male and female binary equation that separates the world between masculine and feminine; its mobile and fluid characters destabilize the heterosexist logic of the sexuality device. Sometimes the destabilization triggers violent (collective and/or individual) institutional reactions against the Travesti Body, especially when it transits through territories where it is considered obscene, out of place: schools, formal jobs, universities. The Official Curriculum conflicts with the curriculum of bodies that do not fit the patterns pre-established by the biological discourse of sexuality that produces sexual identities in accordance with the standards of the compulsory heterosexuality discourse. To map this body of experiments, we started from the narrative produced by Erika de Luna about her travesti curriculum. From the stories collected it was possible to highlight creative lines of a way of living that has no value in the heteronormative social order. Such episodes perpetrated by the Travesti Body deal with traveling, family, school, police, parties: customary, flexible and flighting lines; lines of life and death that meet, mingle and feed each other. Lines that are part of the body created by Erika and that we used to draw a cartography with the help of tools provided by queer studies, by Derrida, by Deleuze and Guattari, by Michel Foucault and by the work of social activists and artists sewn to the theoretical body of the thesis. The result is an academic text composed with different lines of writing that seeks to highlight the Travesti Body's potential in tensioning the production of heteronormativity when it presents itself as difference that has no referent. We argue that this difference is opposed to identity and, therefore, finds no echo in curricular practices guided by realistic thinking that does not allow the inclusion of unauthorized knowledge to compose the educated body.

Keywords: travesti, body, curriculum, difference.

Lista de abreviaturas e siglas

ANTRA: Articulação Nacional de Travestis, Transexuais e Transgêneros

APA: American Psychiatric Association

BA: Bahia

CE: Ceará

CEFET: Centro Federal de Ensino Técnico

CID: Código Internacional de Doenças

CsO: Corpo Sem Órgãos

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

FURG: Universidade Federal do Rio Grande

LGBTTTI: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersex

MEC: Ministério da Educação

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

RN: Rio Grande do Norte

RS: Rio Grande do Sul

SC: Santa Catarina

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

PARTE 1 — OVER THE RAINBOW.....	08
PARTE 2 — DE CORPOS, LINHAS E ESTRANHAMENTOS.....	14
PARTE 3 — CORPOS QUE IMPORTAM.....	24
PARTE 4 — TRAVESTINDO O CURRÍCULO.....	30
PARTE 5 — CORPOS QUE TRANSITAM E TRANSBORDAM.....	40
PARTE 6 — O QUE PODE UM CORPO TRAVESTI.....	49
PARTE 7 — DAS TRAVAS IDENTITÁRIAS.....	61
PARTE 8 — ÉRIKA DE LUNA.....	80
REFERENCIAS.....	92
GLOSSÁRIO.....	99
ANEXOS.....	100

PARTE 1 — OVER THE RAINBOW

Gisele diz: “Quando eu era criança, me disseram que se passasse por debaixo de um arco-íris virava mulher. Passei minha infância toda procurando um arco-íris.”¹

Estivemos na escola com Marina, fomos ao teatro com Gisele, assistimos filmes com Marcelly, abraçamos Keyla na exposição fotográfica e viajamos com Érika. Escolhemos tais encontros, de um rol que vai desde atividades acadêmicas até festas de carnaval, porque foram esses encontros que produziram impressões físicas a respeito da teoria e nos atravessaram durante todo o trabalho. Nunca mais o corpo do texto que se pretende tese, tampouco o corpo-texto pesquisador foram os mesmos depois desses encontros. Também realizamos esse recorte porque, em textos acadêmicos, é necessário cortar e delimitar ou correríamos o risco de produzir teses infinitas que dificultariam o trabalho de alimentação do Data Capes — e isso é algo que não se quer.

Nesse passeio, algumas paradas foram mais demoradas do que outras. Umas estavam programadas e eram obrigatórias, outras apenas aconteceram. É importante ressaltar que esses eventos não estão aqui dispostos em ordem cronológica ou de importância, não há relação de causa e consequência entre eles e a linearidade que o texto apresenta é simplesmente o efeito de ainda não termos aprendido como (ou de não ousarmos, permanece a dúvida) escrever trabalhos técnicos de outra maneira. Esses momentos foram como estações rodoviárias onde, durante a espera, muito se passou e o cruzamento das diferentes linhas que aí surgiram criou possibilidades para o desenho do texto que ora apresentamos.

¹ *Teaser* do monólogo “BR-TRANS”, que compõe o “Projeto BR-Trans: cartografia Artístico e Social do Universo Trans no Brasil”, criado por Silvero Pereira.

Durante a confecção desta tese, nosso primeiro movimento se deu sobre a linearidade dura dos currículos escolares², como se esses fossem determinantes de outras linhas possíveis, já que começar pela segmentaridade dura “(...) é mais fácil, é dado” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 86). A questão girava em torno de como o Corpo Travesti marcava o currículo e quais seriam os efeitos da presença de travestis na configuração curricular da escola. Na tentativa de contornar a dificuldade em encontrar indivíduos que frequentassem a escola básica se posicionando como travestis³ — o que naquele momento emperrava o trabalho de campo —, invertemos a problematização e a questão passou a ser: quais, então, seriam as marcas deixadas pelo currículo no Corpo Travesti?

Após a qualificação do projeto e de termos conversado com Érika — o Corpo Travesti aqui construído e apresentado como tal —, novamente reconsideramos a discussão sobre o que marca quem ou vice-versa e, hoje, acreditamos que colocar a problematização nesses termos equivale a buscar uma origem primeira para uma relação de produção dos corpos e dos currículos que é simultânea. O processo se dá de forma conjunta: o currículo é marcado, rasurado, pelos corpos que produz e nos quais imprime seus saberes, marcando-os e existindo nos corpos mesmo quando esses não permanecem na escola pelo tempo mínimo estipulado na legislação educacional. Tanto os currículos quanto os corpos operam uns sobre os outros, com mais ou menos intensidade, em um jogo dinâmico de luta pela imposição de diferentes saberes. Assim, Érika se constituiu a partir de experiências desinstitucionalizadas, de linhas de fuga, mas isso não quer dizer que estivesse totalmente livre das retilíneas fronteiras que conheceu na escola.

Ao considerarmos o currículo um dispositivo de produção de identidades — sujeito autorreflexivo, cognoscente, heterossexual, homem, mulher — que devem se inserir na sociedade tal como essa se apresenta, torna-se interessante lembrar que aquilo que um dispositivo combate também o compõe. Se, como afirma Foucault, não há relação de poder sem resistência, então não há currículo que opere sem ser

² Para tratar do currículo escolar, utilizamos a perspectiva que apresenta esse conceito como tudo o que acontece na escola e que envolve seus agentes, desde o currículo escrito e suas diretrizes legais até as relações na sala de aula, corredores, pátios, banheiros. Currículo considerado como um texto, uma linguagem, um efeito do discurso e das relações de poder (Louro, 2004; Silva, 2004).

³ Há pesquisas que apresentam dados sobre a pouca (ou nenhuma) escolaridade dessa população quando a posição travesti é marcada ainda na idade escolar. Destacamos: Kulick, 2008; Andrade, 2012; Reidel, 2013.

marcado pelos corpos que objetiva governar tampouco existem corpos passados pela escola que não tenham sido, de alguma maneira, marcados pelo currículo.

Essa dinâmica das relações de poder e da constituição dos saberes nos levou a focar a tese no discurso de Érika sobre sua vida. Procuramos realizar os recortes necessários à produção do texto acadêmico dando conta do movimento das linhas de fuga que foram traçadas por Érika e constituíram o que consideramos o seu processo de criação de um Corpo sem Órgãos (CsO) apresentado na forma de Corpo Travesti. As linhas de fuga provocam deslocamentos e são provocadas por deslocamentos, mudanças de posição. Talvez sejam as primeiras “(...) com sua desterritorialização absoluta” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 86). Tais linhas permitem que o Corpo Travesti crie para si um modo de vida que o ajuda na viagem por territórios de linearidade dura: família, escola, prisão. O currículo de Érika se constrói nessa vida que escapa aos padrões heteronormativos de conduta e, em alguns momentos, opera como estratégia de resistência de um corpo que se recusa a apagar sua diferença em nome da aceitação social.

Gisele passou pelo arco, Marina desfilou pela academia, Brie cruzou um país, Érika correu territórios, Alice caiu terra adentro, Dorothy foi levada pelo vento. A invenção da vida pode se dar pela multiplicação de viagens, mesmo que o deslocamento não seja físico, ou que se volte ao lugar de origem, diferentes posições são ilimitadamente ocupadas e abandonadas pelo CsO. O território ao qual se retorna nunca é o mesmo, pois o corpo que volta — quando volta — já não é o mesmo que iniciou a jornada. Algo mudou: reconfiguração do pensamento, movimento que produz diferença.

Viagens podem ser dos mais variados tipos e cursos, podem ser realizadas por diferentes viajantes que compõem o mesmo corpo: viajar por terra, ar, água; viajar por unidades territoriais: cidades, estados, países, continentes; viajar pela cidade; viajar com as artes, com o cinema, com os livros; viajar na sala de casa, na sala de aula... É possível pontuar algumas viagens, mas não é possível hierarquizar sua importância em uma longa lista de eventos que o tempo de uma vida encerra

Se “a melhor maneira de viajar é sentir” (Pessoa, 2009, p. 13), talvez as viagens cotidianas em linearidades duras por caminhos que estreitam o pensamento sejam as mais custosas. Essas são as que passam por territorialidades onde o viajante sente constantemente a agressão, a indiferença, a exclusão e tantas outras sensações físicas — como se houvesse sensações de outro tipo, comentaria

Foucault (2012) viajando com Nietzsche — produzidas por vetores que pretendem disciplinar o corpo, submetê-lo à norma e dificultar seu trânsito. Alguns corpos são interrompidos por essas dificuldades e, como forma de sobrevivência, tentam aproximar-se o máximo possível da norma; muitos transformam-se nela e esvaziam seu potencial criativo. Outros corpos destoam, criam suas viagens como estratégias para contornar as imposições normativas e como saídas para continuar vivendo em um mundo que não os reconhece como legítimos.

Na escola, a configuração do Corpo Travesti em CsO independe da montagem, da indumentária. Um corpo travesti é um corpo diferente no sentido emprestado de Derrida (1991), um corpo deslocado no e pelo currículo e que mexe com definições estritas de gênero⁴ e sexualidade⁵ comuns aos programas escolares. Basta o menino biológico não gostar de futebol, desenhar borboletas ou escolher bonecas como brinquedo favorito⁶ para que os olhares institucionais da escola — e da família — passem a vigiá-lo com mais atenção e lancem mão de estratégias pedagógicas que visem encaminhar aquele corpo desviante em direção à identidade de gênero apropriada ao seu sexo biológico e, conseqüentemente, à heterossexualidade.

O discurso normativo escrutina o corpo em busca de qualquer sinal que possa ser interpretado como fuga ao padrão heterossexual. A brincadeira com bonecas, que poderia ser lida como embrionária do instinto paterno — interpretação recorrente que remete ao instinto materno quando são meninas a brincar com bonecas —, transforma-se em alerta de uma possível homossexualidade latente que, se descoberta a tempo, antes da identidade estar plenamente formada, talvez possa ser corrigida. Em ambas as leituras — pai zeloso ou bicha potencial — o pano

⁴ Conceito construído a partir de diferenças físicas relativas ao sexo nomeado como masculino ou feminino, sendo que essa categoria – o sexo biológico – é, ela própria, um construto ideal materializado por normas regulatórias e práticas discursivas que o produzem e reiteram (Butler, 1999).

⁵ Entendemos a sexualidade como uma construção localizada num tempo e espaço determinados. Como um dispositivo histórico, conceito que para Michel Foucault engloba discursos, instituições, classificações, enunciados, normas e que tem função estratégica no exercício do poder/saber ao encadear estímulos aos corpos, intensificar prazeres, reforçar controles e resistências, produzindo conhecimento e respondendo às necessidades das sociedades (Foucault, 2006a; 1999).

⁶ O professor Fernando Seffner (2011) apresenta algumas dessas situações descritas em seus diários de campo ao longo dos anos em que tem acompanhado estudantes de licenciatura em seus estágios nas escolas da rede pública do Rio Grande do Sul. Sobre esse tema ver também: Junqueira, 2009; Lionço e Diniz, 2009; Andrade, 2012; Reidel, 2013.

de fundo é o conceito de identidade como algo que se desenvolve linearmente a caminho da imutabilidade e que se estabilizará em um futuro adulto coerente.

Nesse ponto, imaginamos ser metodologicamente importante informar quem lê a respeito de como chegamos até Érika de Luna. A proposta apresentada à banca de qualificação contava com três personagens distintas a partir das quais a pesquisa se desenvolveria: uma personagem teatral (Gisele), uma professora militante (Marina) e uma estudante do ensino superior (Cíntia). Por sugestão da banca, decidimos ouvir o ser infame (Foucault, 2012), o sujeito ordinário, “o murmúrio das sociedades”, para quem Michel de Certeau (2013, p. 55) dedica a obra “A invenção do cotidiano”, na qual procura privilegiar personagens anônimas da História. Movimento também realizado por Michel Foucault, ao focar seus estudos nas ações de governo do corpo individual e social destacadas pelas histórias de Herculine Barbin (Foucault, 2006b) e Pierre Rivière (Foucault, 1997b).

Esse foco na infâmia singular de Érika não visa encontrar um discurso travesti mais verdadeiro — o que não faria sentido ao lado do referencial teórico que utilizamos tampouco é o objetivo dessa pesquisa. Ao contrário, com esse movimento procuramos fugir ao discurso privilegiado (no sentido de ser marcado por aportes teóricos) de pessoas que estudam academicamente temas relativos a gênero, sexualidade, educação. Interessa-nos aqui o indivíduo sem fama, o corpo comum que se soma à multidão, que cria suas linhas de fuga no calor da batalha e que deixa seus rastros ao penetrar na dureza das instituições fazendo-as vaziar, seja criando uma discussão sobre pronomes de tratamento em uma aula ou sendo detido por alguma polícia.

Nos caminhos da pesquisa, perdemos contato com Cíntia, mas a mantivemos no texto como mais uma história sobre as operações realizadas pelas pedagogias sexuais — dispositivos disciplinadores dos corpos nos currículos, sejam esses componentes da Educação Básica ou Superior. Mesmo tendo Érika como personagem principal desse trabalho, Gisele e Marina também foram mantidas no texto final — assim como Keyla, Brie, Croquettes, Brandon, Agrado... —, porque compuseram a pesquisa.

Durante nossa viagem pesquisadora, encontramos e incorporamos ao texto a doutora cearense Luma e algumas travestis que se prostituem em Paris⁷. Todas

⁷ Participantes do documentário “O voo da beleza” de Alexandre Câmara Vale (2011).

elas, todos esses corpos que pesam, que desafiam a moral e os bons costumes, que teimam em viver, que não se conformam, que dificultam a naturalização da heterossexualidade e das correspondências corretas entre sexo biológico e gênero foram indispensáveis no processo de produção dessa tese.

Procuramos cartografar o Corpo Travesti utilizando algumas das suas linhas constitutivas arbitrariamente destacadas por nós durante o mapeamento que partiu da narrativa curricular de Érika. Mapas são textos que não possuem introdução ou conclusão, nos quais a ordem e a direção da leitura dependem do interesse do leitor. Assim, o texto da tese que apresentamos como resultado do processo cartográfico não é introduzido nem concluído nos moldes tradicionais do gênero textual acadêmico. Nosso texto foi composto por diferentes partes que tecem relações entre si ao mesmo tempo em que mantêm uma relativa independência e, em seu conjunto, dão forma à tese. Ainda: o que ora apresentamos é um mapa descrito ao invés de desenhado e, assim sendo, optamos por manter a linearidade da escrita com a numeração crescente das diferentes partes que o compõem.

Por conta de tudo isso, e porque esse texto andou por caminhos regulares e ziguezagueantes — no mesmo sentido atribuído por Certeau (2013) às suas análises —, mantendo-se em variação contínua, vivo e se mexendo, apresentamos a redação final da tese como corpo-texto Frankenstein composto por diferentes partes: algumas — assim como o monstro de Mary Shelley — harmoniosas entre si, outras, nem tanto. Consideramos que essa maneira de apresentar o texto destaca as quebras próprias do processo de pesquisa que teve vários começos, compôs com diversos outros textos e foi costurado por diferentes linhas de escrita.

Assim, como diria outra personagem do século XIX, vamos por partes: a parte 1 é composta por este texto; as partes 2, 3, 4, 5, 6 e 7 apresentam as bases conceituais, objetivos e questões da pesquisa e foram produzidas antes do encontro com Érika; na parte 8, apresentamos Érika de Luna ao leitor e mostramos o que fizemos com ela. Por último, ao final da tese, encontra-se um glossário com alguns termos do bajubá para facilitar a leitura dos/as desentendido/as.

PARTE 2 — DE CORPOS, LINHAS E ESTRANHAMENTOS

Os currículos, como todas as relações de poder (Foucault, 2008), deixam marcas nos corpos. Marcas que perduram para além dos muros da escola. Quando o processo de disciplinarização escolar falha em manter no caminho da educação formal aqueles que se rebelam contra a produção do corpo educado (Louro, 1999), ainda assim, as marcas do currículo permanecem inscritas nos corpos que lhe escapam.

Num primeiro momento, ao tentarmos dar visibilidade à maneira como o discurso curricular se inscreve nessa superfície que é o corpo (Foucault, 1999), ao buscarmos mostrar as linhas de fuga do Corpo Travesti que se infiltram nos territórios endurecidos do currículo normativo, trouxemos para esse trabalho três personagens: Marina, Cíntia e Gisele. Suas histórias ajudaram a pensar e a compor essa pesquisa em conjunto com as ferramentas disponibilizadas pelos estudos queer, pelos escritos de Michel Foucault, de Jacques Derrida e pelos estudos de Gilles Deleuze/Félix Guattari sobre o Corpo sem Órgãos, que têm como referência Antonin Artaud.

Partimos do encontro entre um corpo que não combina com o determinismo biológico, escapa aos padrões de conduta e uma seleção de estudos que transitam por diferentes áreas do saber e que se propõem a estranhar e a desnaturalizar os modos de ser. Esses dois elementos — corpo e teoria — apresentam em comum a potência de desestabilização da hierarquia dos saberes hegemônicos e majoritários e abrem perspectivas teóricas, dramáticas, artísticas, filosóficas, estéticas e éticas que possibilitam outros olhares para o Corpo Travesti. Corpo sem Órgãos que não apresenta organizações prévias, fixas, reguladas pela biologia, genética ou hereditariedade; corpo atravessado por matérias não-formadas, singularidade

vagante: corpo vagamundo antropofágico que se constitui a partir da confluência com vários outros corpos.

Mapeamos, então, encontros que foram marcados em uma territorialidade⁸ dura: a dos estudos acadêmicos, delimitada por linhas disciplinares e teóricas que demarcam as fronteiras da produção do conhecimento científico; mas também buscamos as linhas flexíveis e as de fuga. A cartografia foi, portanto, o instrumento de trabalho que possibilitou viajar pelo território ordenado da academia em busca desse encontro e, ao mesmo tempo, destacar algumas das linhas duras, flexíveis e de fuga que compõem o desenho do Corpo Travesti. Ao propor uma cartografia que parte de narrativas de si, procuramos mapear linhas de força, estratégias de poder e intensidades que se cruzam, tensionam e marcam a produção do Corpo Travesti em sua relação com o corpo educado objetivado pelos processos curriculares. Para Suely Rolnik (2006), a cartografia apresenta-se como uma atitude epistemológica que desafia as metodologias tradicionais. Trata-se de uma “[...] aposta na experimentação do pensamento — um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10-11), e o experimento, no caso do trabalho que ora apresentamos, convém aos corpos que desafiam convenções.

No território da Educação, em que, muitas vezes, o método é concebido como um caminho retilíneo e pré-determinado do qual depende o sucesso ou o fracasso da pesquisa, a criação de mapas cartográficos se apresenta como algo que “[...] desterritorializa, faz estranhar e potencializa os sistemas de pensamento da pesquisa em educação” (Oliveira; Paraíso, 2012, p. 163). Um mapa é composto por linhas, pontos mais ou menos contínuos dependendo da velocidade do traço. São linhas que se cruzam, se produzem mutuamente e que geram efeitos de verdade, mesmo que provisórios: “O que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõem, que ela toma emprestado ou que ela cria” (Deleuze, 2010, p. 47).

Um corpo é atravessado por todas as linhas, duras, flexíveis, de fuga, cuja dureza ou flexibilidade depende do agenciamento dos corpos. A predominância de uma ou outra linha é uma questão de cartografia, de olhar. As linhas “[...] nos

⁸ “Territorialidad es una metáfora para designar el 'espacio' en el que se producen los movimientos del pensamiento, la circulación de intensidades deseantes y los impulsos humanos y no humanos. Es el soporte formal (o lógico no binario) que configura el sentido y posibilita el acontecimiento.” (Díaz, 2010, p. 91, grifo da autora).

compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 84). As linhas constitutivas das coisas e dos acontecimentos, dos indivíduos e dos grupos, do visível e do dizível, operam ao mesmo tempo e são elas que permitem dizer que cada coisa tem uma cartografia própria (Deleuze, 2010). Diferentes fios condutores: “[...] linhas de vida, linhas de sorte ou infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita [...]” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 72). Linhas flexíveis e de fuga, elas escapam à territorialidade demarcada pelas linhas duras que compõem tanto as convenções quanto as identidades pré-fixadas e as estratégias de controle que buscam estabilizar corpos e saberes — em outras palavras, fogem às características correlatas aos objetivos da escolarização.

É possível pensar a cartografia como uma diagramação dessas linhas constitutivas. Ao aproximar suas ferramentas teóricas das de Foucault, Deleuze aborda o diagrama como o traçado que permite expor relações de força ou estratégias específicas das sociedades (Deleuze, 2005). Esse conceito tinha sido invocado por Michel Foucault no esforço de pensar a sociedade disciplinar moderna de outra forma que não fosse pelo viés estruturalista comum às análises sociais realizadas nos anos 1970. Para Deleuze, o diagrama “é o mapa, a cartografia co-extensiva a todo campo social” (Deleuze, 2005, p. 44) que comporta, ao lado dos pontos que conecta, “pontos relativamente livres ou desligados, pontos de criatividade, de mutação, de resistência [...]” (Deleuze, 2005, p. 53), atributo que pode levar à produção de novos mapas sobrepostos.

Durante o processo de mapeamento, essas noções e instrumentos teóricos nos auxiliaram a desenredar alguns dos fios que constituem o Corpo Travesti e, nesse movimento, destacar linhas que se produziram na relação desse corpo com os currículos, assinalando a possibilidade de criação para si de um CsO. Além disso, se, como afirma Deleuze (2005), escrever é cartografar e cartografar é estranhar práticas tradicionais de conhecimento (Deleuze; Guattari, 2009), consideramos que a apropriação do conceito CsO também possa ser produtiva para realçarmos a potência de desestabilização social que o Corpo Travesti carrega. Um CsO é uma força mobilizante e inapreensível, um impulso que atravessa e pulsa em organismos vegetais, animais, humanos, culturais, sociais e carrega a capacidade de desfazê-los (Díaz, 2010).

Um CsO não se limita pela funcionalidade dada pela ordenação dos órgãos e atribuída previamente aos corpos (Deleuze e Guattari, 2012), é, pois, um corpo que foge aos automatismos, um corpo de invenção e experimentação (Lins, 2000). Para Artaud, destruir órgãos é destruir convenções sociais: “[...] não existe coisa mais inútil que um órgão” (Willer, 1986, p. 161). Um organismo caracteriza-se pelo sedentarismo, por ser molar e preservar o Mesmo, diferente do CsO que é nômade, promove o molecular e a mudança⁹ (Díaz, 2010). O CsO responde a uma linguagem que não a da ordem classificatória binária — Gisele diz: “você não me entende porque falo outra linguagem” —, responde à linguagem dos fluxos e linhas que se encontram em movimentos contínuos de desterritorialização e reterritorialização. Responde à intensidade dos acontecimentos: algo passa ou não passa e já não há nada para se explicar, compreender ou interpretar (Deleuze, 2010).

Assim, o que propomos é partir da invenção, partir da linha de fuga; mapear como as linhas de fuga se criaram, como racharam as linhas costumeiras inscritas no currículo corporificado no Corpo Travesti; mostrar como essas últimas também podem produzir linhas de fluxo que pendem para a fuga e prejudicam a produção do sujeito molar. Sujeito idêntico a si mesmo, limitador de movimentos (Doel, 2001) e que faz parte da organicidade do corpo educado.

Ainda é necessário pontuar que a reversão metodológica proposta pela cartografia demanda uma transformação também das práticas narrativas (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Entender não é explicar ou revelar (Rolnik, 2006), a interpretação não serve aos propósitos da cartografia — muito menos aos do CsO — já que interpretar é buscar uma verdade para estabilizar o conhecimento. Nesse ponto, nos apropriamos das palavras de Susan Sontag, quando de sua crítica à hermenêutica da arte, para quem a interpretação: “É a vingança do intelecto sobre o mundo. Interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo — para erguer, edificar um mundo fantasmagórico de ‘significados’. É transformar o mundo *nesse* mundo” (Sontag, 1987, p. 15, grifos da autora).

Na tentativa de escapar à analítica interpretativa, que, ao lado das técnicas de formalização, conduz a produção do conhecimento e do mundo pelo controle da linguagem (Foucault, 2007), essa tese se propôs a cartografar narrativas de si do Corpo Travesti. Histórias narradas que apresentamos como expressão das linhas

⁹ “El organismo es sedentario, molar y resistente el cambio, a diferencia del cuerpo sin órganos que es nómada, y que promueve lo molecular y el devenir.” (Díaz, 2010, p. 92)

constitutivas e da singularidade desse corpo. Que também expressam, como o movimento feminista já anunciou há algum tempo, o pessoal enquanto político. Histórias que contam vidas — e vidas contam.

Para falar dos processos de experimentação de si que marcam o Corpo Travesti, consideramos necessário travestir a escrita. Compor com diferentes gêneros e estilos, utilizar variadas formas de expressão: teatro, conversas, cinema, cartas, literatura. Inspirar-se no cartógrafo antropófago que “[...] vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, *transvalorado*” (Rolnick, 2006, p. 65, grifo da autora) o que absorveu no percurso da cartografia. Adotar uma atitude investigativa mais próxima da figura do viajante do que do pesquisador padrão, aquele que já sabe de antemão como chegar aos seus objetivos. Quem viaja, ao conhecer outros territórios — e desde que esteja aberto à experimentação —, pode se permitir criar um trajeto próprio durante a viagem, engolir, processar, modificar, incorporar partes de outras culturas: deslocar o pensamento.

Assim, as aproximações entre essa pesquisa e a teoria queer tornam-se justificáveis se considerarmos que o estranhamento dos padrões de pensamento e das formas de estar no mundo é o foco principal dos estudos queer. A ênfase na construção discursiva dos corpos e nos processos de subjetivação que acompanham a produção do indivíduo enquanto sujeito de certa sexualidade e moral desejadas pela sociedade logofalocêntrica (Nascimento, 2004) faz parte das problematizações trazidas por esse quadro conceitual.

Tais estudos não se configuram como uma disciplina no sentido tradicional do termo, pois, suas análises transitam por diferentes áreas do saber — ciências sociais e humanas, literatura, linguística, educação, saúde, comunicação — muitas vezes desestabilizando o próprio discurso científico ao sugerir a dúvida e o questionamento como ferramentas analíticas para quaisquer dimensões do conhecimento: atitude epistemológica que ressalta o caráter construído de todo e qualquer saber (Louro, 2004).

Historicamente, a teoria queer se organiza como referencial teórico a partir da expansão acadêmica dos estudos gays e lésbicos e pode ser ligada às correntes de pensamento que, durante o século XX, desestabilizaram as noções clássicas de sujeito e conhecimento (Louro, 2004). O termo queer não possui palavra equivalente em português, foi assimilado por algumas vertentes do ativismo gay e lésbico estadunidense que passaram a utilizá-lo como grito de guerra na luta por igualdade

de direitos: *We're here, we're queer, get used to it!*¹⁰. Um signo originalmente utilizado como xingamento contra pessoas não-normativas, equivalente a estranho, excêntrico, anormal, fora dos padrões, foi ressignificado como sinônimo de diferenças que exigem visibilidade, tratamento igualitário perante a lei e direito de acesso a tudo o que é produzido/oferecido culturalmente e materialmente pela sociedade.

No campo epistemológico, a teoria queer pretendia avançar e fazer frente à política identitária assimilacionista de fins dos anos 1970, cujo objetivo era garantir direitos igualitários e proteção legal para homossexuais dentro do modelo societário instituído (Spargo, 2006). Sem desprezar as conquistas legais, a teoria queer pretende desconstruir formas de saber e posicionamentos que estejam calcadas na naturalização, na normalização, no pensamento binário, nas respostas únicas, nas identidades pré-fixadas.

Visibilizar os abjetos no meio acadêmico parece ter sido o objetivo inicial dos primeiros teóricos queer. Se concordarmos com Foucault a respeito da construção da sexualidade¹¹ como local privilegiado da verdade humana, ponto de intersecção entre o corpo social e individual, cruzamento de saberes onde se produz o sujeito de direito, também entenderemos a ênfase inicial colocada pela teoria queer nas sexualidades não-normativas. Da mesma forma, atualmente o estranhamento tem lançado olhares para a heterossexualidade, em um movimento desconstrutivo da naturalização, abalando certezas e destacando, também, as singularidades e efeitos do sexo normativo.

Ao mesmo tempo, esse campo teórico é marcado por disputas entre os pesquisadores que reclamam o queer como uma identidade e aqueles que o consideram uma atitude epistemológica. Além disso, a relação entre a teoria queer e os estudos gays e lésbicos não é tranquila. Professores e pesquisadores frequentemente oscilam entre esses campos, muitos adotam o termo considerado mais estratégico para determinado trabalho, enquanto outros consideram que os estudos gays e lésbicos são desprezados como uma teorização menor frente ao

¹⁰ “Estamos aqui, somos queer, acostumem-se!” A esse respeito ver Guacira Lopes Louro (1999, 2004), Tomaz Tadeu da Silva (2004) e Tamsin Spargo (2006).

¹¹ Sexualidade entendida como uma construção localizada num tempo e espaço determinados. Como um dispositivo histórico, conceito que para Michel Foucault engloba discursos, instituições, classificações, enunciados, normas e que tem função estratégica no exercício do poder/saber ao encadear estímulos aos corpos, intensificar prazeres, reforçar controles e resistências, produzindo conhecimento e respondendo às necessidades das sociedades (Foucault, 2006a; 1999).

queer (Spargo, 2006). Algumas das discussões mais recentes¹² sobre a potencialidade analítica da teorização queer apontam para a necessidade de articulação entre as questões de gênero, sexualidade, corpo e as problematizações oriundas dos estudos pós-coloniais. Ao mesmo tempo, se desenvolve entre os pesquisadores latino-americanos uma preocupação quanto a um possível colonialismo epistemológico derivado da importação de conceitos e teorias anglo-saxônicas descontextualizadas.

Nessa rede de saberes e práticas sobrepostas, a disposição epistemológica para uma teoria queer que desestabilize certezas e formas de pensar ao invés de fixá-las, permite costurar com outros campos que possibilitem estranhar o pensamento, focando as problematizações não só nas questões da sexualidade, mas também — e a partir dessas —, em toda uma racionalidade de produção dos corpos e dos modos de vida. Vale lembrar que nessa tarefa o currículo escolar exerce papel determinante desde que lhe foi confiada a construção do sujeito educado a partir dos princípios da autorreflexão e autorrealização, objetivos máximos dos sistemas educacionais (Hunter, 1998).

Guacira Louro (2012) argumenta que talvez seja mais produtivo considerar os estudos queer como um conjunto de saberes e uma disposição política ao invés de um corpo de conhecimentos integrados e sistematizados em uma teoria. Sua potência estaria em se apresentar como outro paradigma epistemológico que problematiza a autoridade do discurso científico ao criar novos objetos e questões, construindo saberes que se produzem no debate: “Questionam mais do que asseveram ou prescrevem” (Louro, 2012, p. 181). Para essa autora, ao aproximar os estudos queer das teorias e práticas educacionais, o desafio passa a ser como articular esse conjunto de saberes anárquicos com um campo de tradição tão disciplinar quanto o da Educação.

Outra característica que deve ser lembrada é a centralidade da linguagem nos estudos queer e em suas filiações teóricas. Questionamentos e processos de desconstrução propostos nesse campo têm grande influência das pesquisas de Michel Foucault, Jacques Derrida, Judith Butler, Jacques Lacan dentre outros que ampliaram a discussão a respeito do descentramento do sujeito e da suposta autonomia do pensamento humano, questões já presentes em Marx, Freud,

¹² Ocorridas no Seminário internacional *Queering Paradigms 4*, jul. 2012, Rio de Janeiro.

Saussure, Nietzsche. Seguindo a linha de pensamento de Foucault (2006a), a ideia não é definir o que é esta ou aquela sexualidade, mas fazer aparecerem os mecanismos e estratégias pelos quais o dispositivo da sexualidade opera na sociedade enquanto política de controle e produção da vida.

Nessa direção, uma atitude epistemológica possível é aquela que Derrida propõe para o campo filosófico: a desconstrução conceitual dos essencialismos, desde a metafísica da presença herdada de Platão até as séries de pares opostos binários que pautam o logos, práticas discursivas que influenciaram a formação do pensamento ocidental. Considerando a proposta de Michel Foucault de que teorias e conceitos devem ser utilizados como uma caixa de ferramentas, nos apropriamos de um ponto muito específico do pensamento derridiano como instrumento para pensar a diferença do Corpo Travesti: a *differánce*.

O primeiro ponto que deve ser levado em consideração ao utilizar a *differánce*, “que não é nem uma palavra nem um conceito” (Derrida, 1991, p. 38), como base teórico-metodológica são os problemas com a tradução do termo. Se cada tradução é uma traição, ou seja, não há como reproduzir fielmente em outro sistema linguístico o exato significado de uma palavra que é sempre carregada de sentidos sócio-culturais próprios da língua em que foi utilizada originalmente, a tarefa de operar com um intraduzível do campo da filosofia da linguagem exige certas adaptações.

Na edição brasileira de “Margens da Filosofia” (Derrida, 1991), os tradutores elegeram a grafia *diferança* por ser mais próxima da artificialidade que “a troca do e legítimo (*differéce*) pelo *a* transgressor” destaca e por considerarem que essa tradução possível mantém “um mínimo de identidade fônica necessário entre *diferança* e *diferença*” (Derrida, 1991, pp. 33-34, nota). Também afirmam que essa proximidade fonética é maior do que em outras traduções já propostas, como *diferância* (Portugal) e *diferência* (Brasil).

Evando Nascimento, em “Derrida” (2004), também faz referência à dificuldade de tradução do neografismo *differánce*, mas opta por não traduzi-lo:

Todo o problema da tradução reside na dificuldade de reproduzir em português a rasura que Derrida imprime no termo francês “*différence*”, normalmente grafado com “e”, e que em *differánce* vem grafado com “a”. Tal diferença é estritamente gráfica, pois do ponto de vista fonológico não há como distinguir as duas pronúncias. Essa foi a maneira encontrada por Derrida para inverter o privilégio

metafísico da phoné, obrigando a que se leia para perceber a distinção entre os dois termos. (NASCIMENTO, 2004, p. 54, grifos do autor).

Derrida, na abertura da conferência na Sociedade Francesa de Sociologia em 1968 (Derrida, 1991), na qual abordou especificamente a *differánce*, chama atenção para a própria dificuldade enquanto orador em fazer a audiência entender a qual diferença estaria se referindo através da palavra falada, acordando que durante toda sua palestra ele precisaria a grafia do termo quando necessário. Em “Posições” (Derrida, 2001) — edição na qual Tomaz Tadeu também optou por não traduzir *differánce* —, Derrida afirma em uma entrevista que não sabe o que significa o *a*. Ao mesmo tempo, coloca a troca das letras como decisiva para a apreensão da *differánce* enquanto uma configuração sistemática e irreduzível de conceitos que se acentuam mais ou menos em seu trabalho, dependendo do momento em que esse se encontra.

Segundo Nascimento, na filosofia de Derrida “muitas questões filosóficas e culturais passam pelos problemas e embaraços da tradução” (2004, p. 19). Mais do que explicar uma convicção teórica, o autor francês conseguiu demonstrar essa dificuldade ao inventar um neografismo que só é possível traduzir acompanhado de longas notas de rodapé. Dessa forma, por todas as considerações acima, nesse trabalho optamos por nomear *differánce* como diferença derridiana e utilizá-la — a despeito do autor, em mais uma traição — como um conceito potente para pensar a diferença travesti.

Tal diferença é múltipla, ela é “simultaneamente espaçamento e temporização” (Derrida, 1991, p. 45), ambos ligados à origem latina do verbo diferir (*differe*) que remete a sentidos distintos. No mais ordinário e identificável, diferir é não ser idêntico, é ser um outro que se posiciona na passagem entre os termos da oposição binária, afastando-se das séries infinitas de polarizações que pautam a construção do nosso pensamento: linha de fuga que se cria na transposição de territórios. O não-conceito de Derrida também mexe com Cronos por adiar a apreensão do significado, instalando-se na demora, no retardamento, “[...] um desvio que suspende a consumação e a satisfação do 'desejo' ou da 'vontade’” (Derrida, 1991, p. 39, grifos do autor), também se constituindo como temporização.

A diferença derridiana aponta para a impossibilidade de entendimento da linguagem enquanto representação do mundo, destacando a construção social e histórica do significado. Ela quebra com toda lógica da metafísica da presença platônica por não possuir referente — ao contrário da diferença constituinte da identidade que se produz somente em relação ao outro do par binário, sempre em uma identificação com o referente reforçando a dureza identitária. Essa diferença também problematiza a dualidade interior/exterior constituinte do sujeito e a separação entre corpo e mente. Polarizações que Judith Butler considera condição indispensável para a produção do sujeito da verdade (Salih, 2012). Influenciada pelo trabalho de Foucault, a autora defende que não há identidade fora da linguagem e também compreende os corpos como efeitos do discurso.

Ao embaralhar significados, a diferença do Corpo Travesti destaca a arbitrariedade das identidades e dos saberes pré-fixados, batendo de frente com a diferença da diversidade que nas escolas atende pelo nome de “temas transversais”. Além disso, se “comunicar é sempre uma certa forma de agir sobre o outro” (Dreyfuss e Rabinow, 1995, p. 240), o que comunica o Corpo Travesti ao currículo e vice-versa? Se considerarmos a potencialidade da linguagem no posicionamento do sujeito e em sua constituição como tal (Larrosa, 1994), esse vetor seria capaz de estranhezas que afetassem os autorizados saberes curriculares a ponto de produzir novas variáveis que pudessem influenciar a construção do corpo educado, do sujeito da educação?

Não acreditamos que esses questionamentos possam ser respondidos integralmente e/ou de forma definitiva pelo texto que aqui apresentamos. Entretanto, trata-se de perguntas e problematizações que nos ajudaram a delinear os caminhos da pesquisa, sem as quais essa tese seria outra.