

# Histórias de meninos afeminados: *resistência e política nas leituras de* *artefatos culturais*

Samilo Takara<sup>66</sup>

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Recebido em: 23/01/2017

Publicado em: 01/08/2017

## **Resumo**

Constituídas/os e constituintes de modos de ser, pensar e agir, as/os sujeitas/os que vivenciam o espaço escolar, o cinema, a literatura mantém ou modificam os discursos midiáticos, educacionais, políticos, culturais, sociais, éticos, estéticos e religiosos ao se posicionarem na ordem do discurso. Com base nas discussões que perpassam a construção da pesquisa em Estudos Culturais, problemáticas feministas e *queer* e os estudos foucaultianos, denota-se a seguinte problemática a ser discutida nesta comunicação: As identidades gays, ao instabilizarem as certezas do espaço escolar, da vida social e da prática política de outros grupos culturais, propõem outras pedagogias culturais? Perpassando obras da literatura e do cinema, assume-se a identidade sexual como uma potencialidade ao enfrentamento das certezas constituídas nas metanarrativas educacionais e propõe-se visibilizar o confronto entre a normalização sugerida pelas pedagogias culturais, com base nas questões subjetivas e objetivas propostas pela presença, pelos discursos e pela delicadeza dos meninos afeminados no intuito de pensar a formação subjetiva no contexto contemporâneo.

## **Palavras-chave**

Educação. Mídias. Homossexualidades.

---

<sup>66</sup> Pós-doutorando em Comunicação (UEL/PR). Doutor e mestre em Educação e graduado em Comunicação Social - Jornalismo. Professor dos cursos de Jornalismo (Faculdade Maringá e Unicesumar) e Pedagogia (Faculdade Integrado).

## **Introdução**

Nas convivências com os pais e as mães, nas relações entre professores/as e alunos/as, nas brincadeiras no pátio entre colegas, nos programas televisivos, nos filmes, nas revistas, nos desenhos animados, nas músicas, nos sites de relacionamento, nas brincadeiras, nos brinquedos, nos jogos, no faz-de-conta e em outras situações do cotidiano, somos interpelados/as por discursos que apontam, indicam, definem, fornecem, explicitam, determinam o que é ser masculino e o que é ser feminino. Vivemos em uma sociedade engendrada pelas relações de gênero e sexualidade que refletem nas produções culturais e nas narrativas que construímos acerca do mundo e de quem somos.

A construção das identidades de gênero é uma aprendizagem que se realiza nas relações de negociação com os significados dos processos, das práticas e das leituras de discursos que estão imersos nas significações das culturas. Produzidas histórica e espacialmente, as feminilidades e masculinidades são ensinadas e imbricam-se nas relações de poder-saber que constituem as sociedades (LOURO, 2007). Interpelados pelos discursos da medicina, da psiquiatria, da religião, da ciência e dos artefatos midiáticos que os pulverizam, meninos e meninas são, a todo momento, adestrados, regulados, docilizados e seus corpos são sujeitados a regras de conduta. Desse modo,

[...] a criança é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar. Permitam-me inventar, retrospectivamente, uma cena de enunciação, de dar um direito de réplica em nome da criança governada que eu fui, de defender outra “forma de governo” das crianças que não são como as outras (PRECIADO, 2013, s/p.).

Olhar para as questões referentes a gênero e sexualidade oportuniza perspectivas para diferentes modos de ser, pensar e agir e as práticas que instauram as normalidades e que denotam os desvios, os trejeitos, os gostos que foram marcados e significados na cultura como masculinos ou femininos e que pelo sexismo e pelo binarismo são ensinados como modos corretos de ser homem e de ser mulher. Docilizadora de corpos, a escola precisa ser repensada neste contexto e, do mesmo modo, a formação docente, a gestão escolar, o currículo e as práticas pedagógicas – ações, intenções e produções da escola – devem ser colocadas sob rasura, sob interrogação, no intuito de constituir estratégias que contribuam para a formação de sujeitos que vislumbrem os modos de ser, pensar e agir como possibilidades e que machismo, sexismo e homofobia possam ser desarticulados no espaço da escola (LOURO, 2007).

Olhar para estas perspectivas nos sugerem que textualidades e discursos constituem o imaginário e a experiência de meninos e meninas no contexto do espaço escolar. Como explica Miskolci (2012, p. 12) existe no processo formativo desses sujeitos uma busca “compreensível de aceitação e sobrevivência” e, desse modo, somos moldados e educados a cumprir com normas pré-estabelecidas sem questionarmos os sentidos que elas têm e suas interferências em nossas formas de agir. A violenta atuação dos espaços formativos nos mostra que existem táticas de docilização que nos acompanham e incidem sobre nossos modos de ser e agir.

Esta discussão tem por intuito registrar as relações entre diferentes discursos que perpassam as literaturas, as peças cinematográficas e outros artefatos culturais –entendemos por este termo os produtos e as práticas que incitam formas de ser e de agir e que sugerem relações com as experiências no mundo – e, assim, educam por meio de pedagogias culturais disseminadas na sociedade e na cultura. Desse modo, outro aviso faz-se necessário àquelas que perpassam por este texto. Alinhados/as à discussão que a crítica feminista faz ao saber científico, nosso intuito é problematizar a característica “particularista, ideológico, racista e sexista” da ciência (RAGO, 1998, p. 4).

Assim, o entendimento de uma proposição de investigação teórica que perpassa os campos das Ciências Humanas e Sociais é também fluxo e estratégia em um sistema constituído para que a manutenção do conhecimento engendrado em perspectivas brancas, cristãs, heterossexuais e eurocentradas continua sendo a realidade nas pesquisas acadêmicas contemporâneas. Cientes de que existe o eixo “branco-heterossexual-civilizado-do-Primeiro-Mundo”, problematizamos que as constituições dos saberes e das práticas ignoram demandas de grupos e pessoas que não se encaixam na realidade acadêmica porque a escola, a universidade e o pensamento científico ainda são colonizados por uma mentalidade que oprime, silencia e invisibiliza as contribuições de grupos e indivíduos que sugerem diferentes táticas de produção de conhecimento (RAGO, 1998, p. 4).

Desse modo, retomo as contribuições de Preciado (2013, s/p.) para pensarmos durante o percurso deste texto.

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança queer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?

Acompanhamos Preciado (2013) e a proposta de Rago (1998, p. 17) em poder destituir hierarquias de acontecimentos para que diferentes histórias, experiências e prática sejam também científicas, acadêmicas e sociais. Visibilidade como prática de representação e também como enfrentamento a cânones impregnados de dogmas. Este texto e sua autoria entendem ciência por espaço de disputa de formas de pensar. Estarmos abertos às críticas e as pluralidades não fazem destas perspectivas frágeis, mas oportunizam espaços para diálogos, diferente do que se propõe a academia, dizendo de sua pluralidade e fechando os espaços de debate em diferentes perspectivas centradas e puristas. Desse modo, encaminhamos para as narrativas de meninos afeminados que nos tocam nesta trajetória para mostrarmos outras representações possíveis além do que visibilizamos nestes espaços.

### **Culturas e narrativas: discursos sobre os afeminados**

Euzebiozinho, personagem do conto “Delicado” de Nelson Rodrigues; Scot, menino que perdeu a mãe, figura de referência em sua organização e constituição dos modos de ser, pensar e agir, do filme “Breakfast with Scot” (no Brasil, “Uma família diferente”); Guillaume, personagem autobiográfico do filme “Les garçons et Guillaume, à table!” (disponível no Brasil como “Eu, mamãe e os meninos”), que narra a história de um menino diferente do que a mãe esperava que é educado para ser uma menina. As normalizações perpassam essas histórias e suas narrativas nos contam e ensinam que a criança está em um jogo que Preciado (2013) entende por biopolítico. Todas as estratégias dos espaços pedagógicos e seus artefatos gerenciam coerências a um ideal de heteronormatividade (MISKOLCI, 2003, 2012). Somos ensinados que “[s]e você não é heterossexual, é a morte que te espera”. Traçamos experiências e vivências que precisam ser problematizadas nas nossas condições de análise e crítica possíveis na contemporaneidade (PRECIADO, 2013, s/p.).

Em comum, os personagens têm a vivência de serem meninos afeminados. Giancarlo Cornejo (2012, p. 74) explicita que o “menino afeminado é um segredo nas vozes e pensamento gay [...]”. Sinônimo de desviante, de anormal e de abjeto, a feminilidade em sujeitos machos é problematizada, medicalizada, psicologizada, torna-se objeto/tema de estudo em áreas da ciência como problema a ser resolvido. A ideia de anormal, discutida por Miskolci (2003), ajuda a pensar os riscos que esses sujeitos denotam em uma sociedade centrada em padrões binários de gênero e sexualidade que oferecem discursos, práticas,

processos e definições que fixam as potencialidade e possibilidades em machos-masculinos e fêmeas-femininas.

Desvio é um termo apreciativo e relacional, só pode ser aplicado quando se pressupõe o que é “reto”. O desvio é sempre relativo a uma das características do homem considerado padrão por nossa sociedade, ou seja, o homem branco, heterossexual e burguês. O desvio da raça branca o tornaria fraco segundo as teorias eugênicas e psiquiátricas, ou ainda infértil, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol mulo, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento. O desvio da heterossexualidade era visto como uma forma de insanidade ou degeneração sexual. Por fim, qualquer que fosse o desvio da normalidade, o indivíduo afastar-se-ia do padrão burguês e, portanto, da ordem social na qual ele tinha que se inserir (MISKOLCI, 2003, p. 113).

Exemplo dessa problemática discutida pelo autor é a denominação de heterossexual na língua inglesa: *straight*. Na definição do Dicionário Michaelis<sup>67</sup>, a definição para heterossexual é também sinônimo de reta, de não usuário de drogas, de correto, honesto, direto, franco, entre outras significações. A homossexualidade, neste contexto, seria o desvio, o abjeto, aquele que é um problema a ser resolvido, o patológico, os anormais. Desse modo, a masculinidade é produzida por discursos de virilidade, de atividade, de potência e de diretividade que são características valorizadas nos meios sociais e que tem mantido o binário: masculino oposto à feminina.

Este discurso também está incorporado nas relações homossexuais, homoafetivas, ou relações entre sujeitos do mesmo sexo, ou do mesmo gênero, criando estereótipos como bicha e bofe (GREEN, 2000; TREVISAN, 2000). Swain (2004) ao discutir sobre as identidades lesbianas traz à discussão as homossexualidades e suas visibilidades no cenário composto pelo machismo, sexismo e a homofobia.

Este **sexo-discurso** produz desse modo corpos aos quais se atribui uma **sexo-significação** de forma binária e normatizadora, em torno da procriação e em sexualidades diversas que não cessam de se referir ao sexo “originário”, o reprodutor. A **heterossexualidade compulsória** aparece assim como um mecanismo regulador de práticas e definidor de papéis, restritos aos desenhos morfológicos e genitais, isto é, à correspondência exata entre **sexo biológico/gênero social** que o lesbianismo e a homossexualidade em geral desmentem (SWAIN, 2004, p. 77, grifos da autora).

Afeminados, os meninos são instruídos nos grupos sociais a manterem-se de acordo com a norma, a buscar as referências masculinas, a desejar mulheres e a cumprir com os estabelecidos rituais de uma masculinidade hegemônica. Indicados ao armário, como discute Sedgwick (2007, p. 22), os meninos são marcados pela obrigação de produzir performances de gênero que estejam de acordo com a expectativa social, cultural, política,

<sup>67</sup> <http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=straight>

estética do que seria uma masculinidade hegemônica. Cornejo (2012) conta a exigência e o exercício dos/as professores/as, dos pais e das mães em dar conta de expurgar a feminilidade dos meninos, como se esta fosse sinônimo de descrédito para uma vivência social.

Quase todos os meus professores me adoravam, mas me lembro que os que lecionavam Educação Física eram particularmente hostis a mim. Um desses professores falou com meu pai, porque estava preocupado comigo, e disse a ele que eu era muito afeminado, e que todos os meus colegas zombavam de mim. Meu pai, ao chegar em casa, me repreendeu, e não hesitou em me culpar pela hostilização sistemática pela qual eu passava no colégio. Quando este professor chamou meu pai para falar sobre o meu afeminamento, tornou-se inevitável e óbvia a patologização do meu corpo, como das minhas performances de gênero. O que não era tão óbvio é que, naquele momento, este jovem e atlético professor estava reconhecendo a sua própria impotência para modificar meu afeminamento, sua impotência para me fazer o homem que se supunha que eu deveria ser, e sua impotência para marcar claramente os limites entre ele e eu. Lembro-me de que este não era um professor particularmente hostil a mim. De fato, sempre me convidava para fazer longas caminhadas, para fazer abdominais. Na verdade, era bem atencioso comigo. No entanto, eu recusava todos aqueles convites, não me deixava impressionar por todos os seus esforços, e certamente não lhe dava muita atenção (CORNEJO, 2012, p. 75-76).

O que não atraía o autor, também não estava presente nas narrativas de Euzebiozinho, criado entre mulheres da família, aconchegado com as ternuras de uma feminilidade, que também foi construída historicamente e, marcada pelos elementos da cultura, forja as maneiras do ser mulher em padrões binários (RODRIGUES, 1994). Scot, que tinha como referência a mãe, também sofria com as exigências de um de seus pais adotivos, Eric, em assumir uma masculinidade. Para ser querido, para sentir-se aceito, pratica hóquei, porque o pai era um jogador famoso e que, sentia necessidade de esconder sua homossexualidade.

Guillaume adorava a mãe. Via seus modos de ser e agir como exemplos a serem seguidos. Sua feminilidade era um problema, um risco, algo que não poderia ser confortável a um macho. Em seu quarto, enrolava-se em cobertores e prendia-os com um cinto, fazia vestidos, caricaturava sua mãe, criava estratégias para ser como ela. Essas referências de meninos afeminados não pré-dispõem uma homossexualidade. E, mesmo que este fosse o centro das representações de meninos afeminados, a sexualidade é um modo de desejar que não está a critérios de escolha, mas que faz parte do emaranhado discursivo, político, econômico, estético e ético que constituem as subjetividades.

O objetivo deste texto é discutir as pedagogias de gênero e sexualidade que se inscrevem nas narrativas, sem se aprofundar em descrições de cada um dos artefatos culturais citados. Apropriar-se dos discursos de meninos afeminados para problematizar as incitações do correto e do incorreto, da normalidade e do desvio que assolam os sujeitos e, a todo

momento, fazem a manutenção da vigília por uma normalidade que foi construída em padrões machistas, sexistas e homofóbicos. Preciado (2013) explicita que esses processos de educação também perpassaram sua formação e que as proteções dos pais estavam vinculadas à manutenção de uma normalização das experiências de gênero e sexuais.

Reconhecendo as performances de gênero como práticas constituídas e constituidoras de sentidos, de modos de ser, de práticas sociais discursivas e não discursivas, vislumbramos as relações de poder que são constituídas nessa trama de identidades de gênero. Foucault (1987; 2006; 2009) trata das relações de vigília e punição que adentra corpos, trata dos poderes/saberes que engendram as práticas de discurso e dos modos de reverberação e rarefação que constituíram as verdades modernas e instauram práticas como corretas e incorretas.

Aos meninos afeminados, sobra-lhes a recorrência ao armário, a disciplinaridade dos corpos masculinos, as broncas dos pais, os olhares de desprezo, de julgamento dos professores e das professoras, olhares de comiseração e de desprezo que denotam o que Miskolci (2012) discute como o abjeto, o desvio, o problema que as homossexualidades e as feminilidades em meninos atraem para si.

Um “homem de verdade”, hoje percebo, era o que impunha seu poder aos outros e a si mesmo à custa de sua própria afetividade. Daí meu primo, desde o uso do uniforme [militar], ter deixado de ser carinhoso para adotar expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho entre homens tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado. Ele não era exceção, antes a regra em uma época em que meninos eram submetidos a uma pedagogia da masculinidade até se tornarem adultos, alguns, como ele, para sempre traumatizados pela recusa da afetividade que lhes era imposta, por uma (de)formação que os tornava incapazes de compreender as mulheres como iguais, tampouco de confiar em outros homens como confidentes de seus temores ou dores (MISKOLCI, 2012, p. 10-11).

Essas experiências das pedagogias de masculinidade estão inseridas em diferentes espaços sociais. Para criar o macho, de acordo com essas performances, a tutela feita pelos sujeitos que se propõem a educar meninos e meninas em oposição a gostos, a gestos, a práticas, a comportamentos, a criar focos de desejo e desvalorizar todo desvio possível desses focos. A experiência da sexualidade, assim como a experiência da escrita, discutida por Anzaldúa (2000), pode ser encarada de outras formas de ser. Indicamos, neste texto, que a descoberta de si, as práticas de si tratadas por Foucault (1994) e por Larrosa (1994) educam os/as meninos/as para olharem para suas necessidades, encontrarem em suas vivências e experiências elementos de constituição das identidades – que não são estáveis, mas provisórias, possíveis – e que, a todo momento, podem ser negociadas, re-negociadas,

colocadas em devir para que os modos de ser e agir estejam sob rasura, possam ser revisitados, diluam a fixidez de uma masculinidade e uma feminilidade que são instauradas como corretas na vivência social e cultural. É sobre isso, sobre a constituição das resistências como espaços de negociação entre os discursos oferecidos por educadores/as e os desejos, as intenções e as vontades que as técnicas de si sugerem o posicionamento, o reconhecimento dos indivíduos como sujeitos que negociam.

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu *posso* e que eu *escreverei*, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever (ANZALDÚA, 2000, p. 232).

O compromisso da escrita deste texto é o medo da fixação dos modos de ser que temos ao nos depararmos com as pedagogias da masculinidade. Assim como os personagens que apontamos no início do texto, a feminilidade em nossa constituição como sujeito são incômodos que fragilizaram e fortaleceram os nossos modos de ser, pensar e agir. Considerados abjetos, estranhos, recorremos aos espaços acadêmicos para buscar a resistência. Como sobreviver a esta pedagogia que é punitiva, que é adestradora de corpos, como a feminilidade constitui-se como traço de nossas posições identitárias? Mais do que nos defendermos, como meninos afeminados, buscamos outros elementos para pensar as identidades, as culturas e as sexualidades como espaços em disputa, que são constituídos nas relações saber-poder amplamente discutidas por Foucault (1988; 2009).

Embasados pelas discussões dos cuidados de si e das vontades de verdade que se entrelaçam aos discursos de saber que constituem-se nas relações de poder, apontamos os elementos que Foucault (1984, 1988) discute como questões referentes à sexualidade. Para o autor, o termo, que foi cunhado no início do século XIX denota os sistemas de organização, produção, manutenção e silenciamento que se produzem nas relações que denotam a sexualidade como elemento a ser conhecido.

[...] o desenvolvimento dos campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte

tradicionais e em partes novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos, sensações e sonhos (FOUCAULT, 1984, p. 10).

Corpos que são produzidos, conduzidos, impregnados, marcados e selecionados nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Envolvendo as áreas da vida que Foucault (1984) denota como necessárias para os gregos no cuidado de si – a economia (em que os sujeitos percebem os valores, os gastos, os investimentos, as faltas e os excessos que constituem como preocupações com a casa); a dietética (campo em que os gregos cuidavam da alimentação como prática de seleção de alimentos, horários que deveriam estar atrelados as práticas de exercícios e as formas de alimentar-se); e a erótica (campo dos prazeres, de obtenção do prazer e de regulação dos desejos por meio dos amores entre homem e mulher e o amor dos rapazes) – esses conhecimentos e exercícios pertencem as organizações sociais que instituem os usos dos prazeres, subtítulo da obra de Foucault (1984) para a análise da relação de administração dos sujeitos sobre as questões objetivas e subjetivas no cuidado de si.

Os objetivos dos cuidados de si eram propostos com base no conhecimento de si, nos saberes produzidos nas relações do eu consigo. Esse ser-consigo é explicitado por Veiga-Neto (2007) como o terceiro domínio dos estudos foucaultianos – precedido pelos estudos arqueológicos na investigação das constituições dos saberes e dos estudos genealógicos que instauram discussões relativas as malhas que são produzidas nas relações de poder – e que culminam nas constituições dos modos de ver-se, narrar-se, discursar-se, julgar-se e dominar-se, como discute Larrosa (1994).

A ética – a saber, essa relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um se vê a si mesmo – só pode ser colocada em movimento como um dos “elementos” de uma ontologia que, por sua vez, já pressupõe que os outros dois eixos – do “ser-saber” e do “ser-poder” operando simultaneamente. Colocado no espaço projetado pelos três eixos, o sujeito é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética. Mas como essa produção do sujeito não é mecânica, causal, não se pode pensar nos elementos que constituem os três eixos operando independentemente entre si. Ao contrário, não só sempre atuam ao mesmo tempo como, ainda e principalmente, os constituintes de cada eixo se deslocam para os eixos vizinhos por meio do sujeito em constituição, o qual flutua no espaço definido pelo feixe de coordenadas que o projetam sobre os eixos (VEIGA-NETO, 2007, p. 82).

O autor ao tratar desse terceiro eixo de pesquisa de Foucault (1984; 1988) também problematiza a pertinência desses estudos para o campo da Educação. Mesmo que o filósofo francês não tenha conseguido terminar a série de estudos que pretendia sobre os regimes do ser-consigo, pesquisadores/as têm buscado inserir nos campos de conhecimento sobre a Educação e a Pedagogia, elementos, processos e discussões que fomentam essa perspectiva. É

neste eixo que inscrevemos a pesquisa sobre meninos afeminados e as pedagogias da sexualidade que instauram formas de ser, pensar e agir, valorando determinados padrões de identidades de gênero e sexuais, mas que fragilizam a pluralidade das potencialidades de ser, pensar e agir, indicando condutas e selecionando padrões que legitimam a ideia de normalidade e anormalidade.

Recorremos às discussões feitas por Foucault (2014) para problematizar a ética que se constitui nas relações do sujeito consigo como uma “ética da resistência” tal como explica Motta na introdução dos Ditos e Escritos (FOUCAULT, 2014, p. XIX).

A resistência é o que se pode procurar no interior das relações de poder. Sem resistência, não há relação de poder. Caso contrário, tudo seria uma questão de obediência. No momento em que o sujeito se depara com a situação de “não fazer o que ele quer” deve recorrer a relação de poder. Aqui situa-se a resistência, que vem em primeiro lugar e fica superior a todas forças do processo, obrigando as relações de poder a mudar. Foucault considera o termo “resistência” a palavra mais importante, a palavra chave dessa dinâmica (FOUCAULT, 2014, p. XXXIII).

Resistência como elemento da dinâmica das relações de poder, como espaço em disputa nos territórios do conhecimento científico e das problematizações políticas que inserem a subjetividade como elemento no processo de investigação e de formação de sujeitos na educação. Como destaca Louro (2007, p. 213), nenhuma escolha, nenhum procedimento de pesquisa é inocente. Mesmo sendo “[...] difícil, delicado, mas necessário”, “[...] o equilíbrio entre disposição política e militância [...]” faz parte das relações de constituição das práticas de formação de sujeitos.

Cornejo (2012, p. 77) traz que os elementos de “[...] dor, angústia, pânico (homossexual) [...]” são elementos que precisam ser problematizados, colocados em evidência, reverberados como elementos da pesquisa em Educação e nos Estudos Culturais. Essa marcação política é discutida por Hall (2003, p. 197) na inserção dos estudos feministas nos estudos culturais. No momento em que “[...] o feminismo arrombou a janela, todas as resistências, por mais insuspeitas que fossem, vieram à tona – o poder patriarcal plenamente instalado, que acreditara ter-se desautorizado a si próprio [...] o modo como o feminismo rompeu e interrompeu os estudos culturais”. Essa marcação política é o que Louro (2007, p. 214) explicita ao defender que “[...] os textos que escrevemos são constituintes do nosso processo de conhecer e de dar a conhecer”.

Esse compromisso político e teórico-metodológico guia esta pesquisa e, outras, como as de Miskolci (2003, 2012), Louro (2012) e as de Michel Foucault (1984, 1988, 2014). É no compromisso pela analítica que os discursos, as práticas e os modos de ser, pensar e agir que a pesquisa que abarcam os estudos acerca das identidades de gênero e sexuais também

apresentam elementos da subjetividade. É, pelo mesmo compromisso, que a pesquisa em Educação oportuniza questionamentos na formação docente, na atuação pedagógica, na didática e inscrevem elementos para olharmos a educação como mais um campo de disputas e os discursos oferecidos pela literatura e pelo cinema como oportunidades para questionar as normas estabelecidas e vislumbrar resistências como formas de educação.

Os conceitos de “sexo” e de “sexualidade” são conceitos intensos, sobrecarregados, “ardentes”, que colocam facilmente à sombra os conceitos que se avizinham. É a razão pela qual eu gostaria de destacar que a sexualidade é aqui somente um exemplo de um problema geral que pesquiso há mais de 15 anos e que me persegue há mais de 15 anos. É o problema que determina quase todos os meus livros: como, nas sociedades ocidentais, a produção de discursos carregados (pelo menos por um tempo determinado) de um valor de verdade está ligada aos diferentes mecanismos e instituições do poder? (FOUCAULT, 2014, p. 12).

É inscrita na questão do autor que as análises de Louro (1997) sobre a escola como espaço que produz desigualdades, diferenças e opressões que oferecem oportunidades para aprendermos com os discursos que não estão na educação formal, mas que estão nas propagandas, nos filmes, nos livros, nas convivências e que educam os sujeitos sobre os modos de ser masculino e feminino. São as vivências que não foram possíveis, mas que Euzebiozinho, de Nelson Rodrigues, Scot, Guillaume e outros/as desviantes sugerem as resistências, os incômodos e os anseios que restituem as disputas como práticas que reconhecem os riscos, os anseios e as potencialidades de aprendizagem nos discursos extraescolares, que inscrevem as pedagogias culturais, assim como as pedagogias da sexualidade. Como explicam Wagner e Sommer (2007, p. 2), “[...] considerar a mídia e a cultura por ela produzida como uma das instâncias sociais centralmente implicadas na produção de identidades sociais e subjetividades em nosso tempo”. Desse modo, os autores explicam que

A noção de pedagogia cultural possibilita considerar como educativos a mídia impressa, programas de televisão, filmes, desenhos animados, museus, publicidade... Educativos porque nos ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros. Educativos porque tais produções e artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações (seja de que natureza for), vão se constituindo como materiais a partir dos quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia. Através de tais representações, as crianças e jovens vão internalizando valores e formas muito específicas de se pensar o social, o individual, o público, o privado. A rigor trata-se de pedagogias que operam pela sedução, que colonizam o desejo, que capturam indivíduos e produzem formas padronizadas de sujeito (WAGNER; SOMMER, 2007, p. 2).

Sabat (2001) traz essas pedagogias culturais como elementos constitutivos da aprendizagem e, que estão disponíveis, são acessados, estão no processo da disputa, na

constituição do desejo, dos modos de ser e das práticas sociais. As mídias são possíveis marcações em que aprendemos como pensar e agir. Seus conteúdos, as edições, os horários, as pautas, as reportagens, as publicidades, os filmes e outros elementos dessa cultura da mídia são territórios que em os sujeitos inscrevem as disputas, colocam-se e assinalam os elementos em disputa: subjetividade, identidade, objetividade, relações de poder, resistências e as práticas de si. “A questão das identidades emerge em meio a processos de desigualdade, produzidos a partir de diferenças. Emerge quando grupos sociais não se reconhecem como iguais. Das identidades culturais, importam-me aqui, particularmente, as identidades de gênero e as identidades sexuais” (SABAT, 2001, p. 15).

As negociações, os processos de recepção e a emissão – endereçada pelos produtores, editores, profissionais da comunicação – colocam em movimento as pedagogias culturais. Educação, espetáculo, intimidade, política, cultura, ética, estética e outros elementos da vida humana são produzidos, organizados no discurso, elencados segundo critérios de hierarquização e de formulação de conhecimentos. O jornalismo, a publicidade, as relações públicas, as assessorias de imprensa, os produtos, os serviços, conteúdos e formatos disponíveis nos muitos suportes midiáticos incitam maneiras de pensar e agir: definem as feminilidades, as masculinidades, as normalizações e fragilizam o desejo, o prazer e as questões subjetivas que estão inscritas como anormais ou desviantes (MISKOLCI, 2003, 2012; LOURO, 2007; GOMES, 2003).

Os discursos que constituem as personagens que nos acompanham nesta travessia, também reverberam e sugerem conhecimento acerca das experiências registradas por Cornejo (2012) e pela trajetória empreendida (TAKARA, 2017). Problematizar os estabelecidos contornos das normas de gênero e sexuais, é acompanhar o movimento de Preciado (2013, s/p.) para discutir a condição que crianças e adolescentes encontram ao experimentar, vivenciar e produzir suas representações de gênero, suas percepções sexuais e as práticas que constituem suas formas de agir no mundo, o objetivo é que crianças e adolescentes sintam-se no direito de serem “subjetividades políticas” que não são reduzidas às referências de gênero e sexualidade.

Entretanto, esta é uma árdua tarefa, como registra Miskolci (2012) ao tratar da diferença e da diversidade no contexto da educação e das narrativas que nos inserem nessas práticas. Ser afeminado conduz-me a destinos que são pouco ou nada conhecidos para além da morte como diz Preciado (2013). Desse modo, não podemos falar de diversidade, de tolerância e de aprendizado, se o silêncio e a recusa são as constantes da experiência de vida de meninos afeminados. Problematizar as possibilidades de discutir e ler outras realidades – as

narrativas aqui dispostas mostram diferentes caminhos, lugares e sentidos acerca das experiências dos afeminados, geram também outras formas de representação.

A prática de enfrentamento precisa alarmar sentidos, tal como Preciado (2014) indica em seu manifesto. A experiência do menino afeminado nos interessa porque existem formas de viver e de ser que criam histórias, que sugerem enredos e que nos oferecem outras formas de agir no mundo. A prática científica e a leitura do mundo não devem ignorar vidas, sujeitos e práticas de existência.

Cornejo (2012, p. 77) conta para a mãe que gosta de meninos, sofre com essa questão, pede-lhe ajuda. Sua descrição sobre essa cena é que “Essa pode ser vista como a cena em que saio do armário, mas me recuso a chamá-la e pensá-la assim. [...] O pedido ou súplica que fiz à minha mãe não foi que me ajudasse a sair do armário, mas que o fizesse mais habitável para mim. Eu não saí do armário. Na verdade, ela entrou nele” (CORNEJO, 2012, p. 77).

Assim como o menino afeminado, sua mãe também era patologizada, colocada sob análise, avaliada. Sua independência financeira, sua maneira de lidar com o mundo era vista como o problema pela afeminação do menino. “Não era só meu gênero aquele a ser disciplinado, o dela também o era” (CORNEJO, 2012, p. 80). A vontade de saber que patologiza os meninos afeminados tornou-se uma maneira de encontrar culpados para os modos de ser, de pensar e de agir. A súplica dos meninos afeminados é por buscar seu lugar no mundo, encontrar um modo de vivenciar sua sexualidade – seja ela heterossexual, bissexual ou homossexual – está sempre sobre suspeita. O afeminado é um problema a ser resolvido. Guillaume descobre-se heterossexual e enfrenta os estereótipos que haviam sido base para a formação de seus modos de ser, pensar e agir. Ele se apaixona por uma mulher. Imprevisível.

Scot, depois de colocado sob vigília para não assumir sua feminilidade, as marcas que trazia consigo da mãe, consegue o respeito e o carinho dos pais adotivos. A luta por ele, também é vista como uma luta pelos modos de ser outro e de viver de outras maneiras. Euzebiozinho que sofreu para conseguir adequar-se às ideias de masculinos que lhe foram cobradas, não aguentou, não resistiu e suicidou-se no vestido da noiva arranjada e com um bilhete em que estava escrito que queria ser enterrado daquele jeito.

As narrativas que apresentam os meninos afeminados em artefatos culturais midiáticos oportunizam vislumbrar as angústias, as ansiedades, os sofrimentos, as incertezas e as inseguranças que os sujeitos têm em instâncias sociais como as escolas, as empresas e em espaços de socialização. Alimentados pelas piadas maldosas, pelo *bullying*, pela prática de

desmerecimento e desvalorização de seus trejeitos, gostos, práticas e encantos, os meninos afeminados são ensinados que são errados, são abjetos, estranhos e que tudo que produzem não condiz com o que deveria ser feito. Primorosos, descuidados, ou mesmo sonhadores, esses meninos sofrem com a fúria de um machismo que se apresenta nas figuras dos pais, das mães, dos tios, dos professores, das professoras, dos alunos e das alunas que dividem o espaço social e a escola com eles.

Na perspectiva *queer*, as identidades socialmente prescritas são uma forma de disciplinamento social, de controle, de normalização [...] o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas “normais”, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, “anormais”, indesejáveis (MISKOLCI, 2012, p. 19).

Entre os muros da escola e de outras instituições disciplinares, meninos e meninas são ensinados sobre o que é correto e o que é incorreto sobre as identidades de gênero. Indicados a cumprir com determinados critérios hegemônicos que definem o que é ser feminina e o que é ser masculino, meninos e meninas precisam cumprir com práticas, brincadeiras, rituais, jogos, brinquedos, comportamentos, atitudes, gírias, desejos e aversões que estão entre o que eles entendem como seu e o que os/as outros/as dizem, determinam, afirmam, apresentam como ideais de masculinidade e feminilidade a serem seguidos.

Essas marcações sobre os modos de ser, pensar e agir estão suscitados por relações entre saber-poder marcadas pelas dinâmicas dos jogos de veridicção, que como ressalta Foucault (1994, p. 783), as proibições sexuais – e também relacionadas as identidades de gênero “estão sempre ligadas à obrigação de dizer a verdade sobre o si”. É nessa dinâmica produtiva do saber-poder que vislumbram-se as disciplinas constituindo-se como potenciais para conhecer e dar a conhecer-se o humano por meio da ciência e dos discursos de regulação dos sujeitos.

Ver-se nas demarcações entre limites e possibilidades da racionalidade e dos desvios possíveis desse racional é perceber a experiência de si “[...] em uma constituição, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si” (LARROSA, 1994, p. 43). Os meninos afeminados são sujeitos que estão sob o adestramento do processo de escolarização, estão sob os efeitos da função da família como normalizadora e promulgadora de normas, são atingidos pela constituição da ideia de normalidade. E como escapam? De que modo as pedagogias das sexualidades oferecem outras expressões e resistências as normalizações das instituições e a organização de outros modos de ser?

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p. 54-55).

Vislumbrar aspectos discursivos e não discursivos da produção de subjetividades e objetividades que estão sob disputa é também uma forma de perceber como as identidades de gênero e sexuais são, a todo momento, negociadas, resistidas, submetidas à análise e, que as posições de sujeitos são provisórias, possíveis e fragmentadas. Uma ciência e uma pedagogia que se coloquem sob o aspecto da constituição da leitura e da interpretação do mundo como possíveis formas de apropriação, também precisa atrelar-se a recepção e a negociação com as significações dos discursos midiáticos. Resistentes, os sujeitos da diferença escapam, desestruturam, rompem com a normalidade e propõem outras potencialidades que fragilizam a noção de sujeito condicionado ou, mesmo, de sujeito autônomo. Nas relações de poder, a disputa configura-se embasada na resistência, como explica Foucault (2014). Assim, existem diferentes estratégias que podem ser usadas para a sobrevivência e a visibilidade pode ser uma delas.

### **E o que acontece aos meninos afeminados?**

Efeitos da biologia, da produção e da linguagem, os resistentes meninos afeminados produzem-se nas relações consigo e com os outros. Mesmo patologizados, adestrados, marcados pelas normas, escapam de forma graciosa às imposições de modos de ser, pensar e agir. Menos que isso, os sujeitos recuam, colocam-se sob a forma da diferença como prática e da prática da diferença como um processo de conhecimento de si. A experiência da confissão coloca-os sob rasura, mobiliza-os, movimenta-os. Esses discursos imersos nas práticas culturais, nas relações sociais, nas trocas econômicas, nas redes e nos artefatos oferecem modos de resistir, de vislumbrar perspectivas e de interrogar os efeitos produtivos da verdade.

Ser, não ser, ou mesmo estar afeminado na sociedade produzida em idealização de macho como masculino é uma forma de questionar a educação como prática reguladora e discutir a negociação das significações, as experiências, as vivências e os discursos como

elementos da disputa que constitui o outro e o eu como sujeitos da significação. Instáveis, os meninos afeminados oferecem essa qualidade as verdades e colocam sob rasura as certezas que constituíram a pedagogia institucionalizada como promessa de uma educação reguladora. A educação está em disputa.

Precisamos de outras estratégias para problematizar as representações que as feminilidades em corpos machos geram em nossa sociedade. O machismo, a misoginia, a homofobia e as diferentes narrativas sobre vivência e experiência, por vezes, são escusas. Os meninos afeminados como o autor deste texto não só morrem, sofrem ou são invisibilizados. Existem outras histórias que precisam ser contadas. Estar entre os espaços da escrita e da leitura, como refletimos em outros momentos desta trajetória são formas de visibilizar, de problematizar e de atuar na transformação de sentidos e de experiências acerca dos outros e de nós. O espaço da escrita está em disputa. A ciência não sairá ilesa desta batalha. Temos medo, temos coragem e temos que mostrar que existem outras formas de viver e de produzir narrativas acerca de nós.

As histórias de meninos afeminados visibilizadas nas personagens e nas vidas apresentadas nos diferentes artefatos analisados e nas experiências de pesquisa abrem brechas para outras leituras possíveis. Visibilizar nossas potencialidades, ora coloca-nos em risco, ora nos oferece diferentes estratégias de ser e de agir. Visíveis somos vidas que incitam outras análises, diferentes constituições e plurais modos de existência. A invisibilidade protege e ignora. Ser visível é uma forma de entrar na disputa. Histórias narradas também registram corpos, políticas e vidas que importam.

## Referências

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis: UFSC. n. 1, 2000. (229-236).

BREAKFAST with Scot. Direção: Laurie Lind. Rio de Janeiro: Paramount Video, 2009 [produção]. 1 filme (94 min), DVD, cor. Cópia locada.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012 (73-82).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Trad. de Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Technologies of the self (Université du Vermont, outubro, 1982; Trad. de F. Durant-Bogaert). In: Hutton (P.H.), Gutman (H.) e Martin (L.H.), ed. *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Anherst: The University of Massachusetts Press, 1988, pp. 16-49. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. (783-813). Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/tecnicas.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Trad. de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GOMES, Mayra Rodrigues. **Poder no Jornalismo**: Discorrer, Disciplinar, Controlar. São Paulo: Hacker Editores. Edusp, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. (35-86).

LE GARÇONS, et Guillaume, à table. Direção: Guillaume Gallienne. Paris: Europa Filmes, 2013 [produção]. 1 filme (84 min), cor. Exibido no Festival Varilux de Cinema francês.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. n. 46. UFMG: Belo Horizonte, 2007. (201-218).

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. In: **Estudos de Sociologia**. UNESP-Araraquara 13/14, 2003 (109-126). Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169>> Acesso em: 20 abr. 2011.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

PRECIADO, Paul-Beatriz. **Quem defende a criança queer?** 2013. Disponível em: <<https://www.facebook.com/notes/fer-nanda/quem-defende-a-crianca-queer-beatriz-preciado/10151417997751125>> Acesso em: 13 abr. 2017.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.) **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RODRIGUES, Nelson. Delicado. In: RODRIGUES, Nelson. **A vida como ela é...** São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (39-43).

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**. Florianópolis, UFSC: v.09, n.01, 2001. (9-21).

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**. v. 28. n. 19 UNICAMP: Campinas, 2007 (19-54).

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: Homofobia, Jornalismo e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação [tese de Doutorado]. Maringá/PR, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

Página |  
243

WAGNER, Irmo; SOMMER, Luis Henrique. **Mídias e Pedagogias culturais**. ULBRA, 2007. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2014.

## STORIES OF AFEMINATED BOYS: DIALOGUES WITH THE CULTURAL PEDAGOGIES OF SEXUALITY

### **Abstract**

The media, educational, political, cultural, social, ethical, aesthetic, and cultural discourses of the media are which are constituted and constituents of ways of being, thinking and acting in the order of discourse. Based on the discussions of the construction of the research in Cultural Studies, feminist and queer and the Foucaultian studies, the following problematic is discussed in this text: Gay identities live in institutions what indicate certainties in school space, social and political practice other cultural groups suggest other cultural pedagogies? Through literature and cinema works, I assume the sexual identity as a potentiality to confront the certainties constituted in the educational metanarratives and I propose to make visible the confrontation between the normalization suggested by the cultural pedagogies, based on the subjective and objective questions proposed by the presence, by the speeches and by the delicacy of the effeminate boys in order to think about the subjective formation in the contemporary context.

### **Keywords**

Education. Media. Homosexuality.