

PRÁTICAS CURRICULARES DE TRADUÇÃO DOS EVENTOS CEPECEANOS: AS LORRANYS E SEUS ESPETÁCULOS *DRAG QUEENS*

JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO*

RESUMO

Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho* defendida em maio de 2013. Durante a experiência etnográfica de dez meses no espaço do colégio e a revisão da literatura sobre tradição, fiquei interessada em um de seus elementos, os eventos escolares. Assim, meu objetivo é interpretar tais eventos como rituais da tradição, e como espaço ocupado pelas autodenominadas *Lorrany's*, um grupo de alunos *gays*, que em tais eventos apresentam espetáculos *drag queens*. Para cumprir esta tarefa, aciono a noção de tradução cultural de Bhabha (1998), explorando as possibilidades do currículo como prática de tradução cultural.

Palavras-chave: Tradição. Eventos escolares. Tradução cultural. Currículo tradutório.

ABSTRACT

CURRICULAR PRACTICES OF TRANSLATION OF EVENTS CEPECEANOS: *LORRANYS THE DRAG QUEENS AND THEIR SHOWS*

This article is part of the doctoral thesis entitled *The translation of the tradition of curricular practices in Colégio Estadual Paes de Carvalho* defended in May 2013. During the ten-month ethnographic experience within the college and review of the literature on tradition, I got interested in one of its elements, the school events. So my goal is to interpret such events as rituals of tradition and as a space occupied by self-styled *Lorrany's*, a group of *gay* students that in such events shows feature *drag queens*. To accomplish this task, I trigger a notion of cultural translation of Bhabha (1998), by exploring the possibilities of the curriculum as a practice of cultural translation.

Keywords: Tradition. School events. Cultural translation. Translation curriculum.

* Professora de Didática da FAECS/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; Doutora em Educação pelo PPGED/ICED/UFPA, na linha de pesquisa *Educação: Currículo, Epistemologia e História*, sob orientação da Profa. Dra. Josenilda Maués. Líder do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação. Email joyce@ufpa.br

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho* defendida em maio de 2013. Durante a experiência etnográfica no espaço do colégio e a revisão da literatura sobre tradição, fiquei interessada em um de seus elementos, os eventos escolares. Assim, meu objetivo aqui é interpretar os eventos escolares como rituais da tradição cepeceana, e ainda, mostrar como as *Lorransys*, um grupo de alunos *gays*, ocupa os espaços de tais eventos, reagindo e traduzindo a tradição.

O Colégio Estadual Paes de Carvalho-CEPC¹ teve seu edifício construído no período imperial e na república passou por momentos áureos, a chamada *era de ouro*, devido ao seu reconhecimento local e nacional. Ainda na república, a tradição cepeceana foi inventada e alguns de seus elementos foram mantidos nos dias atuais, como o prédio com arquitetura neoclássica, as escadarias generificadas², o uniforme escolar da década de 60 e os eventos escolares.

A tradição não se constituía ferramenta analítica da tese, mas não pude ignorá-la devido ser recorrente nos discursos e práticas curriculares cotidianas do colégio. Percebi que esta comunidade sente orgulho do edifício centenário com arquitetura neoclássica, que aceita as escadarias generificadas, que gosta e não aceita propostas de mudança do uniforme escolar, e que organiza com empenho, seriedade e vontade de vencer, os eventos escolares. Para compreender os significados da tradição, acionei Hobsbawn (1984), que usa o termo *tradição inventada* de forma ampla para se referir às tradições inventadas oficialmente (que são políticas, criadas pelos Estados Nacionais e movimentos sociais) e não-oficialmente (criadas por grupos sem organização formal, o que pode ocasionar dificuldades de localização de sua origem). Muitas tradições que ainda sobrevivem atualmente – e aqui a cepeceana – foram inventadas após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, mais precisamente no século XIX, no contexto caracterizado por “[...] profundas e rápidas transformações sociais”

¹ O CEPC também é chamado pela comunidade escolar de *Paes*; por meio da sigla CEPC, se define a identidade do colégio, pois quem nele estuda-trabalha é *cepeceano/a*; daí denominei a tradição do colégio de tradição cepeceana.

² As três centenárias escadarias são usadas de modo generificado: os professores, professoras e visitantes usam a escadaria central; os alunos a da direita, e as alunas a da esquerda.

(HOBSBAWM, 1984, p. 271), no contexto de criação do Estado-Nação³, com a finalidade de espalhar os valores republicanos – racionalidade, cientificidade, civilidade, progresso, liberdade, cidadania, autonomia, democracia – pelas nações do mundo ocidental. Para realizar tal missão, os Estados nascentes lançaram mão de uma infinidade de símbolos – cerimônias públicas, monumentos e edifícios públicos, uniformes militares, bandeiras, hinos – para fabricar uma identidade nacionalista, patriótica e construir uma nação; porém, esta nação exigia um cidadão, logo, era preciso construir uma subjetividade nova e para tal foi necessário recorrer ao uso de certo artifício, um discurso capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas para o contexto republicano: a tradição, uma espécie de “religião” de segunda mão, pois se trata de uma forma de fé, só que laica.

A tradição inventada é “[...] um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBSBAWM, 1984, p. 09). Entretanto, Hobsbawn (1984) ressalta que essa continuidade acaba sendo artificial, pois o contexto cultural e histórico muda, como mudou o contexto belenense, que à época da construção do edifício e da invenção da tradição vivia a chamada idade de ouro, a *belle époque*, quando Belém foi representada como a *metrópole da Amazônia*.

O Colégio Estadual Paes de Carvalho, assim, mantém a tradição há mais de 170 anos por meio da arquitetura e da espacialização que envolve a aceitação das escadarias generificadas, pelo uso do uniforme escolar e pela organização cuidadosa dos eventos escolares, como modo de seguir representando as glórias do passado, o que constitui a identidade cepeceana marcada pelo orgulho de pertencer ao colégio. Porém, a

³ Formados entre os séculos XVIII e XIX na Europa, no contexto republicano e de crescente industrialização; é definido como um território delimitado com uma população étnica homogênea ou parcialmente homogênea, o que leva a necessidade de um governo. Procura abarcar todos os estratos da população, ou seja, o povo passou a existir sendo considerado como peça central para legitimar um governo agora secular e democrático. O povo é usado como legitimador da hegemonia burguesa, mas é também um incômodo pela sua suposta ignorância, superstição e permanente turbulência (Cf. CANCLINI, 2003).

despeito da aceitação tácita destes elementos⁴, as autointituladas *Lorrany's* reinventam os eventos escolares. Tais reinvenções da tradição chamei de práticas curriculares tradutórias.

1 Os eventos escolares como rituais da tradição cepeceana

Além de elementos como edifícios e roupas específicas, uma tradição precisa também de rituais (HOBBSAWN, 1984). São muitos os rituais do Paes, mas vou me deter em três eventos distintos e que possuem objetivos diferentes: os jogos internos, a festa junina e o desfile de Semana da Pátria. Esses eventos são importantes datas no currículo de qualquer outra escola pública, pois em geral, envolvem competição e premiações. Porém, no Paes, para além de serem apenas datas comemorativas, tem forte relação com a tradição, pois como rituais, além de encenar certas tensões, falam de muitas vitórias, diferenciação, superioridade, e muitas premiações, logo, sucesso no colégio e na sociedade.

Os significados de uma sociedade são materializados em atos ou práticas humanas, os rituais, que são formas de percepção socioculturais particulares, são dispositivos de deslocamento que a sociedade constrói para si mesma para se expressar de modo extraordinário. Os rituais são formas de “[...] experiência viva, pontos de vista particulares, e intercambiáveis, sobre o mundo social” (CAVALCANTE, 2012, p. 5). Nessa direção, os eventos, como rituais, são autoconscientes, pois requerem organização e planejamento. Apoiando-se em Victor Turner⁵, Cavalcante (2012) afirma que a festa é um ritual, uma dramatização das tensões capaz de expressar os valores morais de certo tempo e lugar.

O debate sobre o ritual no contexto escolar é feito por Peter McLaren, que também aciona Turner. McLaren (1991) procura analisar os rituais em sala de aula, mas adverte que para além desta, há rituais em todos os momentos pedagógicos e

⁴ Na pesquisa identifiquei três práticas curriculares tradutórias: as que traduzem o espaço arquitetural, as que traduzem o *uniforme de normalista* e as que traduzem os eventos escolares.

⁵ “Victor Turner é reconhecido como um dos maiores expoentes antropológicos da análise simbólica [...] e estudos de rituais. Seu trabalho fez época, inaugurando uma nova era na compreensão de formas primitivas e contemporâneas. Turner assinou a antropologia de seu tempo com seu próprio selo, estabelecendo as bases de trabalho para um novo enfoque que conecta as dimensões processuais dos ritos de passagem de Van Gennep ao teatro moderno, à história, à literatura e às dimensões teatrais da vida cotidiana” (MCLAREN, 1991, p. 37).

administrativos de uma escola como: oração pela manhã, exercícios de abertura, reuniões escolares, lições diárias, canto do hino nacional, aulas inaugurais, acolhida de início de ano, festas, jogos escolares, eventos cívicos, e na sala de aula o ensino do professor, seu estilo pedagógico, a organização do trabalho pedagógico, a rotina diária da escola e variadas formas de resistência à instrução, a violência e a desordem também são formas ritualizadas.

Um ritual não é simplesmente uma ideia misteriosa ou uma abstração piedosa preservada no breviário de algum padre de paróquia. Ele se estende para além da herança religiosa do ser humano, e é mantido vivo pelo interesse na antiguidade e pelo peso nobre da tradição. [...] os rituais são parte da vida humana cotidiana, incluindo atividades seculares” (MCLAREN, 1991, p.70 – grifos meus).

Homens e mulheres não podem, por assim dizer, livrar-se dos rituais, pois eles são necessidade humana cotidiana. As raízes dos rituais em qualquer sociedade são as tradições e a importância dada a elas, materializadas em ideias, ritmos e gestos, tudo para mantê-la viva. Como são atividades comuns às sociedades, observados nas mais diversas condutas e atitudes da vida diária, seus efeitos são percebidos em todos os aspectos da vida, como o biológico, o político, o econômico, o artístico e o educacional. Por isso, para McLaren (1991), não há um espaço privilegiado para o ritual, como a igreja, por exemplo, ou uma instituição laica como a escola, pois os rituais estão espalhados pela *quermesse cosmopolita*, o que os torna ainda mais intrincados e complexos. Enfim, os rituais são os pilares da estrutura social de qualquer sociedade, fornecem a homens e mulheres, as dimensões simbólicas, sagradas e laicas, míticas ou poéticas de sua existência.

Os rituais não se manifestam por meio de ideias, pensamentos ou crenças, mas sim por meio do corpo. Por isso, enfatiza o autor:

Os rituais são forças geradoras através das quais nós, enquanto atores sociais, julgamos nossos conflitos instintivos com a cultura que nos cerca com símbolos públicos e privados fornecendo a *mise-en-scène*; ao mesmo tempo eles são os mecanismos articuladores do controle social que literalmente ‘nos coloca no lugar’. O ritual se situa no mundo do movimento; ele ‘tematiza’ seu meio através dos gestos corporais significativos (MCLAREN, 1991, p. 75 – grifos do autor)⁶.

⁶A expressão *mise-en-scène* quer dizer atuação no palco.

O corpo – seus movimentos e gestos –, é o veículo do ritual e este se expressa na atuação gerada pelo conflito cultural. O ritual impõe normas por meio do dever, e enraiza-os na subjetividade das pessoas, possibilitando desempenhos corporais dentro de certo contexto social. Este argumento é buscado em Turner (1974), que afirma que há regularidade nos rituais, e estes, por sua vez, só são compreendidos a partir da tradição. Há, portanto, uma relação entre tradição e ritual marcada pela interdependência.

Os eventos escolares são rituais na medida em que dramatizam tensões cotidianas e expressam os valores que circulam no colégio por meio do corpo. Os conflitos indicados são constituídos no campo da cultura e fornecem os roteiros para as atuações. Como rituais, os eventos escolares são dispositivos de controle escolar, e colocam os sujeitos escolares em seu devido lugar, um lugar marcado pela entrega, e pela luta em nome da tradição.

Há pelo menos dois sentidos para os eventos cepeceanos: o da tradição e o da diferença. Da perspectiva da tradição, há a vontade de vitórias e troféus, confirmando a representação colégio vencedor, vitorioso, portanto, superior aos demais, o que garante o título de *escola padrão do Pará*, mantendo e reeditando a representação de superioridade pela antiguidade.

O corpo necessário para cada evento, o corpo dos jogos, o corpo das festas e o corpo cívico é o corpo dócil, fechado e isolado. Mas nada é o que parece, pois o corpo do ritual é maleável e assume formas inusitadas. Em todos os eventos há uma miríade de corpos em contato e em exposição, não só os das *Lorrany's*, pois nos pequenos concursos de dança outras moças e rapazes também se expõem sensualmente; assim, nos eventos é possível ver tanto o corpo competitivo, o corpo espartano e cadenciado, como o corpo aberto, montado e mixado.

2 As *Lorrany's* e suas práticas curriculares de tradução dos eventos cepeceanos

Eles são a alegria da escola, Eles dançam bem, Eles querem aparecer, Eles são ridículos, Eles não se comportam, Eles são a diferença, Eles são exagerados, Eles são pornográficos, Eles causam repulsa e nojo, Eles são condenados pela Bíblia, Eles são protegidos por lei, Eles dominaram a escola, Eles enaltecem a escola.⁷

⁷ Representações das *Lorrany's* pela comunidade cepeceana, produzidas na experiência de campo.

Para compreender as práticas tradutórias das *Lorranys*, penso que é necessário descrevê-las mesmo de modo breve. Assim, descreverei três eventos cepeceanos: os Jogos Internos, o Arraial do CEPC e o desfile escolar, focando nas reinvenções das *Lorranys*.

Nos Jogos Internos que são realizados em maio, após abertura solene, apresentação da Banda Marcial do colégio, e outras formalidades, houve algumas apresentações desportivas e culturais. Mas isso não foi tudo. O momento que considerei apoteótico ocorreu no encerramento da abertura. Senti que este era um momento muito esperado.

Vi três rapazes entrando na quadra, cada um deles carregando alguém, moça ou rapaz, coberto/a por um cobertor preto. Expectativa e curiosidade. Percebi que em um dos cantos da quadra havia uma cortina preta, simulando uma coxia ou palco, onde ficaram as três pessoas que passaram carregadas e ocultadas por cobertores e, em torno delas, muita movimentação. Curiosidade aumentada. Passados alguns minutos, o apresentador anuncia a apresentação de um grupo de alunos, e a contagiante música *Crazy in Love* de Beyoncé começou a tocar. Três rapazes montados entraram no palco, e começaram a dançar em uma atuação *drag queen*.

As *Lorranys*, montadas, usavam perucas loiras e ruivas, roupas justas e curtas, decotes, *shorts*, meias arrastão, saltos 15, e maquiagem que incluía, além de *blush* e batom, cílios postiços pretos e dourados. A dança, com movimentos erotizantes, incluía caras, bocas e com passos bem ensaiados, agradou a todos. A fotografia está saturada de corpos jovens, exuberantes e sensuais. A montagem das *Lorranys*, afirma o corpo feminino erótico, que impacta o expectador e prende o olhar, e mesmo que Butler (2003) e Sedwick (2007) afirmem que as *drags* reafirmem o feminino midiático e a heteronormatividade, seus corpos são sexualmente agressivos, ameaçadores, e desconcertantes, pois desconstróem o vínculo inequívoco entre corpo, gênero e sexualidade. Ao fim do espetáculo a plateia delirou e pediu *bis*.

No Arraial do CEPC que ocorreu final de junho. Percebi outra atmosfera nesse dia: sem as normas e regras da tradição, o clima era leve, animado, de festa mesmo. Uma professora ao ouvir o som das músicas tocadas pulava, dançava, remexia os ombros, abraçava as alunas, conversava animadamente com seus colegas e gargalhava. Concluí que a tradição cepeceana parece ser um peso

cotidiano que os obriga a exercitar um cerimonial que Selma⁸ disse, certa vez, nunca ter vivido quando em seus tempos de escola básica. Nem eu. Às 16h30 foi anunciada a *Quadrilha Maluca* chamada *Sinhá Moça do Marrocos* cuja apresentação se estendeu até mais ou menos 18h30, encerrando o Arraial. Na quadrilha, as moças usavam roupas masculinas, chapéus, e algumas desenharam barba e bigode em seus rostos; os rapazes usavam roupas femininas, e alguns vestiam, inclusive, o *uniforme de normalista*. Mas não é isso que torna a quadrilha performática, mas sim, a alternância de estilos musicais e a inclusão de pequenas encenações, todas com a presença das *Lorrany's*, que alternaram vários figurinos, de estilosas Beyoncé às *Sinhazinhas drags*. Percebi que Rodrigo⁹ ao encenar a música de Beyoncé vestia uma minissaia e usava por baixo uma roupa íntima fio dental, e o rebolado deixava de vez em quando suas nádegas expostas. As poderosas *drags*, em seus trajes exuberantes, com meias, saltos, vestidos justos, saias curtas, e perucas bem arrumadas, exibem sua beleza, sensualidade e vigor natural da idade. Exibem ainda modernidade e o poder de construir o corpo feminino e a identidade volátil por meio de roupas *sexys*. Na minha compreensão, as *Lorrany's* são o ícone da pós-sexualidade, com uma montagem e uma poética de gratificação instantânea, orientada pelos signos da feminilidade midiática e heteronormativa.

No dia do desfile escolar, cheguei 11h na concentração. As *Lorrany's* brincavam entre si, maquiavam uns aos outros, arrumavam seus trajes, e se abraçavam muito parecendo emocionados com sua participação no evento. Os integrantes da famosa Comissão de Frente, vestiam um traje futurista multicolorido (cinza, branco, verde, vermelho, rosa, laranja), em cores fosforescentes e repleto de pequenos detalhes, como fivelas, velcros, zíperes, composto por calça, sapatos pretos, jaqueta com mangas longas; o traje continha listras de várias espessuras, retas e diagonais na cor verde, rosa e laranja fosforescente; incluía também muitos adereços, como luvas de motoqueiro, óculos, bastões cuidadosamente estilizados usados nas evoluções e uma alegoria de microfone tal qual aqueles usados por artistas no palco, sem fio. As evoluções bem ensaiadas e muito aplaudidas da Comissão de Frente, rendeu ao Paes mais um troféu.

⁸ Psicóloga do Paes.

⁹ Rodrigo, 17 anos, é dançarino na Escola de Dança Clara Pinto; é o responsável pela coreografia dos espetáculos.

Compreender e explicar a relação entre tradição e diferença e seus efeitos no cotidiano, se tornou meu interesse e foi motivado tanto por esse encontro inusitado e explosivo, quanto por um comentário de Joan Scott. A autora, ao comentar sobre a experiência autobiográfica de Samuel Delany (escritor negro e *gay*) em uma sauna masculina, argumenta que a despeito de existirem milhões de homens *gays*, há “[...] um silêncio forçado a respeito da extensão e diversidade das práticas sexuais humanas. Tomar o movimento visível rompe o silêncio acerca do mesmo, desafia noções dominantes, e abre novas possibilidades” (SCOTT, 1999, p. 22). Assim, após a experiência nos três eventos, procurei entender a ocupação do espaço pelas *Lorrany*s no *entre-lugar* pedagógico do Paes. Daqui em diante, esse foi o tema recorrente nas conversações.

3 As *Lorrany*s e os espetáculos *drag queens*

Entre os muitos movimentos reivindicatórios surgidos na década de 1960, está o movimento *gay*. Suas lutas por direitos e reconhecimento social tem resultado em crescente visibilidade aos GLBTT (gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros), por meio de medidas políticas e jurídicas anti-homofóbicas¹⁰.

Como consequência desse contexto sociocultural, há também inovações teóricas e temáticas no campo acadêmico, como os estudos de gênero como categoria de análise que exige a reflexão colada à sexualidade e, complexificando ainda mais o debate, ganha espaço acadêmico a teoria *queer*, que recontextualizada para a educação escolar é chamada de pedagogia *queer*. Outra razão para a crescente publicização e aceitação da expressão *drag*, e da cultura *gay* de forma ampla, é indicada por Sedgwick (2007) no estudo onde discute a *epistemologia do armário* que, para ela, foi produtora da cultura sexual do ocidente impondo a cultura do sigilo, do privado, e, que, paradoxalmente, impulsionou a postura de mostrar-se, assumir-se, enfim, sair do armário. O binômio dentro-fora inerente à metáfora do armário mostra a relação entre privado e público, porém, o sigilo ou o segredo que este envolve em relação

¹⁰ O filme *Milk, a voz da igualdade*, mostra como se deu, nos EUA, o início dessas lutas no início da década de 1970. Há outros que abordam problemas relativos ao preconceito, à homofobia, a violência, entre outros temas relativos à comunidade *gay* e lésbica, como: *O que faz uma família, Minhas mães e meus pais, Cartas a Wong Foo, Gaiola das Loucas, Priscila, a rainha do Deserto, Projeto Laramie, Rezando por Bobby, Maurice, Imagine eu e você, Direito de Amar, Uma família diferente, Má educação, Tudo sobre minha mãe, Filadelfia*.

àquilo que deve permanecer na esfera do privado, não é aplicado apenas na esfera *gay*.

O termo *gay* começou a ser usado em substituição ao termo homossexual, como uma forma de afirmação orgulhosa da identidade sexual, ao mesmo tempo em que ativistas reivindicavam direitos para a comunidade *gay/lésbica*. No campo dos direitos civis os resultados foram exitosos, bem como no da abertura para a convivência com a heterossexualidade, e a intensa política em torno do estímulo a “sair do armário” (RÍOS, 2007).

Recentemente outros termos apareceram no cenário *gay*, entre os quais *drag queen* que difere de transexual e travesti. Para Chidiac e Oltramari (2004), o transexual muda o sexo por meio de intervenção cirúrgica, o travesti usa roupas femininas cotidianamente, promove certas modificações corporais por meio de próteses e hormônios, buscando um corpo e uma identidade feminina, porém, não adota a caricatura nem o exagero. A “[...] *drag* possui características físicas e psicológicas, além de posturas e atitudes, que são próprias da personagem e que a distinguem do sujeito que a compõe” (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004, p. 471). A *drag queen*, desse modo, faz um trabalho artístico, no qual elabora e vive um personagem. É uma atuação que exige um longo e cuidadoso processo de montagem e de elaboração, e que resulta em uma caricatura exagerada e muito luxuosa do corpo feminino, para ser mostrado por meio de artes performáticas em *shows* de dança, dublagem e pequenas peças. As *drag queens* expressam o gênero feminino com suas personagens, porém, cotidianamente mantêm corpos masculinos nos gestos, no jeito de vestir e falar. Diferentemente dos travestis que ainda seguem marginalizados por sua associação com prostituição e violência, as *drag queens* estão ultrapassando as fronteiras do espaço privilegiado para suas atuações, o mundo GLBTT e já ocupam um espaço expressivo nas mídias, e em outros ambientes.

Vencato (2002) estabelece três modalidades de *drag queens*:

1. As *top drags* que enfatizam posturas femininas, com ênfase na moda e na sensualidade;
2. As *caricatas* que tem aparência alegórica sem a ênfase na moda e na mídia; e
3. As *ciber-drags* que usam roupas em estilo futurista, com estética marcadamente surreal, com efeitos fosforescentes. Seguindo essa tipologia, no Paes pude observar a presença de *top drags* nos eventos no colégio e *ciber-drags*, no desfile, considerando, nesta última, a indumentária colorida, futurista e fosforescente.

No Brasil, na década de 1970 as *drags* já apareciam timidamente como transformistas em *shows* televisivos, com danças e dublagens de divas do *pop* internacional e nacional (Liza Minelli, Gloria Gaynor, Shirley Bassey e Carmem Miranda). Mas na década de 1990 a emergência das *drags queens* foi “[...] facilitadas por causa dos componentes lúdicos e satíricos que envolvem suas performances” (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004, p. 472).

No contexto dos espetáculos *drag queen*, performance é um modo de conduta ligado às experiências humanas. É um exercício lúdico, que dá dinâmica ao ritual, e seus atores buscam convencer, subverter e mudar a ordem estabelecida por meio de seus corpos. No debate sobre teoria *queer*, Butler (1999), usa o termo de modo particular, para falar de corpos performativos que são constituídos pelo poder, são efeitos produtivos do poder. O corpo é performativo ao reiterar a heteronormatividade, qualificando-o, positiva ou negativamente, para a vida no interior de uma cultura.

As *drags* por meio de uma infinidade de acessórios constituem personagens femininos e masculinos, porém, a ideia de feminino está sempre associada a noções de beleza, sedução e vaidade. A montaria busca acessar o outro feminino não acessível, por meio das roupas, acessórios, maquiagem, gestos e nomes femininos. Mesmo assim, é possível visualizar em um único corpo, duas identidades e duas subjetividades, a masculina e a feminina (CHIDIAC; OLTRAMARI, 2004). Dito de outro modo, em um corpo supostamente masculino, está superposto traços do corpo, da identidade e da subjetividade feminina, em uma composição genericada e sexualizada que questiona a naturalização de gênero e de sexualidade, pois implode, de uma só vez, os binarismos que indicam a fixidez eterna dos corpos, e a relação direta e inequívoca entre corpo-gênero-sexualidade, enfim, detona publicamente a heteronormatividade. Agindo assim, as *drags* impõem a reflexão sobre a suposta rigidez dos corpos, pois seu corpo está em permanente transformação e modelagem; é uma montagem corporal almejada, pensada e produzida, que mostra um corpo aberto para o erotismo vida de Bataille (1987), e a não rigidez do corpo masculino fechado, estável e perpétuo. Por meio do corpo, a *drag* embaralha os significados de gênero e sexualidade e força a reflexão dessas fronteiras bem demarcadas, tudo porque se colocam no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógicos o que possibilita embaralhar e negociar estes significados. A identidade *drag* é maleável, exagerada e caricata, o que possibilita afirmar: é possível construir o corpo feminino a qualquer hora e lugar.

Assim, a *drag* usa o corpo para questionar os regimes de verdade sobre gênero e sexualidade, e o efeito é a implosão dos binarismos e da fixidez. Mesmo sendo uma imagem surreal, uma alegoria do feminino, a *drag* montada diz o que Simone de Beauvoir disse na década de 1940, que é possível construir uma mulher. Mas elas não dizem apenas, elas fazem, elas montam uma mulher e não no curso de uma vida de educação e repetição insistente da cultura feminina, mas em algumas horas. Porém, mesmo com os muitos avanços e êxitos do movimento de liberação *gay-lésbica*, este foi muito parcial, pois acabou por fortalecer o controle heterossexista imposto pela cultura ocidental, tanto por reforçar o feminino quanto o masculino hegemônico.

A expressão corporal das *drags* em geral, e das *Lorransys* em particular, acaba por reforçar a heteronormatividade. O corpo montado acaba sendo *outro* feminino, e ao mesmo tempo em que diz sobre a maleabilidade do corpo e do que é possível fazer dele, reforçam o feminino hegemônico, quando reproduzem os princípios que enaltecem a beleza, a sedução e a sensualidade. Sedgwick (2007) afirma que grupos homossexuais reforçam o binarismo reproduzindo a dominância de um dos polos, em geral o masculino, o que deixa o *entre-espaço* criado pelo encontro de ambos, vazio. Nesta mesma direção, Vencato (2002) argumenta que as *drags* acabam seguindo o padrão feminino comunicado pela mídia, e essa é a imagem que acaba sendo referência para suas montagens.

Assim, a caricatura é a do feminino hegemônico, pois nem todas as mulheres expressam as mesmas características femininas: há mulheres que não usam maquiagem, roupas justas e saltos altos. O feminino para as *drags* está associado à beleza, sedução, delicadeza, vaidade, exposição, e suas roupas coladas, curtas e decotadas, bem como seus adereços como pulseiras, colares, plumas, perucas, saltos e meias, além de cuidadosa maquiagem e cílios postiços, falam desse feminino.

Isso ocorre, porque para Butler (1992), na sociedade ocidental há uma reiteração da heteronormatividade e nas festas cepeceanas isso é perceptível, pois as *Lorransys* em suas encenações reiteram a masculinidade hegemônica e o feminino midiático, quando encenaram o homem forte, violento e dominador, como na dramatização da música *Entre tapas e beijos* durante a quadrilha. Sobre a maleabilidade dos gêneros, Scott (1995), a partir de Foucault definiu o gênero como historicamente definido em meio ao poder-saber, estabelecido entre relações socioculturais em certo tempo e lugar, logo, a consequência é uma multiplicidade de condutas e corpos em

composições bastante abertas, instáveis e até incoerentes, bem distante do esquema binário da noção de gênero das teorias biológicas. Atenta a esse argumento, Butler (1998) afirma que essas combinações constituem identidades instáveis, pois dependem do conjunto de ideias e atos em vigor em certa cultura.

Procurando compreender o complexo mapa cultural que envolve a conflituosa e ambivalente relação entre tradição e diferença no colégio, penso que a teoria *queer* pode ajudar. Como a teoria *queer* toma como objeto de reflexão a sexualidade considerada desviante, abjeta, como a das *Lorranys*, penso que pode ser produtiva no sentido de auxiliar na compreensão de suas práticas curriculares de tradução cultural.

O termo teoria *queer* foi cunhado por Tereza de Laurentis no início da década de 1990 para auxiliar na reflexão sobre a sexualidade *gay* e lésbica, propondo uma reflexão desconstrutiva sobre processos de constituição identitária e subjetiva. A teoria *queer* se apoia em ferramentas teóricas foucaultianas como saber-poder e subjetivação, para desconstruir discursos naturalizados sobre sexualidade e gênero definidos historicamente. Sua finalidade é desnaturalizar discursos sobre sexualidade e desmarginalizar a cultura sexual abjeta, anormal, desviante, por meio da crítica à heteronormatividade.

O termo *queer* significa

[...] estranho, raro, esquisito. Queer é também, o sujeito da sexualidade desviante — homossexuais, bissexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser 'integrado' e muito menos 'tolerado'. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; *um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do 'entre lugares', do indecível. Queer é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina* (LOURO, 2004, p. 8 – grifos meus).

Na cidade como no colégio podem ser *queer* os *gays*, as lésbicas, os travestis e as *drag queens*. Digo podem, pois nem todos que estão dentro do espectro da sexualidade abjeta são *queer*, pois muitos são assujeitados e estão integrados, e decidiram não incomodar ou provocar, assumindo uma conduta comportada e um corpo que é uma paródia do masculino e do feminino heteronormativo. Não basta ser estranho, excêntrico, esquisito para ser *queer*, é preciso desafiar a heteronormatividade, aproveitando os *entre-lugares* e *entre-tempos* para agir. Falando sobre o assunto,

Judith Butler (1998), teórica *queer* britânica, propõe tomar a dicotomia hetero-homo como construção social que mantém os privilégios do grupo socioculturalmente dominante, para desconstruir a heterossexualidade.

É importante ressaltar que a teoria *queer* não se opõe ou fragiliza a categoria gênero, pois a categoria do modo como construído por Scott (1995), prevê a implosão dos binarismos e a consequente constituição de identidades e subjetividades generificadas de modo relacional, no tempo histórico em que estão os sujeitos; desse modo, já abre a possibilidade para se discutir as mais variadas combinações possíveis e inusitadas de sexualidade entre os gêneros, pois aqui já não são apenas dois, mas vários e em uma infinidade de composições.

O importante da trajetória das lutas *gays*, e postura *queer* mais recentemente, é que estas não defendem simplesmente a identidade *gay* ou a sexualidade liberada –, mas sim, se colocam contra a heteronormatividade. O *queer*, assim, vai além de reivindicações – a despeito de sua importância –, e alcança um amplo e heterogêneo horizonte de práticas sexuais e eróticas, identidades generificadas e transgêneros, e inclui novos modos de subjetivação, novos regimes de enunciação, e também novo leque de ações comunitárias com a finalidade de redistribuir as relações de poder, a verdade e o desejo (RÍOS, 2007).

No campo educacional, mais precisamente no debate curricular, a referência no debate *queer* é Guacira Lopes Louro. Para a autora, no contexto da expressividade social da comunidade *gay*, este debate aportou no campo educacional e, agora, digo que com as *Lorrans* e outras demandas escolares pelo debate sobre a sexualidade, é mais do que necessário.

A pedagogia *queer* não almeja apenas tolerar as diferenças de gênero e sexualidade, como curiosas e exóticas. A pedagogia e o currículo *queer* precisariam acionar a instabilidade das identidades e subjetividades, colocando no centro do debate as formas como o outro generificado e sexualizado é construído (LOURO, 2004). Nesta pauta de debate seria preciso ainda incluir: a homofobia, os estereótipos, a heteronormatividade, o saber-poder, a epistemologia do armário, a política da ignorância sobre sexualidade¹¹; a relação eu-outro, a diferença como elemento interno à escola e não externo à ela, e ao eu; a diferença precisa desestabilizar, gerar conflitos para fazer sentido. Longe dos enquadramentos, a pedagogia e o currículo

¹¹ Para Sedwick (2007), a ignorância não é neutra, pois guarda uma intencionalidade.

queer são inquietos, provocativos, e perturbam o modo convencional de pensar e fazer sobre gênero e sexualidade na escola.

Para Louro (2004), o *queer* ocupa o *entre-lugar*, uma zona — no caso do colégio originado pelo encontro turbulento entre tradição e diferença —, que é “[...] lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão” (LOURO, 2004, p. 19). Nessas zonas de ação há permanente combate à heteronormatividade e também certo retorno à ela. Assim, a pedagogia e o currículo *queer* se dirigem tanto aos *queer* quanto aos não *queer*. Eis a diferença.

A cultura da escola, pedagogizada, repleta de dispositivos reguladores e regimes de verdade sobre o corpo, o gênero, a sexualidade, ignora as determinações socioculturais do presente, e insiste em respostas delineadas em tempos e espaços que estão flagrantemente em descompasso com as demandas culturais do presente. No Paes, professores e professoras não ignoram as determinações socioculturais do hoje, mas suas posturas são paradoxais, pois a um só tempo reconhecem a diferença, mas ficam incomodados com sua presença, e receosos de sua influência, então, moralizam a questão acusando as *Larranys* de pornografia. O erotismo dos espetáculos não é mau comportamento, obscenidade ou pornografia, mas em uma noção ampliada, adiciona o prazer e a energia que existem em todas as dimensões da vida, não só a sexual (LOURO, 2004). Assim, as respostas aos temas e problemas colocados pelas *Lorranys* estão em descompasso com os princípios éticos definidos no PPP, e questões íntimas sobre gênero e sexualidade são ignoradas.

Além disso, nessa cultura, modos autoritários de integração social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas e erradas (BRITZMAN, 1999, p. 86).

No colégio, a política do corpo dócil no cotidiano tenta impedir a curiosidade e a exploração do corpo vivo bakhtiniano. Mas há insurreições que podem abrir a reflexão ao inusitado.

A cidade contemporânea é o lugar por excelência da diferença. A diferença é usada para organizar a sociedade e as distinções categóricas de geração, gênero e sexualidade (além de

raça, religião, classe) variam conforme o momento histórico. O dilema da diferença é o paradoxo entre autonomia individual de um lado, e padrão grupal de outro, pois nem todos se encaixam no padrão. Reconhecer a diferença supõe a decisão de ignorá-la ou considera-la (SCOTT, 2005). A despeito dos avanços conquistados pelas lutas da comunidade *gay*, da abertura e do espaço para expressão, ainda há paradoxos quanto à recepção da diferença, especialmente em relação ao aumento da visibilidade *gay* em resposta à expressão pública da luta *gay* (LOURO, 1999). Em certos círculos há aceitação, mas há também desprezo e rejeição, e explícitas manifestações *antigays*, o que provoca reordenamento discursivo a favor da ordem.

A teórica *queer* Eve Sedgwick (2007) argumenta que a homofobia é antiga, sendo anterior à construção mais recente de identidade sexual que é sinônimo de heterossexualidade. Os discursos institucionais sobre sexualidade e heterossexualidade, regulam os discursos cotidianos sendo senso comum recusar a homossexualidade. Desse modo, para combater e eliminar a discriminação, para além de ocupar espaço e aprovar leis e direitos – mesmo que essas ações sejam necessárias –, requer “[...] a atenção ao status econômico, político e social dos grupos” (SCOTT, 2005, p. 13).

Ainda para Sedgwick (2007), mesmo com a saída do armário e da expressão *gay* ocupando espaço social, ainda há hostilidade à identidade *gay* devido ao cruzamento de significados provenientes da religião judaico-cristã, valores laicos conservadores, e teorias biológicas que confirmam a natureza da heteronormatividade, gerando medo, nojo e desprezo, pois muitas pessoas ainda consideram a identidade *gay* como doença contagiosa ou sem-vergonhice. Mas há certos homens *gays* que são mais aceitos ou tolerados. Em geral, o *gay* afeminado é repellido, enquanto o masculino é aceito pela conduta controlada e responsável, mesmo que seja uma paródia da heterossexualidade (WEEKS, 2009), pois não agride, escandaliza e desconforta as pessoas.

Para Weeks (2009), esse excesso de preocupação com o corpo *gay*, se deve ao fato deste ser considerado degenerado, obsceno e pornográfico, má influência, portanto. Esses excessos se justificam, segundo Ríos (2007), em razão de o ocidente burguês-cristão ser obcecado pelo sexo e pela sexualidade a ponto de construir um complexo e extenso saber-poder sobre ele, com a finalidade de constituir a subjetividade dos sujeitos. Desse modo, certas perversões foram psiquiatrizadas, para ser corrigidas por tecnologias e procedimentos normalizadores. O corpo da mulher e

do homossexual degenerado foram tecnologizados e pedagogizados – assim como o da criança onanista –, pois o corpo feminino é analisado como saturado de sexualidade, logo, é anormal, perigoso e em perigo, e, por isso, é desqualificado (RÍOS, 2007). O corpo do homossexual masculino do mesmo modo, é antinatural e desviante, logo, é desqualificado, por não ser sujeito – pelo menos não nos parâmetros do sujeito moderno.

Parafrazeando Bakhtin (1987) que diz que o povo é o porta-voz da alegria, digo que as *Lorrany*s são as porta-vozes da alegria no colégio, como bem falaram alguns alunos e alunas. Mas as *Lorrany*s são *queer*? Sim. Possuem sexualidade desviante e um jeito de pensar, ser e fazer considerado excêntrico, exagerado, constrangedor e pornográfico. Certamente estão anos-luz da norma, logo, montados, são desobedientes e transgressores, apesar de, como já argumentei, reafirmar a heteronormatividade nas festas. No cotidiano são, em geral, bons moços, a despeito de “eles ficarem se esfregando nos meninos” como informou uma aluna – a respeito disso não pesam acusações sobre eles; no Livro de Ocorrências, há um único registro desta natureza. Ainda assim, eles tanto perturbam e constroem quanto fascinam, proporcionando alegria e prazer visual. Por isso, são consideradas como seres abjetos e que, portanto, “[...] ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito” (BUTLER, 1999, p. 155). Seres abjetos, para Butler (1999), são pessoas que não possuem prestígio de sujeito e que ocupam zonas inabitáveis da vida cotidiana. Mas as *Lorrany*s se movimentam bem nesse espaço. E sobre a erotização de suas atuações, não é demais lembrar que nem todo prazer corporal deriva do prazer genital como disse Freud (RÍOS, 2007), logo, há outras formas de prazer, como o prazer visual.

4 O currículo tradutório

Os alunos e alunas, de modo astuto como argumenta Certeau (2008), inventaram esses espaços borrando as fronteiras da tradição, sua pretendida uniformidade, sua geometria arquitetural, e o enquadramento pretendido pela espacialização, enfim, traduziram o espaço por meio de práticas curriculares. Como sujeitos da tradução, as *Lorrany*s são atravessadas pela diferença, por isso, Lages (2006) esclarece que suas marcas ficam expostas, como as de gênero, de sexualidade, de geração, etnia, religião, nação, entre outras, o que confere certo poder a quem traduz. Há aqui o jogo da alteridade, com o reconhecimento do outro e a afirmação de si, o que se manifesta na

relação entre tradução, melancolia e narcisismo. Na tradução, ato de prazer e tormento, ora se observa a afirmação ruidosa de si, ora a silenciosa submissão à voz do outro. Tendo clareza disso, não consegui deixar de pensar no currículo tradutório e essa iniciativa não pôde ser contida. É um desafio certamente, e que exige acionar aspectos epistemológicos e contextuais.

Acionar o currículo como prática de tradução cultural só foi possível devido a abordagem etnográfica escolhida para realizar a pesquisa, a chamada etnografia pós-moderna, do modo como delineada pelo grupo de antropólogos ligados a James Clifford. Adianto que esta se caracteriza como “[...] o método de investigação próprio da antropologia” (MARCUS; FISHER, 2000, p. 38 - tradução livre) e que a abordagem pós-moderna faz com que esta seja uma forma de *escrever* a cultura, e não de representá-la ou descrevê-la como algo que existe ou não. A etnografia pós-moderna é uma invenção cultural, uma atividade híbrida que abre espaço para novas modalidades de composição – produção de informação. Aqui importa não o conteúdo da etnografia, mas a forma, e para tanto a *bricolagem* teórico-metodológica é exercitada¹². Como a tradução é parte do *modus operandi* da etnografia pós-moderna, constituindo-se em um procedimento metodológico, despertou meu interesse para a possibilidade de uso da tradução como ferramenta analítica, abrindo possibilidade para tratar o currículo tradutório. Ressalto que em outra escritura¹³ já explorei a tradução como ferramenta metodológica e teórica e, assim, meu objetivo agora é adentrar no currículo como prática de tradução dos eventos escolares.

Não é minha intenção traçar um apanhado sobre as teorias da tradução, mas esclarecer seu sentido e seu uso, no intuito de demarcar o modo como foi acionada no campo curricular.

O estudo da tradução cultural por muito tempo ficou a cargo da Linguística e da Literatura (BURKE, 2009). Porém, o refinamento do termo se deu no cruzamento destes com outros campos do saber, como a Antropologia, a História, a Filosofia, os Estudos Culturais, tendo contado com as contribuições de Walter Benjamin (1924), Michel Foucault (2001), Stuart Hall (1999) e mais recentemente Peter

¹² *Bricolagem* refere-se ao uso inventivo das múltiplas ferramentas metodológicas disponíveis, em um processo de inovação teórico-metodológica (Cf. KINCHELOE; BERRY, 2007).

¹³ Trata-se do artigo *Tradução cultural e escritura: a arte do fazer da etnografia pós-moderna no campo curricular* a ser publicado na coletânea *A Pesquisa no Baixo Tocantins: contribuições teóricas e metodológicas*, estando no prelo.

Burke (2009) e Homi Bhabha (1998)¹⁴. Há relação entre a tradução literária, metodológica e a tradução como ferramenta analítica, pois em todas as modalidades, a linguagem e o significado são necessários ao processo. Na tradução, há também uma poética, pois existem interesses políticos e estratégicos com certas finalidades, na medida em que “[...] a tradução revela com insólita clareza o que uma cultura acha interessante em outra, ou mais exatamente o que grupos de uma cultura [...] acham interessante em outra” (BURKE, 2009, p. 26). Assim, a tradução é endereçada, pois sempre se traduz para alguém. Em Evans-Pritchard, Benjamin e Burke (2009) a tradução é trabalho profissional e especializado de antropólogos, literatos e historiadores. Nos Estudos Culturais¹⁵ a tradução cultural recebeu tratamento diferenciado, diluindo as fronteiras da atividade profissional, sendo definida como prática possível a qualquer pessoa em certo ambiente cultural.

Bhabha (1998) parte do encontro cultural, para compreender a tradução como prática que envolve aceitação, negociação, contestação e reinvenção cultural. Mesmo sofrendo os efeitos da teorização de Benjamin, sua noção de tradução sofre as influências de, entre outros, Derrida, Foucault e Said. Estas influências o afastam do enfoque antropológico, do literário e do historiográfico, com foco na tradução de textos antropológicos, literários e históricos.

No campo epistemológico, os efeitos da *virada linguística* são fáceis de ser notados, pois para compreender as práticas de tradução cultural, o autor usa a estratégia desconstrutivista para considerar a cultura como tradutória, como espaço de produção de significados atravessados por relações de poder. Bhabha (1998) pensa a realidade, o tempo e o espaço como contingentes e até

¹⁴ Outras contribuições aos estudos da tradução podem ser encontradas, entre outras, nas obras: *Orientalismo* de Edward Said, *Os Nuer* de Evans-Pritchard e *Torres de Babel* de Jacques Derrida.

¹⁵ Os Estudos Culturais surgem na Inglaterra a partir da criação do CCCS – *Centre for Contemporary Cultural Studies* em 1964, na Universidade de Birminghan. O contexto político e epistemológico que o motivou é marcado pelo totalitarismo na URSS, e pela consequente crítica ao marxismo clássico pautada na rejeição ao modelo base-superestrutura, e na afirmação de que o marxismo não deu suficiente atenção às questões culturais. Os Estudos Culturais nascem híbridos nos aspectos teórico-metodológicos devido a variedade de temas e problemas dos quais se ocupam, e que tem sua origem nos mais variados campos do saber (jornalismo, comunicação, antropologia, filosofia, psicologia, literatura). Porém guarda uma diferença da análise antropológica, pois sua crítica cultural se desenvolve no âmbito dos problemas postos pela sociedade capitalista. Como em qualquer outro campo de estudos e pesquisas, há várias abordagens em permanente tensão, como a estruturalista, a culturalista e a desconstrucionista (Cf. JOHNSON, 2000; SILVA, 2000).

incoerentes, o sujeito fragmentado, os binarismos diluídos – entre os quais o sujeito colonizador autêntico e o colonizado inautêntico. Distanciando-se do realismo e do historicismo, da essência, da linearidade, da busca da origem, seu foco é o meio, o *entre-lugar* e o *entre-tempo*: espaços dispersos, difusos e disjuntivos; tempos ambivalentes, intervalares, entre passado e presente.

A cultura é aqui entendida como processo tradutório, sendo fundamentalmente produtiva no vasto território no qual se espalha, transformando-o em palco de criação e recriação do mundo social e dos objetos e significados culturais, entre os quais, a tradição. Distante da visão estática de cultura – cujos produtos são considerados acabados, inumanos e impossíveis de ser alterados –, a cultura tradutória é um campo aberto, flexível e indeterminado de encontros culturais, no qual o poder e a diferença atravessam o *faladopensadovivido*¹⁶, imprimindo tanto assimetrias e hierarquias, quanto dinamismo, mobilidade e invenção. A tradução é não apenas contestação, mas envolve também aceitação, negociação e ressignificação de objetos e significados, o que revela sua complexidade e incompletude. As práticas de tradução estabelecem novas estruturas de autoridade e iniciativas políticas, que se alastram em meio à ironia, tensão e mímica. Desse modo, a tradução cultural não é mera apropriação de aspectos de certa cultura, mas um processo que permite às pessoas avaliarem suas referências, normas e valores, abandonando aquilo que é habitual e natural, e anexando o que é diferente, estranho e até, excêntrico, ocorrendo em tempos ambivalentes e espaços dispersos, por meio de práticas que são, a um só tempo, deslocadas, lúdicas, irônicas e eróticas, expostas na superfície do corpo. A tradução é sempre paradoxal, pois sempre localizada entre o supostamente original e a diferença, articulando esses dois tempo-espacos. Por isso, o resultado não poderia ser outro, a não ser a produção de cenas inusitadas que embaralham, perturbam, incomodam, constroem e desconfortam. Tudo isso, porque a tradução é o signo da diferença.

A diferença não ocorre no ambiente cultural homogêneo, mas é o efeito da perplexidade de viver nos *entre-lugares* culturais. A diferença não é apenas controvérsia e antagonismo, é mais que isso, pois por meio dela há um curto-circuito no tempo e no espaço de significação, que leva à recusa e à rasura, possibilidades pelo encontro entre práticas que são desse e de outro tempo e lugar. A diferença gera intervenção e coloca os sujeitos e suas práticas

¹⁶ Síntese de Michel de Certeau para a *arte do fazer* cotidiano.

frente a frente, expondo seus antagonismos e conflitos impondo negociação e acordos permanentes. No ato da tradução há um estranhamento do conteúdo da tradição e também o questionamento da autoridade, ou de qualquer tipo de poder que tente fechar o processo tradutório, logo, os movimentos de subversão exibem o caráter performático da cultura. Se em Bhabha (1998) a tradução é a subversão da autoridade colonial, no CEPC é a subversão da tradição. Por fim, a tradução é praticada por sujeitos atravessados pela diferença, por isso, Lages (2006) esclarece que suas marcas ficam expostas, como as de gênero, de sexualidade, de geração, etnia, religião, nação, entre outras, o que confere certo poder a quem traduz. Há aqui o jogo da alteridade, com o reconhecimento do outro e a afirmação de si, o que se manifesta na relação entre tradução, melancolia e narcisismo. Na tradução, ato de prazer e tormento, ora se observa a afirmação ruidosa de si, ora a silenciosa submissão à voz do outro.

Acionando a noção de tradução cultural de Bhabha (1998) no campo curricular, farei uma tentativa experimental de reflexão sobre o currículo como prática de tradução cultural. Acredito nessa possibilidade porque o currículo é um termo polissêmico e instável, permitindo muitas experimentações, combinações e colagens. É também uma necessidade, porque no campo dos Estudos Culturais, as noções de currículo mais acionadas são a de currículo como política cultural e a de currículo como prática de significação e, mesmo que tenham em comum a ênfase no processo de significação, não trazem para o centro do debate o *entre-lugar* e o *entre-tempo*. Embora, Louro (2004) trate do *entre-lugar* no contexto do currículo *queer*, para discutir espaço de ação e expressão de sexualidades abjetas, preciso também do *entre-tempo* para discutir não só sexualidades, mas uma variedade de artefatos e práticas culturais. Tendo clareza disso, não consegui deixar de pensar no currículo tradutório e essa iniciativa não pôde ser contida. É um desafio certamente, e que exige acionar aspectos contextuais e epistemológicos.

É preciso considerar as condições de possibilidade para pensar o currículo tradutório. Do ponto de vista contextual, a lógica cultural do capitalismo tardio e as marcas impressas pela globalização econômica e cultural. Do contexto epistemológico, o currículo é atingido pela crise da ciência moderna, pela *virada linguística*, o que gera a crise na teoria curricular crítica e “desprotege” o flanco, colocando no *front* outras noções de

educação, escola, conhecimento, sujeito, razão, tempo, espaço, realidade; noções abertas, fluidas e fragmentadas.

Não pretendo explorar várias noções de currículo até chegar ao currículo tradutório, pois há vasto material sobre o tema¹⁷. Quero logo entrar no debate sobre cultura e escola, dizendo que desde o início da sociedade moderna a escola é o lugar da diversidade, logo, ambivalente, pois sempre recebeu as mais variadas culturas – erudita, popular, folclore, midiática – todas matizadas pelas diferenças de classe, geração, gênero, sexualidade, raça, nação e religião. Reforçando o encontro cultural na escola, Pérez Gómez (2001) argumenta que a escola é um espaço onde as culturas se misturam, fazendo da vida escolar um “[...] vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas” (2001, p. 17). A cultura escolar é, assim, constituída por significados expressos no cotidiano escolar, nas rotinas, nos rituais, nas regras, nas condutas, nos costumes, nos valores e nos sentimentos. Aqui, incluo a tradição.

Considerando o encontro cultural na escola, o currículo não pode ser tão somente grade ou desenho curricular, ou o *curriculum vitae* onde se registra a vida escolar; o currículo, ainda, não possui apenas objetivos pedagógicos – a instrução, por meio da transmissão de fatos e saberes objetivos, com vista à perpetuação da cultura erudita –, mas possui também objetivos econômicos, políticos e culturais. Para Larrosa (1998), o currículo é um campo de produção de normatividade social e individual, que tem como função regular e disciplinar os corpos e as mentes dos sujeitos escolares, por meio de discursos sobre as formas politicamente sancionadas, fazendo com que sejam o que são. O currículo, assim, produz identidades e subjetividades.

Nesta direção, o currículo tem seu sentido expandido, compreendendo a arquitetura, a espacialização, as relações de poder, os discursos, as normas, o uniforme escolar, o regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, as datas comemorativas e festivas, enfim, toda a cultura escolar (SILVA, 1999). São práticas curriculares, o *faladopensadovivido* no cotidiano da escola. Tudo o que envolve a arte do fazer diário, de homens e mulheres no espaço escolar: o que pensam e sentem, o que falam, os modos como

¹⁷ SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998; APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986; SANTOMÉ, Jurjo T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995; SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ocupam o espaço, o modo como usam as roupas e o uniforme escolar, a forma como organizam os eventos escolares, o que comem, os valores pedagógicos aceitos e contestados, suas condutas e atitudes, seus gestos, enfim, todo o ritual pedagógico-administrativo. Na escola, um microcosmo da sociedade, o encontro cultural faz circular múltiplos significados diariamente, que são aceitos, contestados, negociados e reinventados conforme a identidade e subjetividade dos sujeitos escolares. Assim, à semelhança do que ocorre com a cultura que é permanentemente traduzida, a cultura escolar também o é. Se na arena cultural, a tradução se dá por meio de práticas culturais, na arena escolar a tradução se dá por meio de práticas curriculares, também residuais e emergentes, que recusam certos significados da cultura escolar instituída e os reeditam, materializando-os em suas fronteiras, no espaço de experiências possibilitado pelo encontro cultural.

Mas afinal, o que é traduzido na escola? Qualquer artefato ou significado da cultura escolar que resulte do encontro entre duas ou mais culturas. Os artefatos e significados culturais são aceitos, negociados e contestados, por meio de práticas curriculares tradutórias, em movimentos ora harmônicos, ora conflituosos. O sujeito das práticas curriculares tradutórias – professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunas e alunos – é constituído por identidades e subjetividades marcadas pelas diferenças de geração, gênero e sexualidade, o que implica em uma infinidade de posições-de-sujeito, definidas temporariamente por interesses efêmeros e relações de poder.

No caso do CEPC, o encontro cultural entre a tradição e as diferenças, abre caminho para a emergência do “fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar*” (BHABHA, 1998, p. 69), espaço do meio entre duas ou mais culturas, lugar de práticas que pode até parecer que são isoladas e desarticuladas, mas coladas adquirem sentido, pois pronunciam que a cultura é aberta, logo, a tradição não é original, pura, unificada, muito menos teleológica, um marco final. Este modo de pensar o currículo permitiu interpretar a cultura do Colégio Paes de Carvalho a partir da tradição cepeceana, visualizando práticas de aceitação, negociação e contestação em relação a ela, e que refleti como práticas curriculares tradutórias. Assim, mesmo que a arquitetura neoclássica centenária seja reverenciada e que haja a aceitação tácita das escadarias generificadas, os alunos e alunas traduziram a arquitetura e a espacialização e produziram outros espaços de convivência, como a mureta e o balcão da lanchonete desativada.

Considerações sobre as práticas curriculares tradutórias das *Lorrany's*

Os eventos cepeceanos como rituais da tradição, expressam as tensões pedagógico-culturais que vêm à tona quando do encontro com a diferença. O conflituoso e turbulento encontro faz surgir o *entre-lugar* e o *entre-tempo* pedagógicos, zonas de ação habitada para expressar, por meio da relação entre corpo, geração, gênero e sexualidade, a colagem de significados do passado e do presente. Os eventos cepeceanos são traduzidos pelas práticas curriculares tradutórias das *Lorrany's* e seus espetáculos *drag queens*. Esses espetáculos só são possíveis por duas razões: pelo mapa cultural atual e porque os dois eventos que são realizados no colégio – os Jogos Internos e o Arraial – têm certos aspectos de festividade popular.

Os eventos escolares, especialmente o *Arraial do CEPC*, são espaços ocupados para expressar a diferença, a cultura *drag*, mostrar seu talento, fazer-se admirar e respeitar. Entre os muitos modos de ocupação do lugar, há esse, nos eventos e festas, no qual as *Lorrany's* dizem de sua política, ao anunciar seus interesses, reivindicando reconhecimento e valorização, e de sua poética expressa em um sistema de valores alternativo, por meio do corpo marcado pela diferença, pelo lúdico e pelo erotismo. Porém, na festa junina, analisada aqui à semelhança de uma festa popular, é a alegria, o lúdico e a obscenidade do corpo desnudo, que mostra todo o erotismo dos corpos, que aproveitam o momento de suspensão temporária das normas. Para Bakhtin (1987), não se trata de sem-vergonhice ou pornografia, mas de encontro dos corpos isolados, que agora, na suspensão do cotidiano, podem encontrar-se e se abrir ao erotismo da vida, afinal, são jovens, belos e saudáveis. Para Louro (2004), do mesmo modo, o erotismo não é apenas sexual, mas relativo à vida.

Mesmo considerando as reflexões de Sedwick (2007) e Butler (2003) sobre os limites das práticas *queer*, com posturas paradoxais na constituição identitária e subjetiva, ancoradas no feminino e o masculino heteronormativo e midiático, penso que é de ser assim, afinal, as *Lorrany's* vivem a cultura deste tempo, e não são sujeitos centrados e racionais, por isso, fazem colagens inusitadas e surreais, causando um choque, um curto-circuito entre as técnicas corporais da tradição e as da diferença.

Nos dias festivos, todos se misturam no espaço, e por meio do encontro, há trocas e intensa circulação de bens simbólicos. A festa

assume dimensão político-poética, pois é, a um só tempo, lúdica e reflexiva, com positividade e produtividade. Para as *Lorrany's* o espaço do Paes é desejado há muito tempo, mas não era o bastante, pois elas queriam mesmo era a comissão de frente do desfile escolar, pois lá garantem maior visibilidade social. Porém, no cotidiano, há também a necessidade de ser o *gay* bom moço, comportado e estudioso. Essas situações mostram como são complexas as negociações para garantir o espaço no Paes, pois perdê-lo seria inabilidade política.

As *Lorrany's* impõem suas marcas enquanto grupo, as marcas da diferença, por meio de seus corpos dançantes e performáticos, em exuberantes e sensuais atuações. Assim, atraem os olhares, seduzem, incitam o prazer e a alegria. O que o grupo faz é a conexão entre educação e arte em cada evento, e com sua atitude lúdica e irônica dizem que estão aqui, e que são competentes no que fazem e, ao final, a comunidade cepeceana reconhece o seu talento, mesmo com as manifestações de homofobia.

Há um poderoso jogo visual nos eventos, pois nos espetáculos todos os olhares se voltam para eles com admiração. A exuberância dos espetáculos com luxo, movimentos ousados e sensuais contrasta com o ambiente que insiste na tradição – espaço geometricamente ordenado, corpos homogeneizados e com erotização domada pelo uniforme escolar, jogos que reforçam competição e vitória por meio do corpo-máquina – do colégio centenário, um ícone do urbanismo belemense que remete à memória da cidade, e por meio de um sentimento nostálgico preserva a memória do passado grandioso, do fausto da *Bélle Époque*.

Em meio a esses códigos culturais relativos à arquitetura, às normas e às roupas, surge um novo *etos* orientado pela diferença. A tradução possibilita a compreensão deste pensar-fazer em um sinuoso movimento de aceitação-negociação-contestação, no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógicos originados pelo encontro entre diferentes significados culturais. Neste processo não há fundamentos a seguir, mas contingências. Talvez a inquietação moral, que percebi no colégio resulte da crença de que a escola é um lugar separado, ambiente, sagrado do conhecimento, da razão, considerada como separada do corpo como argumenta Hooks (1999). A escola é o espaço do corpo fechado, de erotismo banal. Outro motivo pode ser o saber da impotência para impedir a tradução. As *Lorrany's* arranjam e desarranjam a lógica da tradição, reconhecem, respeitam e enaltecem a tradição, querendo participar dela, mas traduzindo-as, provocando ira, medo, conflito e admiração. Esse argumento pode ser confirmado por Louro (2004)

quando afirma que a matriz heterossexual tanto impõe padrões como fornece espaço para a desobediência. E “[...] o efeito de uma ação sempre suplanta a intenção ou propósito declarado do ato” (BUTLER, 1999, p. 09), pois prolifera para além do controle do sujeito da ação. Acredito que isso ocorra no Paes, pois observei e ouvi as mais variadas opiniões sobre suas atuações.

Por meio das práticas curriculares tradutórias, as *Lorrans* sacodem o ânimo da comunidade cepeceana em relação a elas, havendo aceitação e rejeição, provocando um reordenamento discursivo contra a ordem heteronormativa da tradição. Ao final, mesmo que Ríos (2007, p. 54 – tradução livre) argumente que a “[...] chamada homossexualidade rompeu com a patologização do dispositivo da sexualidade, mas não criou uma arte de viver, uma ética-estética de grande estilo”, penso, contrariamente, que as *Lorrans* instauram no *entre-lugar* e no *entre-tempo* pedagógico do Paes, outra arte de viver nos momentos de suspensão do cotidiano. Nos eventos escolares elas forçam, chocam, de modo coerente e incoerente, e proporcionam alegria e êxtase com suas exuberantes apresentações por meio de uma ética-estética abjeta, que gera tanto admiração quanto rejeição. Esta é uma outra arte de viver, afinal, não se espera que tudo mude para que essa outra ética-estética se instaure, pois esta se faz a cada pequeno movimento entre infindáveis negociações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Freteschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1987.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Tradução Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L&PM, 1987.

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor, 1923. Tradução de Fernando Camacho. In: CASTELO BRANCO, Lúcia (Org.). **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin**: quatro leituras para o português. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BURKE, Peter; HSIA, Ronnie Po-Chia. (Orgs.). A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminino e a questão do pós-moderno. **Cadernos Pagu**. n. 11. 1998. pp.11-42.

_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALCANTE, Maria L. V. C. Os sentidos do espetáculo. **Revista de Antropologia**. ISSN 0034-7701. V. 45, n. 1. São Paulo, 2002. Disponível: www.scielo.com. Acesso: 28/09/2012.

CHIDIAC, Maria T. V.; OLTRAMARI, Leandro C. Ser e estar *drag queen*: um estudo sobre a configuração de identidade *queer*. **Estudos de Psicologia**, 9, (3), pp. 471-478, 2004.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. **Retóricas de la Antropología**. Madri: Ediciones Jucar, 1991.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

_____. **Dilemas de la cultura**: antropologia, literatura e arte en la perspectiva pós-moderna. Barcelona: Gedisa, 2001.

_____. **Itinerarios transculturales**. Barcelona: Gedisa, 2008.

FOUCAULT, Michel. _____. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: estética: literatura e pintura, música e cinema. V. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEILBORN, Maria L. *et al.* **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond/Fiocruz, 2006.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

JOHNSON, Richard. (Org.). Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KINCHELOE, Joe. L.; BERRY, SKATHLEEN S. K. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

LAGES, Susana K. **Walter Benjamin**: tradução e melancolia. São Paulo: EDUSP, 2007.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARCUS, George E.; FISHER, Michael. **La antropología como crítica cultural**: um momento experimental en las ciencias humanas. Buenos Aires: Amorrortu Editoriales S.A., 2000.

OLIVEIRA, Michele A. da C.; LEÃO, André L. M. A constituição da identidade metrosssexual pelo consumo. **Revista de Negócios**. ISSN 1980 4431. v. 16, n. 1, jan/mar, Blumenau, 2011. pp. 87-111. Disponível: www.furb.br/ Acesso: 14/12/12.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

RÍOS, Rubén H. **Michel Foucault y la condición gay**. Madrid: Campo de Ideas SL, 2007.

SILVA, Tomaz, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAHLINS, Marshall. **Cultura e razão prática**. Tradução Sérgio Tadeu de Niemayer Lamarão. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FASED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

_____. Experiência. In: SILVA, Alcione L. *et al.* (Orgs.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

_____. O Enigma da Igualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1. Florianópolis, 2005. Disponível: www.scielo.com. Acesso: 20/03/2009.

SEDGWICK, Eve K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, jan/fev/2007, pp. 29-54.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Tradução Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

VENCATO, Ana. P. **Fervendo com as drags**: corporalidade e performances de *drag queens* em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGA/UFSC, 2002.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.