

Atravessamentos entre Dança e Pedagogia *Queer*: uma abordagem para subverter e *(Pose)icionar* processos artísticos/educativos

Crossings between Dance and Queer Pedagogy: an approach to subvert and position artistic/educational processes

Cruces entre la Danza y la Pedagogía Queer: un enfoque para subvertir y (Pose)cionar los procesos artísticos/educativos

Crystian Danny da Silva Castro

Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: crystiandcastro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4306-5758>

Lutiere Dalla Valle

Universidade Federal de Santa Maria

E-mail: lutiere@dallavalle.net.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8547-7793>

RESUMO:

O presente artigo busca discutir as possibilidades de entrecruzamento entre Dança e Pedagogia *Queer*. Para tanto, analisa uma proposição artístico-pedagógica desenvolvida no curso Técnico em Dança da Escola Técnica de Artes (ETA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), evidenciando as estratégias educativas junto ao Projeto Pedagógico de Curso, na direção de pensar uma perspectiva *queer* de formação em dança. Nesse sentido, estabelece relações entre um escopo teórico-reflexivo constituído por elementos dos campos de estudo da Teoria *Queer*, da Cultura Visual e das Pedagogias Culturais, a fim de

CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiere Dalla. *Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pose)cionar processos artísticos/educativos*.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023.

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>>

articular/propor abordagens contemporâneas de criação/ensino em Dança permeada por princípios dialógicos, emancipatórios e não normativos.

Palavras-chave: *Dança. Pedagogia Queer. Pedagogias Culturais. Educação.*

ABSTRACT:

The present paper seeks to discuss the possibilities of intersection between Dance and Queer Pedagogy. To this end, it analyzes an artistic-pedagogical proposition developed in the Technical School for the Arts' (ETA/UFAL) Technical School in Dance course, at the Federal University of Alagoas (UFAL), highlighting the educational strategies together with the Pedagogical Course Project, in the direction of thinking about a queer perspective of dance education. In this sense, it establishes relations between a theoretical-reflexive scope constituted by elements from the fields of study of Queer Theory, Visual Culture and Cultural Pedagogies in order to articulate/propose contemporary approaches to creation/teaching in Dance permeated by dialogical, emancipatory and non-normative principles.

Keywords: *Dance. Queer Pedagogy. Cultural Pedagogies. Education.*

RESUMEN:

El presente artículo pretende discutir las posibilidades de intersección entre la Danza y la Pedagogía *Queer*. Para ello, se analiza una propuesta artístico-pedagógica desarrollada en la Escuela Técnica de Artes (ETA/UFAL), de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), en el curso de Danza y se destacan las estrategias educativas en el Proyecto de Curso Pedagógico buscando una perspectiva *queer* en la formación en danza. En este sentido, establece relaciones entre un ámbito teórico-reflexivo compuesto por elementos de los campos de la Teoría *Queer*, la Cultura Visual y las Pedagogías Culturales para articular/proponer enfoques contemporáneos de creación/enseñanza de la danza permeados por principios dialógicos, emancipatorios y no normativos.

Palabras clave: *Danza. Pedagogía Queer. Pedagogías Culturales. Educación.*

Como a dança pode invencionar um processo artístico-pedagógico desde uma perspectiva *queer*? Inspirado neste questionamento, o presente texto busca refletir sobre as relações entre Dança e Pedagogia *Queer*, considerando o entrecruzamento com questões que envolvem a cultura visual e as pedagogias culturais. Tal caminho investigativo é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que visa entender a pedagogia *queer* enredada na potência das imagens como disparadoras à criação/ensino¹ de Dança, bem como suas reverberações no campo da Educação. A ideia, portanto, está articulada ao desejo de refletir acerca dos processos de subjetivação e de criação artística em dança desenvolvidos pelos(as/es) estudantes e docentes, sobretudo a fim de pensar uma Educação por vias emancipatórias, críticas, sensíveis e atravessadas pelas experiências *queer*.

Para o contexto desta escrita, inicialmente abordamos alguns dos principais aspectos que envolvem o campo de estudos da Teoria *Queer*, em especial buscando compreender tais fundamentos amalgamados ao fazer pedagógico, para investir em uma Pedagogia *Queer*. Na sequência, discorreremos sobre a perspectiva educativa da cultura visual e das pedagogias culturais, tendo como referência a série televisa *Pose*². Assim, destacamos em sua narrativa os elementos que envolvem a *ball culture* (cultura dos bailes), as *ballrooms* (bailes) e a dança *voguing*, como pedagogias culturais que elucidam modos de fazer-pensar Pedagogia *Queer*. Nesse sentido, no terceiro tópico, analisamos uma proposição artístico-pedagógica inspirada nestes imbricamentos conceituais supracitados, a partir da realidade formativa do curso técnico em Dança, da Escola Técnica de Artes (ETA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Imbricando Teoria *Queer* e Educação: noções para uma Pedagogia *Queer*

A Teoria *Queer* tem seus fundamentos articulados no encontro entre os Estudos Culturais norte-americanos e a corrente filosófica pós-estruturalista francesa, e o termo foi empregado pela primeira vez em uma conferência proferida pela pesquisadora italiana Teresa de Lauretis, em 1990, nos Estados Unidos. Enquanto campo de estudos, apresenta-se como um pensamento crítico às

CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiere Dalla. *Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pose)cionar processos artísticos/educativos.*

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023.

Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>>

relações de gênero e sexualidade vigentes, sobretudo buscando problematizar, questionar e transgredir as estruturas socioculturais e políticas que tomam a sexualidade heterossexual como norma universal. Tal norma, entendida como heteronormatividade, define como posição-de-sujeito, dominante e excludente, a figura do homem branco heterossexual (DINIS, 2013; LOURO, 2008). Nesse sentido, a Teoria *Queer* investe em processos de subversão às diretrizes heteronormativas a fim de refletir os modos de ser/viver de corpos dissidentes, ou seja, aqueles que desobedecem aos padrões de gênero/sexuais estabelecidos pela heteronormatividade.

Conforme Tales Gubes Vaz (2012), na língua portuguesa não há uma tradução literal e equivalente da palavra "*queer*" e, sobretudo, que carregue a carga histórica desse termo nos Estados Unidos – reiteradamente utilizado como forma de insulto/xingamento pejorativo a todas as pessoas não heterossexuais. Ainda assim, no Brasil, um país fundado por uma série de preconceitos estruturais, é possível aproximarmos o termo *queer* de outros como bicha, sapatão, ou estranho, esquisito. O sentido injurioso, de ataque e condenação aos sujeitos não correspondentes às expectativas normativas, passou a ser utilizado pela comunidade LGBTQIAPN+³ de maneira performativa, ressignificando a palavra como um posicionamento político de oposição à norma, ruptura, denúncia, luta e resistência frente ao (cis)tema⁴ heteronormativo e às contínuas marcas de abjeção.

Ao infringirem tais padrões, estes sujeitos tidos como estranhos imprimem no mundo outras formas de pensar, agir, falar, viver, criar, que ressoam no vasto território da cultura, cunhando novos espaços de produção do conhecimento perpassados pelas experiências destes corpos marginalizados. Isto porque os conhecimentos construídos por princípios heteronormativos são considerados superiores e irrefutáveis dentro de uma lógica de hierarquização dos saberes. Em contrapartida, os saberes chamados de subalternos passam a ser agentes epistêmicos problematizadores do universalismo, eurocentrismo, positivismo e outras ideologias normalizadoras, bem como o caráter compulsório da heterossexualidade e seus desdobramentos no mundo contemporâneo (DIAS, 2013).

Guacira Lopes Louro (2001), professora e importante referência no campo dos estudos *queer* no Brasil, estabelece um resgate histórico acerca das políticas sexuais e de gênero que, pouco a pouco, foram delimitando uma dada identidade da comunidade homossexual e que fornecem dados para analisarmos os entrecruzamentos discursivos-críticos-reflexivos pelos quais a teoria *queer* transita.

CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiére Dalla. *Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pos)icionar processos artísticos/educativos*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>>

Conforme a autora, a partir dos anos 1970, ampliam-se as discussões sobre a homossexualidade, confrontando-se os discursos fundamentalistas proferidos pelas igrejas, escolas, ciência, justiça e demais grupos conservadores em detrimento de uma pretensa sexualidade legitimada como normal e natural, qual seja, a heterossexualidade. Dessa forma, percorridos diferentes embates nos territórios sociopolíticos e culturais, *gays* e lésbicas passaram a serem vistos como “um grupo que buscava alcançar igualdade de direitos no interior da ordem social existente. Afirmava-se, discursiva e praticamente, uma identidade homossexual” (LOURO, 2001, p. 543).

À medida que estes embates reforçavam certos demarcadores sociais, “a maior visibilidade de *gays* e lésbicas sugeria que o movimento já não perturbava o *status quo* como antes” (LOURO, 2001, p. 544), pois mitigavam o modelo que pretendia a libertação por meio da transformação do sistema, em prol de produzirem determinadas inteligibilidades que pudessem transitar por entre a ordem dos discursos dominantes. Para Louro (2001), tensões e críticas internas à comunidade começaram a ser tecidas uma vez que estas fronteiras da identidade homossexual não davam mais conta de dialogar com as múltiplas vivências dos corpos dissidentes.

Para muitos (especialmente para os grupos negros, latinos e jovens), as campanhas políticas estavam marcadas pelos valores brancos e de classe média e adotavam, sem questionar, ideais convencionais, como o relacionamento comprometido e monogâmico; para algumas lésbicas, o movimento repetia o privilegiamento masculino evidente na sociedade mais ampla, o que fazia com que suas reivindicações e experiências continuassem secundárias face às dos homens *gays*; para bissexuais [...] e trans-sexuais essa política de identidade era excludente e mantinha sua condição marginalizada. Mais do que diferentes prioridades políticas defendidas pelos vários “sub-grupos”, o que estava sendo posto em xeque, nesses debates, era a concepção da identidade homossexual unificada que vinha se constituindo na base de tal política de identidade. A comunidade apresentava importantes fraturas internas e seria cada vez mais difícil silenciar as vozes discordantes (LOURO, 2001, p. 544-545).

Nesse interim – de diferentes transformações sociais, como o aparecimento do HIV/Aids e o acirramento do preconceito frente às pessoas homossexuais –, em termos globais, os movimentos políticos se multiplicavam. Expandiam-se seus interesses e propósitos críticos: “alguns grupos homossexuais permanecem lutando por reconhecimento e por legitimação, buscando sua inclusão, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade” (LOURO, 2001, p. 545), ao passo que “outros estão preocupados em desafiar as fronteiras tradicionais de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, homem/mulher, heterossexual/homossexual” (LOURO,

2001, p. 545-546), enquanto outros ainda “não se contentam em atravessar as divisões mas decidem viver a ambiguidade da própria fronteira” (LOURO, 2001, p. 546). São estas novas dinâmicas nos movimentos sexuais e de gênero que vão permitir e, sobretudo, incitar mudanças nas teorias, deslocando-se da mera análise das desigualdades desde suas relações de poder e a cristalização de determinadas categorias sociais – quais sejam, homens e mulheres; heterossexuais e homossexuais, por exemplo – em direção a um maior questionamento destas próprias classificações. Isto é, colocar em discussão a fixidez, as separações e os limites de tais categorias, buscando compreender uma perspectiva menos binária e unilateral.

Estas fraturas nas bases críticas e discursivas da comunidade davam a ver a insuficiência da identidade homossexual. Revelavam, gradativamente, a produção de proposições e formulações políticas/teóricas que, mais do que apenas circunscreverem-se aos estudos *gays* e lésbicos, confrontavam “noções de identidades fixas, classificações binárias e suas consequentes exclusões” (VAZ, 2012, p. 59), em busca de focar esforços “na compreensão dos papéis exercidos socialmente por aqueles sujeitos que ocupam posições ininteligíveis aos olhos das normas” (VAZ, 2012, p. 59). De forma bricoladora, a Teoria *Queer* – quiçá chamá-la de “teorias” (MELO; JÚNIOR; MARQUES, 2020)⁵, uma vez que se produz na diferença e na pluralidade – está atrelada a pensamentos e discussões pertencentes a um amplo espectro do pós-estruturalismo. Tal como destaca Louro (2001), a perspectiva *queer* problematiza aspectos clássicos de sujeito e identidade ao evocar vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que atravessam o século XX, como as desenvolvidas por Michael Foucault no que diz respeito a construção discursiva das sexualidades e o exercício das relações de poder; a concepção dos atos de fala performativos de John L. Austin; e a perspectiva da desconstrução de Jacques Derrida, em relação aos processos de dissolvimento dos binarismos operados pela Modernidade ocidental (LOURO, 2001; MELO; JUNIOR; MARQUES, 2020).

Dentre as múltiplas questões abordadas pela Teoria *Queer*, neste momento gostaríamos de ressaltar a crítica às relações binárias, de distintas ordens, e seus efeitos para pensar não somente as questões de gênero e sexualidade, como também outros nichos da vida cultural. Judith Butler (1999, 2003, 2016), filósofa pós-estruturalista estadunidense e uma das principais estudiosas contemporâneas no campo do feminismo e da Teoria *Queer*, traz importantes contribuições acerca dos aparatos reguladores de gênero/sexualidade impostos socialmente e como tais normas são

CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiere Dalla. *Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pos)icionar processos artísticos/educativos*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>>

concebidas dentro de esquemas binários, reproduzidos de maneira compulsória. A fim de discutir tais questões, Butler vai expandir a compreensão performativa definida por Austin para pensar uma perspectiva de performatividade, entendendo os atos de fala como atos corpóreos que manifestam conteúdos de cunho político, uma vez que a fala construída no/pelo corpo comunica-se através desse fazer.

De acordo com a autora, fomos educados(as/es) por meio dos diversos instrumentos sociais de poder que designam como mulher ou homem, heterossexual ou homossexual – e diferentes outros regimes binários – conforme os códigos vigentes da matriz heterossexual (BUTLER, 2003)⁶ que regulam a harmonia entre sexo, gênero e desejo. Sendo assim, esses códigos são instaurados nos corpos que, de modo performativo, acabam por normatizar suas formas de ser e agir. A ideia de performatividade, portanto, ampara a concepção de que o gênero é constituído a partir de uma série de atos replicados constantemente ao longo do tempo, naturalizados e reafirmados compulsoriamente por discursos que, pela lógica performativa, realizam-se corporalmente. Ou seja, a construção de gênero e sexualidade se dá por meio do “poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam” (LOURO, 2001, p. 548), isto é, a incessante reiteração desses discursos promovidos pela ótica heterossexual. Se consolidam, portanto, à medida que perpetuam e cristalizam na vida dos corpos a imposição de práticas regulatórias e normativas condizentes à heteronormatividade.

Butler, assim como demais teóricas(os/es) *queer*, reivindica sua crítica e argumentação aos polos binários heterossexual/homossexual, considerando que esta oposição preside não somente os discursos homofóbicos como também permanece presentes nos discursos favoráveis à homossexualidade. A autora explica que mesmo a não normatividade apresenta-se como indissociável da própria matriz normativa que a produz, reforçando os binarismos que invariavelmente retomam a heterossexualidade como referência. Em sua leitura de Butler e outras(os/es) pensadoras(os/es) *queer* em relação à manutenção dos binarismos sexuais/de gênero, Louro (2001) sinaliza:

Esse posicionamento parece insuficiente, uma vez que não abala, de fato, o regime vigente. Segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demar-

cação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. [...] Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como “natural” (LOURO, 2001, p. 549).

Tais discussões impelem a pensar a Teoria *Queer*, portanto, desde princípios teóricos e políticos pós-identitários, evidenciando de maneira mais específica a crítica em relação à oposição binária homossexual/heterossexual enquanto categoria central das dinâmicas sociais entre sujeitos, das disputas de poder e da produção de conhecimentos. *Queer* como a diferença perturbadora das instâncias fixas reguladoras da sociedade, em especial a heterossexualidade compulsória, mas também a estabilidade provocada pela identidade homossexual inicialmente presumida.

O sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2006) compreende a identidade pós-moderna como não fixa, essencial ou permanente, mas (trans)formada continuamente quanto aos modos pelos quais somos representados(as/es) ou interpelados(as/es) nos sistemas culturais que nos rodeiam. Alinhada a esta proposição, as identidades homossexuais se expandem, rompem com as lógicas binárias e ganham outras matizes, formas, subjetividades, histórias. Esgaçam as fronteiras entre os binarismos demarcadores das formas de ser e viver em sociedade e abrem espaço para que tantos outros corpos dissidentes assumam seus lugares de pertencimento: corpos transsexuais, transgêneros, travestis, bissexuais, pansexuais, não binários... Corpos que dão vida para a então sigla da comunidade LGBTQIAPN+ e que a tornam não somente mais representativa, como também uma possibilidade de existência, de fato, mais inclusiva à diversidade.

A problematização acerca dos binarismos nos é cara, neste contexto, pois o pensamento binário configura diversas áreas, dentre elas, a Educação. As bases da filosofia e da ciência modernas estiveram fortemente pautadas nos preceitos de René Descartes (1596-1650) e o racionalismo cartesiano, negando o conhecimento empírico e as experiências voltadas à ordem dos sentidos. Assim, a partir do método cartesiano e de um conhecimento construído pela dedução racional e lógica, instaurou-se a premissa de separação dualista entre corpo e mente e/ou corpo e alma, responsável por uma série de outros binarismos que foram difundidos ao longo do tempo. E que, em última instância, também acabam por reproduzir pensamentos e condutas por vezes lgbtfóbicos, machistas, racistas, xenofóbicos, capacitistas.

Como construir outras formas de fazer Educação em que tenhamos, por fundamento, o respeito às diferenças? Como atribuir às práticas pedagógicas um caráter emancipador, que reflita em modos de ensinar/aprender mais dialógicos e afeitos aos diferentes corpos e experiências que compõem a escola? Nas últimas décadas, tem se intensificado o desejo por construir tais caminhos formativos, sendo, um destes, denominado de Pedagogia *Queer*. Conforme Dinis (2013, n. p.), o campo da Pedagogia *Queer* “nasce do esforço teórico de pesquisadoras(es) da área da Educação em utilizar conceitos produzidos pela Teoria *Queer* para pensar novas estratégias pedagógicas que sejam não normativas”. Sendo assim, na trama entre Teoria *Queer* e Educação tecida pela Pedagogia *Queer*, elabora-se uma série de atravessamentos que compreendem a potência disruptiva dos padrões heteronormativos e da lógica compulsória da heterossexualidade para desenvolver estratégias pedagógicas, metodológicas e artísticas que estejam em consonância com o pensamento subversivo e inclusivo defendido pelos estudos *queer*.

Alguns(mas) autores(as) referenciados(as/es) neste texto, como Guacira Lopes Louro (2001, 2004, 2008), Tomaz Tadeu da Silva (2007), Tales Gubes Vaz (2012), Nilson Fernandes Dinis (2013), bem como outras(os/es) pesquisadoras(es), apontam em seus estudos a necessidade de analisarmos, refletirmos e, sobretudo, agirmos a partir de uma perspectiva *queer* frente às premissas pedagógicas heteronormativas cristalizadas e reproduzidas nos mais distintos ambientes de educação. No entanto, tal aproximação também carrega muitos questionamentos:

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não propositiva pode “falar” a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica? (LOURO, 2004, p. 47).

Estes questionamentos mantêm-se vivos no que diz respeito ao que pode a Educação quando embrenhada de princípios tecidos pela Teoria *Queer*. Isto porque a prática pedagógica de cunho *queer* não quer – ou não deveria, pois novamente estaríamos normatizando os fazeres/saberes – prescrever metodologias/conteúdos, padrões curriculares ou planos de ensino, e sim pensar proposições que tensionem as diretrizes fabricadas pela Educação tradicional, provocando que outras formas de atuar e viver o espaço educativo sejam produzidas. Conforme Britzman (1995) já assina-

lava nos primeiros instantes de discussão sobre a trama entre Teoria *Queer* e os processos pedagógicos, é necessário compreender como esta interlocução “requer algo maior do que simplesmente um reconhecimento de assuntos *gays* e lésbicos em estudos educacionais” (BRITZMAN, 1995, p. 152, tradução nossa) e sim o ímpeto de construir um “projeto ético que comece a engajar a diferença como fundamento da política e da comunidade” (BRITZMAN, 1995, p. 152, tradução nossa), para, de fato, provocar mudanças nas bases ainda bastante rígidas, normatizadoras e segregadoras da Educação.

Pelas lentes da Cultura Visual/pedagogias culturais: a potência *queer* em *Pose*, *ball culture*/*ballrooms* e a dança *voguing*

A Cultura Visual pode ser entendida enquanto campo transdisciplinar que busca discutir/refletir os fenômenos visuais na contemporaneidade, os usos afetivos/sociais/ideológicos das imagens, assim como as práticas culturais constituídas com/a partir do uso de tais artefatos. Fernando Hernández explica que a cultura visual “refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22), ao passo que investe em perceber e problematizar o modo como podemos associar a produção de sentido frente às imagens de variadas ordens e procedências e que não fazem, necessariamente, parte dos cânones artísticos.

Vinculada a isso, a perspectiva educativa da Cultura Visual incita nossa atenção às pedagogias da confrontação e da “deslocalização do olhar” (HERNÁNDEZ, 2011), à medida que “nos convida a abandonar dogmas e relações hierárquicas para desenvolver um posicionamento crítico” (VALLE, 2020, n. p.) e, dessa forma, “pensar e propor as visualidades que participam dos nossos entornos sociais” (VALLE, 2020, n. p.) desde vias mais plurais e multifacetadas. Por isso, a Cultura Visual quando articulada aos processos pedagógicos almeja-perceber o potencial educativo das múltiplas imagens que povoam as visualidades dos sujeitos e seus desdobramentos nos modos de fazer-pensar arte (TOURINHO; MARTINS, 2011).

Neste sentido, Vaz argumenta que

a teoria *queer* se propõe a dar conta das sexualidades [e das diferentes identidades de gênero] da mesma forma que a cultura visual analisa as visualidades: colocando-as em perspectiva enquanto construções sociais que se inserem historicamente em culturas determinadas e não ignorando as conjunções políticas que propiciam essas inserções (VAZ, 2012, p. 20).

Ademais, quando articuladas aos aspectos educativos, “ambas oferecem suporte em direção a posturas críticas e reflexivas frente ao que se aprende, ao que se ensina e ao que se é permitido aprender e ensinar” (VAZ, 2012, p. 20). Entre as diferentes (co)incidências destes dois campos de estudo quando em relação com as práticas educativas contemporâneas, destacamos, a seguir, alguns elementos. Da Cultura Visual, o olhar dilatado, indagador, crítico e investigativo acerca das visualidades que perpassam o cotidiano, sobretudo quando colocamos em exercício a potência de interpretação/reinterpretação daquilo que vemos, do que estamos deixando de ver, bem como de como nos produzimos enquanto corpos nestes distintos modos de ver. Por outro lado, da Teoria *Queer* – e, especialmente, de uma Pedagogia *Queer* – ressaltamos as inquietações, descontinuidades e subversões das identidades sexuais e de gênero, mas também dos modos de conhecer/provocar/se relacionar com o rompimento dos binarismos e das normatizações vigentes.

Também relacionada ao escopo teórico-reflexivo da Cultura Visual, o campo das Pedagogias Culturais se fundamenta no entrecruzamento de referências como os Estudos Culturais, a Cultura Visual e as Pedagogias Críticas imbricadas à Educação, descentralizando uma dada compreensão tradicional do pedagógico ao vinculá-lo à cultura e à ação política (HERNÁNDEZ, 2014). Este deslocamento do pedagógico dos espaços formais e sua expansão no amplo território da cultura mobiliza outras perspectivas educativas a partir de elementos que expandem as formas de compreender/sentir/perceber o mundo e produzir conhecimento. Nesse sentido, entende-se uma gama de artefatos culturais (FRESILEBEN, 2018)⁷ – séries, filmes, programas de televisão, danças, músicas, festividades etc. – que permeiam a vida cotidiana dos sujeitos como produtos/fazeres/saberes culturais passíveis de serem analisados pelas lentes das pedagogias culturais, uma vez que operam de modo a construir relações políticas, estéticas, sociais que, por fim, educam.

Assim, podemos situar as pedagogias culturais no domínio das práticas de produção reflexiva e crítica, ao colocar lado a lado artefatos produzidos pelas diferentes culturas em distintos tempos e contextos e, assim, articulá-los nas interpretações subjetivas dos sujeitos. Portanto, torna-se funda-

CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiére Dalla. *Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pos)icionar processos artísticos/educativos*. PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2023.41777>>

mental o reconhecimento das narrativas visuais contemporâneas – sejam elas artísticas, midiáticas, cinematográficas etc. – como elementos que confluem para a construção de espaços de tensionamentos, conflitos e hibridizações gerados pela pluralidade, sobretudo entre discursos e práticas culturais impelidos pela produção das identidades e dos contextos nos quais transitam/se relacionam. Considerando o vasto campo das pedagogias culturais, partimos das narrativas filmicas – onde incluímos diferentes produções audiovisuais – identificando a potência desta linguagem na produção de modos de ser, estar e atuar em diferentes circunstâncias cotidianas, ao passo que faz emergir percepções plurais de mundo. Por estes princípios, as entendemos como pedagogias que permeiam distintas biografias visuais (CUNHA, 2008) dos corpos e que podem lançar pistas para refletir/discutir as identificações dos sujeitos e suas reverberações educativas.

Portanto, a série *Pose* é entendida aqui como um artefato visual das pedagogias culturais constituído de múltiplas compreensões de mundo/realidades/corpos divergentes dos regimes sociais heteronormativos. Apresenta questões políticas, socioculturais, estéticas e afetivas que perpassam a comunidade LGBTQIAPN+ dos anos 1980 e 1990, mas que permanecem conectadas aos contextos do nosso tempo, produzindo diálogos e questionamentos performativos às experiências dos corpos. Nesse sentido e, especialmente, por sua intensa, crítica e poética abordagem *queer*, a escolha desta visualidade como materialidade/recurso artístico-pedagógico vem ao encontro do desejo de construir um pensamento e um fazer em arte/dança/educação que transgrida as representações tradicionais, abrindo um leque de possibilidades para pensar os corpos dissidentes, as metodologias e práticas de ensino e as potências artísticas no âmbito educacional. Dentre as tantas pautas que compõem a série, destacaremos o desenvolvimento da *ball culture/ballrooms* e da dança *voguing*, enquanto possibilidades de pedagogias culturais.

Datar o surgimento das *ballrooms* é complexo pois trata-se de uma série de dinâmicas de socialização e performance que acontecem desde o final do século XIX e que envolvem as comunidades LGBTQIAPN+, negra e latino-americana dos Estados Unidos (SANTOS, 2018). Todavia, conforme Gusmão (2021), é possível identificar as *ballrooms* como bailes/desfiles temáticos criados e propagados por tais comunidades de Nova York, sobretudo dos anos de 1960 em diante, em trechos guetificados da cidade. Organizadas com fins políticos e de entretenimento e como locais de expressão artística/performativa, diversão, celebração e acolhimento de corpos marginalizados, as

balls eram compostas por categorias⁸ de dança, caracterização e performance, com temas e no formato de batalhas. A partir do pioneirismo da *drag queen* e mulher transexual negra Crystal LaBeija, creditada como precursora das *ballrooms*, estes espaços consolidaram-se como ambientes de luta/resistência destes sujeitos, uma vez que ali podiam forjar possibilidades de ser (cis)tematicamente censuradas nos demais contextos heteronormativos.

Aliadas às *balls*, a transgressão dos sistemas de gênero/sexualidade e as *Houses* (casas)⁹ são importantes elementos que denotam a compreensão de uma cultura dos bailes (*ball culture*), nutrida e difundida desde as vivências de pessoas LGBTQIAPN+, negras e latino-americanas, e retroalimentada pela pluralidade de modos de ser, viver, falar, pensar, vestir, agir, amar destes corpos. Assim, constitui-se como espaço-tempo que celebra a vida, a cultura e a diversidade do universo *queer*.

Por sua vez, a composição da dança *voguing* nasce no contexto das *balls* como um estilo de dança desenvolvido pela sobreposição ritmada de poses criadas a partir de fotografias das modelos na revista de moda "Vogue" (Fig. 1):

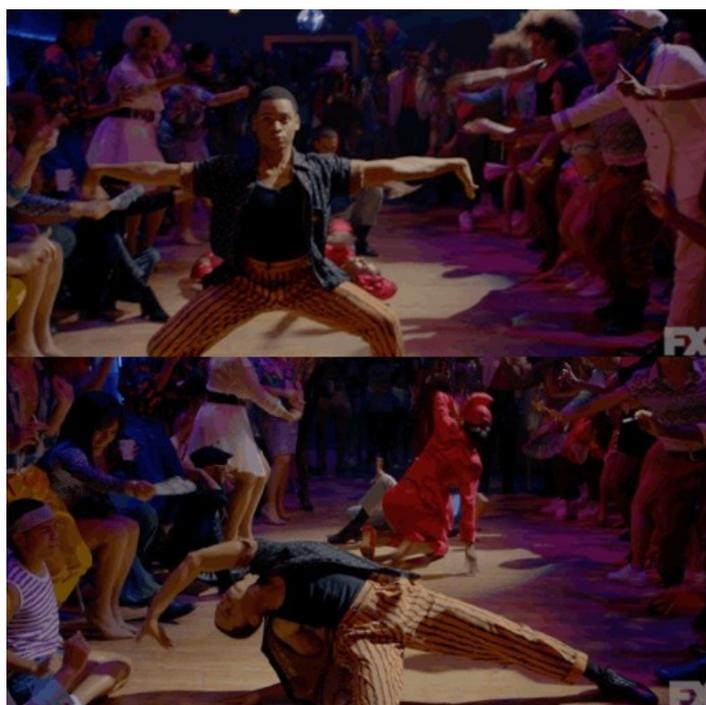


Fig. 1. Damon dançando *Voguing*. Fonte: *Pose* (2018). Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>.

A imagem acima é uma montagem com *frames* da primeira temporada da série, em que Damon Evangelista, da *House of Evangelista*, realiza movimentos de *voguing*. Nela, é possível vislumbrar a transição entre poses – que aludem às poses das modelos nas revistas –, a estética *underground* e o fervor *pop* que consolidam esta dança. Tais movimentações permitiam tornar corpo determinados arquétipos do feminino *presentes* nas poses das modelos, inspirando as gestualidades características de cada performer (GUSMÃO, 2021). Assim, esta forma de dança brinca com as relações entre imagem e mover/posar, misturando também “pantomima, trejeitos de manuseio de estojos de maquiagem, passos de *break*, movimentos de ginástica, hieróglifos do Egito antigo, desfile de moda” (BERTÉ, 2014, p. 70) e referências visuais efervescentes na cultura *pop* da época. Portanto, percebemos que *voguing* pode ser entendido como um produto artístico-cultural, estético e político que se constitui na relação corpo-imagem e nas diferentes pedagogias culturais que (co)incidem com o ambiente das *balls*, possibilitando aos corpos dançarem suas identificações perante as poses das revistas e, assim, fomentarem seus processos de subjetivação tramados pelas imagens. Ademais, por seu poder performativo, também se torna um elemento fundamental no fortalecimento e expansão da *ball culture*.

Embora fictícia e resguardada por doses de licença poética, esta narrativa traz à tona múltiplos fatos históricos que estão em consonância com o desenvolvimento da *ball culture*. Ao analisar tais questões, pode-se destacar que a maneira como os bailes eram realizados, sobretudo no enfrentamento aos regimes visuais/culturais heteronormativos desde a produção de subjetividades dissidentes, as práticas artísticas e de criação dos desfiles, a potência performativa da dança *voguing*, bem como as diferentes dinâmicas de representatividade ali cultivadas, indicam ser possível compreender estes ambientes e fazeres como sendo pedagógicos.

Ao passo que reuniam sujeitos, histórias e maneiras de ser/criar uma cultura *underground*, a *ball culture/balls/voguing* projetavam, transgrediam e proclamavam existências diversas, ensinando/educando/inspirando acerca da gama de aspectos que envolviam tais comunidades, permitindo que aprendessem sobre si mesmos e seus pares desde o que ali vivenciavam. A noção de pedagogia que refletimos está pautada por Freire (2015), isto é, em uma perspectiva crítica dos processos de ensino-aprendizagem que incidam em ações transformadoras da realidade, corroborando para uma educação problematizadora e libertadora. Ademais, considerando as pedagogias

culturais e seus princípios de ampliação dos espaços educativos para além das instituições formais de ensino, entendemos tais elementos como pedagógicos pois refletem a indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação dos sujeitos/corpos *queer*.

Destarte, entendemos a série *Pose*, a *ball culture*, as *ballrooms* e dança *voguing* enquanto produtos/elementos das pedagogias culturais, pois pertencem a nichos culturais multifacetados, problematizando os cânones artísticos e as hegemonias sociopolíticas e econômicas legitimados/institucionalizados pelas lógicas heteronormativas. Em contrapartida, propagam visualidades que, à luz da Cultura Visual, mobilizam a experiência do ver, do ser visto e de dar-se a ver a partir de imagens que flertam com elementos da cultura *pop* e das culturas de massa, ligando os sujeitos às suas práticas cotidianas e corroborando, de tal maneira, para vislumbrar noções de representatividade. Ao fim e ao cabo, constroem sentidos/significados imbuídos de uma potência *queer* questionadora/disruptiva e pedagógica porque dão a ver a diversidade de realidades dos corpos.

Ademais, ao subverterem as lógicas dominantes da heteronormatividade e das formas de produzir conhecimento, lançam possibilidades de também serem vistas através das lentes da Pedagogia *Queer*, pois ensinam/educam pelo viés da problematização, do enfrentamento às condutas normativas e excludentes das hegemonias, do encontro desconcertante com novas estéticas, da sensibilidade aos processos subjetivos e identitários plurais. Reivindicam um olhar pedagógico *queer* para as práticas formativas/educativas ao constituírem ambientes visuais/culturais inclusivos para múltiplos sujeitos e vivências, incidindo em formas de questionar a exclusão de corpos e experiências *queer* e a naturalização da heteronormatividade nos espaços institucionais de ensino.

Como estes diferentes elementos culturais e epistemológicos podem dialogar com as práticas artístico-pedagógicas na contemporaneidade? O que pode a Dança, enquanto linguagem intimamente conectada ao corpo e suas imbricações com o mundo, produzir junto aos fazeres/saberes *queer* e das pedagogias culturais? De que modo entrecruzar tais perspectivas aos processos formativos em Dança no âmbito educacional?

Enredando a formação em Dança às possibilidades de uma Pedagogia *Queer*

Há sessenta e dois anos atuando frente à comunidade acadêmica do estado de Alagoas, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) vem se desenvolvendo a partir de diversos cursos de graduação, pós-graduação e técnico, que contemplam as áreas de pesquisa, ensino e extensão. Nesta pavimentação, está vinculada a Escola Técnica de Artes (ETA), que atualmente oferece quatro cursos: Dança, Artes Dramáticas, Música e Produção de Moda. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em Dança que está em andamento foi elaborado no ano de 2013, e indica que a formação do(a/e) habilitado(a/e) deve ocorrer em dois anos, subdivididos em quatro módulos de estudos, sendo estes integrados por diferentes componentes/disciplinas curriculares voltados aos âmbitos práticos, teóricos e técnicos. Por sua vez, busca que a(o/e) estudante contemple

técnicas e linguagens contemporâneas permitindo, assim, um caminho ou trajetória entre a Arte e a Universidade, promovendo práticas interdisciplinares de formação do intérprete-criador, saberes que envolvam a linguagem da espetacularidade (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 5).

Ao constituir-se enquanto curso técnico, sobretudo pautado em múltiplas discussões que envolvem o fazer em dança nas dimensões artístico-criativas, culturais, sociopolíticas, poéticas e estéticas, o curso objetiva viabilizar a formação profissional em nível técnico na área da Dança à comunidade alagoana, prezando pelo caráter híbrido de criação inerente ao campo. Assim, o(a/e) habilitado(a/e), denominado(a/e) de intérprete-criador(a/e) em dança contemporânea, vivencia circunstâncias de aprendizagem que lhe permite “desenvolver competências artísticas, culturais e profissionais para integrar, intervir e atuar na realidade socioeconômica, política e cultural da sociedade contemporânea” (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 13). A legitimação da Dança enquanto área de conhecimento – integrante a grande área das Artes, mas também autônoma em relação às suas especificidades – perpassa por (re)conhecer, refletir, ampliar e difundir os conhecimentos atrelados ao seu fazer-pensar, advindos da prática artística e, assim, provocar “reflexões e bases para concepções de corpo, sujeito e arte”, bem como contribuir “com o desenvolvimento de teorias epistemológicas da dança” (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 8).

A dança contemporânea, por sua natureza questionadora (KATZ, 2004), instaura um estado de pergunta que pode incidir nos corpos modos de problematizar noções tradicionais de corpo e criação. Em termos artísticos, as perspectivas que envolvem a dança contemporânea mobilizam diálogos entre o corpo que dança e o corpo que vê e percebe a dança, promovendo possibilidades de questionar as hegemonias nos modelos de produção/composição cênica. Considerando o caráter indagador e disruptivo dos modelos clássicos presentes na dança contemporânea, ela se apresenta, de forma performativa, ligada a um projeto democrático de sociedade, de valorização dos corpos e suas potencialidades/experiências subjetivas, de pluralidade nos modos de se mover que estão atrelados às especificidades de cada corpo e seus contextos de vida e criação – questões intimamente conectadas com os campos da Teoria/Pedagogia *Queer* e da Cultura Visual/pedagogias culturais.

Tais características apontam para o fato de que a criação em dança contemporânea é também uma constante pergunta que, antes de qualquer coisa, o corpo faz a si mesmo. Por que o corpo dança o que dança? Como criar modos de dar a ver as experiências que constituem os corpos a partir da dança? Como produzir dança por um viés dialógico, que perceba as relações corpo-mundo de maneira a evidenciar processos não normativos? Pensamos que estas e tantas outras perguntas, que nascem da prática criativa/artística, evocam relações sempre transitórias entre os corpos e as possibilidades em dança contemporânea, porque se dão nos atravessamentos e contaminações com os mais diversos contextos e, com isso, produzem um fazer performativo que integra, de forma crítica e sensível, diferentes processos de subjetivação.

Nesse sentido, atentando às demandas observadas pelo PPC do curso e por sua realidade formativa, bem como às especificidades investigativas da pesquisa de doutoramento que norteia esta prática, analisaremos, a seguir, possibilidades de construção de uma Pedagogia *Queer* a partir da proposição de uma experiência artístico-pedagógica. Para tanto, nos deteremos à disciplina intitulada “Laboratório de Montagem Cênica”, ofertada no quarto e último módulo, com carga horária de 120h, que visa o estudo e desenvolvimento das diferentes etapas/recursos/meios utilizados para a criação de um espetáculo de dança, articulando os conhecimentos produzidos ao longo do curso.

As(os/es) estudantes são, portanto, estimuladas(os/es) a criarem, através de solos, duos (duplas) ou grupo (coletivo), trabalhos artísticos que estejam entrecruzados às suas vivências enquanto intérprete-criadoras(es) em formação.

A proposta se articula junto aos princípios da Dança *Contemporânea* (BERTÉ, 2015)¹⁰, sobretudo enfatizando a relação corpo-imagem na criação em dança. Sendo assim, o intuito é invencionar possibilidades de tramar as imagens constituintes dos repertórios e biografias visuais dos sujeitos às suas estratégias de criação, promovendo processos artísticos e de ensino-aprendizado que denotem diferentes modos de (mo)verem-se¹¹. Neste caso, o mote de criação são as imagens da série *Pose*, destacando, na trama, as questões que envolvem o cotidiano das *ballrooms* e a prática da dança *voguing*.

O processo artístico, que teve início em janeiro de 2023, está organizado no Plano de Ensino da disciplina a partir de três procedimentos de criação (poeticamente chamados de *Categories*, fazendo alusão às Categorias que compõem as *ballrooms*). São eles: *CATEGORY 1 – Ballroom* e a produção de identidades e subjetividades dissidentes – enfatizando as relações entre corpo-imagem através da ideia de invencionar uma outra realidade possível; *CATEGORY 2 – Ballroom* e a ampliação dos modos de representatividade – problematizando os modos de ver e ser visto pelas imagens e a compreensão de corpos, histórias e contextos que (r)existem; e a *CATEGORY 3 – Ballroom* e a Dança *Voguing* – movimentos *queer* – explorando os elementos técnicos/estéticos da Dança *Voguing* e sua característica de posicionamento político/artístico no mundo. Atualmente, o processo está em fase de experimentação artística da *Category 1*, conforme Fig. 2:

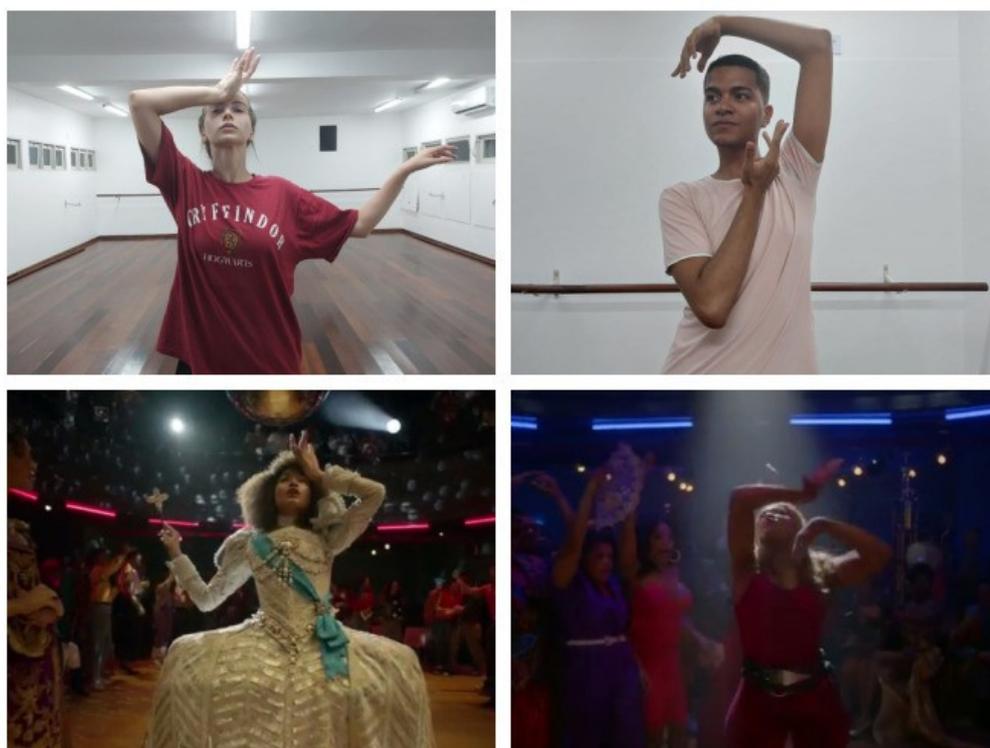


Fig. 2. Estudo do primeiro procedimento criativo (*Category*). Fonte: Imagens da parte superior: arquivo do autor. Imagens da parte inferior: *Pose* (2018). Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>.

No primeiro exercício de criação, os(as/es) estudantes foram orientados(as/es) a buscarem reconstruir, em seus próprios corpos, as poses presentes nas imagens de referência que receberam, retiradas da série *Pose*. Estas imagens estão relacionadas à determinadas categorias das *ballrooms* que são apresentadas na série. Tais categorias desenvolvem um caráter performativo de enfrentamento aos discursos dominantes, estimulando que estes corpos dissidentes à norma elaborem diferentes modos de ser e de produzir suas identidades e subjetividades a partir de uma outra realidade: a que acontece nas *balls* e que, por sua vez, invenciona possibilidades de existir para estes corpos constantemente marginalizados nos contextos heteronormativos.

Através da reconstrução das poses, os(as/es) estudantes foram estimulados(as/es) a trabalharem diferentes dinâmicas e qualidades de movimento no entrecruzamento destas poses, produzindo um modo de mover/dançar que coloca em diálogo as possibilidades de contato e relação entre

estes diferentes corpos e subjetividades. A ideia, portanto, foi evidenciar a maneira como tais imagens afetam e provocam os corpos-estudantes a refletirem acerca de uma perspectiva *queer* desde suas vivências e experiências, em forma de movimento/dança. Este enfoque pode corroborar com a projeção profissional que o PPC (2013) prevê, ao sinalizar que

o artista do corpo, o dançarino-ator ou intérprete-criador pode ser compreendido como aquele que se relaciona com o mundo e com a humanidade a partir do movimento; que vê a complexidade das relações entre indivíduos e da configuração da cultura a partir da percepção do movimento do corpo humano (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 8).

Ainda que este processo artístico-pedagógico esteja em fase inicial, as imagens de *Pose* têm se mostrado um dispositivo para pensar os distintos processos de produção do conhecimento por meio de vias mais porosas, híbridas, abertas à descentralização dos saberes e a valorização de outros modos de pensar a arte e a cultura. Em se tratando de uma abordagem contemporânea de criação, tal qual pressupõe o PPC do curso ao destacar caminhos investigativos que elucidem um caráter interdisciplinar, o uso de imagens, sobretudo aquelas que não estão no *hall* das imagens eruditas e consideradas oficiais para o Sistema das Artes, torna-se uma potente estratégia para articular “processos de produção artística acompanhados de análise crítica, intervindo qualitativamente na cultura do tempo presente” (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 13). Ademais, pode mobilizar a produção de identidades e subjetividades (individuais e coletivas) dos corpos uma vez que entendemos a percepção e a compreensão das imagens também como uma ação cultural e socialmente construída, a depender das experiências que nos formam e de como atribuímos sentido a tais visualidades (VALLE, 2014). Portanto, inscrever tais imagens no terreno dos processos pedagógicos “como um componente fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica” (GIROUX, 1999, p. 212) pode ser um modo de produzir significados que educam por vieses profundamente políticos.

Examinando outras características presentes no PPC acerca do perfil profissional almejado, é possível destacar o desenvolvimento de um olhar crítico para os processos criativos na área, bem como à reflexão sobre o papel social do(a/e) artista da dança considerando as dimensões do fazer artístico na contemporaneidade, isto é, na fronteira híbrida entre arte e vida (CASTRO, 2022). Nesse sentido, *Pose* apresenta distintos elementos que convergem com esta perspectiva de entrecruza-

mento vida-arte, como a clara alusão que estabelece com o filme-documentário estadunidense intitulado *Paris is Burning* (1990), por exemplo. Escrito e dirigido por Jennie Livingston, *Paris is Burning* foi gravado em diferentes fases da década de 1980 apresentando a comunidade LGBTQIAPN+ de Nova York, especialmente no contexto da *ball culture*. Em relação ao ambiente das *ballrooms*, estão presentes em *Pose* diversas analogias à configuração dos bailes, sendo, eles mesmos, uma experiência cultural que busca friccionar, subverter e reinventar o caráter criativo e performativo do limiar entre arte e vida.

Um exemplo instigante deste limiar pode ser visto no terceiro episódio da terceira temporada, quando a *House of Abundance* compete na categoria intitulada “*Once Upon A Time*” (Era Uma Vez), conforme Fig. 3:



Fig. 3. *Once Upon A Time*. Fonte: *Pose* (2022). Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>.

Nesta categoria, as(os/es) competidoras(es) devem desfilhar *looks* inspirados em personagens dos contos de fadas e princesas das histórias infantis. De modo performativo, as então integrantes da *House Of Abundance* – Elektra, Blanca, Angel, Candy, Lulu, Lemar e Cubby – apresentam recriações da Branca de Neve, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e Rainha Má, por exemplo; figuras importantes no imaginário e na biografia visual de diferentes crianças e que, sobretudo, constituem estereótipos e modos de ser reproduzidos mundo à fora. Ideais de beleza e comportamento pautados por concepções heteronormativas, que excluem sobremaneira a possibilidade destes corpos *queer* se verem representados por tais histórias. No entanto, no ambiente da *ballroom*, estes corpos rompem com as diretrizes e imaginários sociais da heteronormatividade, subvertendo e apropriando-se da picardia de ser tudo aquilo que o (cis)tema incessantemente lhes negou.

No último episódio da terceira e última temporada de *Pose*, a protagonista Blanca Evangelista destaca a importância basilar das *balls* na formação de suas identidades enquanto corpos *queer* e argumenta: “[os bailes] era[m] onde podíamos ser tudo que não nos deixavam nesse mundo [...] não fingíamos quando desfilávamos nestas categorias, nos preparávamos. Fingindo até realizar. E mais que tudo, nós nos afirmamos” (diálogo da personagem Blanca em *Pose*, de Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, EUA, 2022). Com esta fala, é possível perceber como os bailes tornaram-se ambientes fundamentais para o fortalecimento da comunidade LGBTQIAPN+ em relação a legitimação de suas existências de forma digna e para construir nexos coletivos de pertencimento e empoderamento daqueles sujeitos, sob a premissa de subversão das normas num espaço profícuo de atravessamento arte e vida – e resistência.

Este viés político presente nas *ballrooms* também pode ser percebido na dança *voguing*. Como expressão contemporânea de identidade, a dança *voguing* corresponde a um meio de sociabilização nascido no ambiente das *ballrooms* mas que se expande por diferentes outros veículos. Nesse sentido, flerta com distintos cenários da cultura *pop* e com outras formas de fazer dança, transformando-se num híbrido que dá a ver imagens criadas/projetadas/provocadas pelo intento de subverter os discursos opressivos, silenciadores e excludentes proferidos pela sociedade hetero-

normativa. Assim, estes corpos (mo)vem-se (se movem e se veem) pela ótica da criação: criar espaços de resistência/legitimidade que valorize e interconecte suas vivências nos bailes e nos demais contextos em que se inserem.

Entendemos, portanto, que uma experiência artístico-pedagógica alicerçada nas inquietudes e provocações performativas da dança *voguing* pode evidenciar seu caráter também educativo, uma vez que ensina/inspira os sujeitos, a partir da dança, não apenas como entretenimento, mas como movimento que inscreve seus corpos/discursos/realidades em sua própria cultura, sendo motivo de experimentação e empoderamento. Dessa maneira, é possível promover processos criativos consoantes com as realidades das(os/es) estudantes, bem como impulsionar suas formações profissionais de modo a estarem em diálogo com seu tempo e sua cultura. Isto porque tem crescido a cena alagoana da comunidade *Ballroom* e da dança *voguing* nos últimos anos, com importantes expoentes como Fênix Zion¹², Sara de Oliveira (*Star Mother Diamond Muzi*)¹³ e José Isac da Silva (ISAAC 007)¹⁴, todas(es/os) com formações acadêmicas em Dança finalizadas e/ou em andamento.

Mediante estas colocações, a dança *voguing* pode contribuir para o desenvolvimento do perfil profissional proposto pelo PPC, quando destaca o comprometimento formativo em relação a uma “prática pedagógica e artística do corpo em movimento [...] e as transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na dança” (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 15), e assim “recriar processos, formas, técnicas, materiais e valores estéticos na concepção, interpretação artística, a partir de uma visão crítica da realidade” (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 15). Por sua carga histórica de teor subversivo/questionador, e por seu caráter não normativo, *voguing* pode incidir em uma percepção mais alargada dos fazeres em dança, de maneira a olhar para as diferentes técnicas, metodologias e abordagens existentes com uma perspectiva mais emancipatória, descolonizadora e inclusiva.

Compreendemos que o entrecruzamento destes elementos – *Pose, ball culture/ballroom* e *voguing* – na composição da presente proposta artístico-pedagógica aqui compartilhada pode operar de modo a reverberar em uma Pedagogia *Queer*. Pelo viés educativo da criação em dança, sobretudo considerando a presença visceral do corpo no processo de construção/criação, pensar/viver uma pedagogia *queer* é imprescindível para entendermos os efeitos/afetos de corpos dissidentes na

produção de danças alinhadas a um pensamento freireano (FREIRE, 2015) e, neste caso, também em consonância com o próprio PPC do curso, uma vez que se pretende estar conectado aos preceitos da contemporaneidade.

Imbuídos do que aponta Dinis (2013, n. p.), a ideia é fazer dessa prática artístico-pedagógica uma possibilidade de constituir “novas pedagogias que possibilitem [...] menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento”. Fomentar a produção de espaços e possibilidades dos(as/es) estudantes se verem crítica e performativamente nos mais diversos ambientes e, neste caso, nas incidências de uma Pedagogia *Queer* em seus modos de ser/viver e de aprender acerca da dança. Estes enfoques intentam que a educação dos corpos não seja impositiva, repressora ou imobilizante, justamente porque deseja que os sujeitos vivenciem a experiência pedagógica e artística como um processo crítico, autônomo e libertador. Ademais, o viés *queer* também afeta a maneira como nos formamos docentes, pois coloca em xeque uma série de condutas historicamente reforçadas do que é ser docente e de como estabelecer as hierarquias de saber pelo caminho da norma, possibilitando que enxerguemos o processo de produção do conhecimento como uma prática coletiva e aberta aos investimentos afetivos/subjetivos.

Nesse sentido, a dança criada a partir dessa proposta e, portanto, vinculada a uma perspectiva pedagógica *queer*, está interessada em romper com os padrões (cis)tematizadores e reguladores do movimento, contrariando as práticas que enrijecem e normatizam os modos de criar/ensinar/aprender, em prol de uma experiência de dança que, de fato, se faça acolhedora e humanizadora. Especialmente considerando o campo de formação do curso, ao refletirmos acerca da dança *voguing* e seu contexto *underground*, percebemos que o movimento contracultural por ela estabelecido incentiva o desejo para que uma pedagogia *queer* seja gerada neste ambiente. Tal como previsto, “adotar uma postura investigativa, reflexiva e criativa [...] capaz de produzir conhecimento” (ESCOLA TÉCNICA DE ARTES, 2013, p. 15) em dança, a partir do *voguing*, pode vislumbrar a potência da arte de mover-se enquanto, também, uma analogia à mobilidade do pensamento, das epistemologias e discursos que norteiam as ações pedagógicas, das estéticas não dominantes. Fazer pose, posicionar-se, como um ato de resistência política, como corpos/visualidades que agenciam, desde suas vivências formativas, novos caminhos para a arte e a educação.

Considerações finais, ou dançando novos inícios...

Embora esta proposta ainda esteja em fase inicial de desenvolvimento, as primeiras experiências criativas realizadas já denotam a potência das imagens frente aos processos de produção/formação em Dança dos(as/es) estudantes. Ademais, as ressonâncias deste pensamento *queer* também podem ser vistas, por exemplo, na reformulação do atual PPC, que começou a ser trabalhada em junho de 2022. Dentre as alterações, o PPC prevê a inserção de um componente curricular voltado aos estudos das Danças Urbanas – tendo um dos focos a dança *Voguing* –, bem como outra disciplina que pretende trazer um escopo teórico direcionado para as discussões conceituais/reflexivas/críticas a respeito da dança em relação com as questões de gênero e sexualidade, sob o viés da Teoria *Queer*.

Estas interpelações com vistas à reflexão e mudança de perspectiva são muito importantes para que se ampliem as práticas e percepções sobre o ensino da dança, fazendo com que o corpo docente do curso esteja alinhado a um caráter político/educativo freireano – de libertação e autonomia –, bem como para que tal corpo docente seja concebido desde os diferentes corpos que o produzem, ou seja, pelas subjetividades que invencionam e dão vida/movimento ao curso/PPC. Junto a isso, tais mudanças também influem na formação do(a/e) intérprete-criador(a/e), conforme se indica no atual PPC, para que esteja de fato perpassada pelos princípios filosóficos, técnicos, poéticos, estéticos e artístico-criativos da dança contemporânea, de alargamento das fronteiras criativas e do constante questionamento/ruptura das diretrizes cristalizadas em dança.

Pensando nisso, o atravessamento com uma Pedagogia *Queer* é profícuo pois essa abordagem não busca somente inserir no currículo a correta compreensão das identidades de gênero e sexualidades, mas principalmente:

questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais (SILVA, 2007, p. 108).

Propomos, portanto, a Pedagogia *Queer* a partir de uma experiência artístico-pedagógica em dança não como uma receita formativa, tampouco uma metodologia a ser aplicada. Ao contrário, a Pedagogia *Queer* não quer ser prescritiva, mas experimental, mantendo-se atenta às relações que são tecidas ao passo que as vivências dos sujeitos são acionadas/respeitadas/valorizadas, em prol de uma abordagem para a Educação que, neste caso, repercute sobre as discussões de gênero e sexualidade, mas que também pense caminhos mais democráticos e emancipatórios em múltiplas frentes que constituem a práxis pedagógica.

Portanto, este texto talvez tenha buscado bem mais um caráter de ensaio: assim como na dança, um espaço-tempo em que se revelam circunstâncias para aprender, testar, errar, mudar. Transita pela potência subversiva dos diferentes campos artísticos e epistemológicos que enredam estes desejos de pesquisa, vislumbrando as (co)incidências que colocam em diálogo a Dança e a Pedagogia *Queer*. Intenta lançar pistas para danças que sejam plurais, inclusivas, que abracem diferentes corpos, experiências, visões de mundo e saberes não hegemonzados. Em suma, posicionando frente ao compromisso com a transformação social, pois cremos que é na abertura para o desenvolvimento de outras lógicas e modos de criar artisticamente que será possível vermos o mundo por lentes mais revolucionárias. Esta é, sem dúvida, uma tarefa que precisa estar em todo e qualquer PPC, e nos discursos/práticas de todos(as/es) educadores(as) e artistas da Dança, para seguirmos *queerizando* nos bailes, nas salas de aula, nos palcos e nas fronteiras sempre em movimento.

REFERÊNCIAS

- BERTÉ, Odailso. **Dança contemporânea**: corpos, afetos e imagens (re)construindo-se. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
- BERTÉ, Odailso. VOGUE: dança a partir de relações corpo-imagem. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 2 p. 69-80, jul./dez. 2014.
- BRITZMAN, Deborah. Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight. **Educational Theory**, Illinois, v. 45, n. 2, p. 151-166, 1995.
- BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645122>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- CASTRO, Crystian Danny da Silva. Corpo, imagem, autobiografia: a trama pessoal-política de Frida Kahlo criando fronteiras híbridas em Performance. **R. Inter. Interdisc. Art&Sensorium**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 92-105, jan.-jun. 2022.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura visual e infância. In: 31ª REUNIÃO DA PED. Outubro 2008. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.]: 2008. p. 102-132.
- DIAS, Belidson. Derivações: práticas investigativas entre Teoria Queer e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 115-131.
- DINIS, Nilson Fernandes. Por uma pedagogia *queer*. **Itinerarius Reflectionis** – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, v. 2, n. 2, 2013.
- ESCOLA TÉCNICA DE ARTES. **Projeto Pedagógico de Curso Técnica em Dança**. Maceió, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREISLEBEN, Jéssica Maria. **Bricolagens com infâncias e pedagogias culturais em um processo educativo em artes visuais**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.
- GIROUX, Henry. A cultura popular como pedagogia do prazer e significado: descolonizando o corpo. In: GIROUX, H. **Cruzando fronteiras do discurso**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GUSMÃO, Roney. **Memória, corpo e cidade: vovung** como resistência pós-moderna. Santa Maria: Ed. UFSM, 2021. E-book.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (ed./org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KATZ; Helena. O corpo como mídia de seu tempo: a pergunta que o corpo faz. *In*: **Rumos Itaú Cultural Dança**. São Paulo: Itaú Cultural, 2004. CD-ROM.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008.

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

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a Educação. **Rev. Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-544, 2001.

MELO, G. C. L.; JÚNIOR; M. S.; MARQUES, A. A. S. Discursos sobre raças: quando as teorias *queer* nos ajudam a interrogar a norma. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 21, p. 410-434, 2020.

PARIS Is Burning. Produção e direção de Jennie Livingston. New York, USA: Academy Entertainment Off White Productions. Miramax Films Distribuidora, 1990. (76 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mBVBipOI76Q>. Acesso em: 13 nov. 2022.

POSE (Temporada 1). Direção: Ryan Murphy; Brad Falchuk; Steven Canals. Som/Imagem. FX, 2018. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>. Acesso em: 29 jan. 2023.

POSE (Temporada 3). Direção: Ryan Murphy; Brad Falchuk; Steven Canals. Som/Imagem. FX, 2022. Disponível em: <https://www.starplus.com/pt-br/series/pose/1ARtTsGv1oCS>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SANTOS, Henrique Cinta. **A transnacionalização da cultura dos Ballrooms**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 51-68.

VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e Educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev. Cad. Comum**, Santa Maria, v. 24, n. 1, 2020.

VALLE, Lutiere Dalla. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

VAZ, Tales Gubes. **Pedagogia queer, cultura visual e discursos sobre (homo)sexualidades em dois cursos de extensão online**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

NOTAS

- 1 O símbolo / (barra), utilizado por diversas vezes ao longo do texto, equivale ao sentido de fusão e/ou interlocução dos termos.
- 2 Série televisiva estadunidense criada por Ryan Murphy, Brad Falchuk e Steven Canals, em 2018, e produzida/transmitida pelo canal FOX. Composta pelo maior elenco de pessoas *queer* da história, a trama acompanha diferentes vivências da comunidade LGBTQIAPN+ nos anos 1980/1990, especialmente no contexto *underground* da *ball culture*.
- 3 Sigla para designar pessoas que se reconhecem, de distintas maneiras, como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais/Travestis/Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias +.
- 4 Estabelecemos uma analogia ao prefixo “cis” que se refere ao termo “cisgênero” e significa os indivíduos que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, em oposição ao termo “transgênero”, referindo-se às pessoas cujas identidades de gênero não correspondem aos seus sexos biológicos. Assim, considerar a ideia um “cis”tema diz respeito a compreensão de um dado sistema regido pelo aparato cisheteronormativo que modula nossas ações cotidianas.
- 5 De acordo com Glenda Melo, Paulo Melgaço Júnior e Anderson Marques (2020), a Teoria *Queer* apresenta diferentes pontos de vista a depender dos interesses e enfoques de cada contexto, sendo, portanto, necessário a observarmos em sua pluralidade. Como exemplo disto, os(as/es) autores(as/es) citam: “segundo, Rea e Amâncio (2018) as críticas *queer of colour* estadunidense podem ser definidas como as teorias *queer* que abordam sem separar o gênero, as sexualidades, a colonialidade, o racismo, o genocídio, entre outros e são produzidas principalmente por pessoas não brancas” (MELO; JÚNIOR; MARQUES, p. 415). Também destacam as críticas feitas por Ian Barnard no que diz respeito a questão racial: “questões de sexualidade, gênero, raça e classe social não podem ser trabalhadas de forma dissociada. Elas estão imbricadas e devem ser vistas como interseccionadas, ou seja, o sujeito social precisa ser estudado como um todo e não apenas por um ângulo de suas subjetividades; raça é um destes ângulos. A interseccionalidade, então, torna-se relevante para compreender o fenômeno estudado” (MELO; JÚNIOR; MARQUES, p. 415). Embora neste texto façamos um determinado recorte em torno da Teoria *Queer*, salientamos o reconhecimento destas múltiplas vertentes e, sobretudo, suas influências e relevâncias para o campo.
- 6 Segundo Butler (2003, p. 216), matriz heterossexual pode ser entendida como o “modelo discurso/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade.”
- 7 Jéssica Freisleben, ao citar Paul Du Gay, define artefato cultural como “algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica [...] de uma boneca, de um aparelho eletrônico” (FREISLEBEN, 2018, p. 60) e que, ao passo que elaboramos um pequeno universo de significados e o associamos a um determinado objeto, ele passa a se configurar um artefato cultural, pertencente à nossa cultura.
- 8 Dentre as categorias, destacam-se: *Realness* (realismo); *Runway* (desfile/passarela); *Face* (rostos); *Best Dressed* (melhor *look*); *Voguing*; *Lipsync* (dublagem).
- 9 Espaços físicos/afetivos formados por LGBTQIAPN+ mais velhos(as/es), denominados(as/es) de “pais” e “mães”, engajados na promoção de lugares de acolhimento e representação para abrigar jovens homossexuais e transexuais expulsos de suas casas (SANTOS, 2018).
- 10 Conceito desenvolvido pelo pesquisador e artista brasileiro Odailso Berté. Enquanto abordagem criativa/metodológica/pedagógica, evidencia modos de criar/ensinar/aprender em dança a partir das relações estabelecidas pelos corpos com diversos artefatos culturais – especialmente as imagens – no amplo cenário das pedagogias culturais. Berté (2015, p. 133) explica que “a dança *contemporânea* não se apresenta como um novo estilo de dança, mas como um modo de fazer-pensar dança contemporânea.”
- 11 A concepção de (mo)ver-se entrecruza a não-separação no corpo entre os atos de ver e mover e a possibilidade de ver e ser visto, pelos corpos, perante/em relação com as imagens (BERTÉ, 2015).
- 12 Graduada em Dança (UFAL), professora de *Voguing* e *Runaway* e uma das figuras precursoras da comunidade *Ballroom* em Alagoas (<https://www.instagram.com/fenixzion/>).
- 13 *Mother* da *House of Muzi*, pioneira *Kiki House* de Alagoas, artista da dança e graduanda do curso de Dança – Licenciatura da UFAL (<https://www.instagram.com/diamondmuzi/>).

NOTAS

14 Técnico em Dança pela ETA e graduando em Dança – Licenciatura pela UFAL
(https://www.instagram.com/jose_saac/).